

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN
LECTURAS DE IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA

José Beltrán Llavador

A mi hijo Adrián, pequeño maestro.

INDICE

Introducción

I. Travesías educativas: escenarios de la realidad social

Leer, escribir, pensar: el sentido de la imaginación sociológica.

1. Sociología y escritura.
2. Imaginación sociológica.
3. Artesanía intelectual.
4. Leer, escribir, pensar.
5. Mantened siempre abiertos los ojos.

Referencias bibliográficas.

Polis-paideia: el vínculo social de la escuela pública.

1. Enunciar y denunciar.
2. Compartir la conciencia social.
3. Saber lo que queremos, saber lo que somos.
4. Fortalecer el sujeto social.
5. Crear sinergias.
6. Escapar de la caverna.
7. Repensar lo público: salvar fracturas.

Referencias bibliográficas.

Reformas educativas o transformaciones sociales.

1. Política de la vida y razones solidarias.
2. Fines y medios, consensos y disensos.
3. Acción transformativa y reflexión participativa.

Referencias bibliográficas.

El contexto social de la educación secundaria: un análisis de economía política.

1. Los nombres propios de la ESO.
2. Algunos pre-supuestos educativos.
3. Algunos escenarios (plagados de idola del lenguaje).
4. Algunos antídotos (no recetas).
5. A modo de conclusión (y horizonte utópico).

Referencias bibliográficas.

Transformar la diversidad, poner del derecho el mundo al revés: la construcción social de la adolescencia.

1. Telón de fondo.
2. La construcción social de la adolescencia.
3. Las tramas de la diversidad.
4. ¿Qué hago el lunes?

Referencias bibliográficas.

Ludwig Wittgenstein, maestro.

1. Subiendo la escalera (donde se dice qué es el mundo).
2. En lo alto de la escalera (donde se muestra cómo es el mundo).
3. Tirando la escalera (donde se aprende a contemplar el mundo).
4. Ludwig Wittgenstein, maestro (cuando las lecciones se vuelven elecciones).
5. Lenguaje y sociedad (cuando se aprenden formas de vida).

Referencias bibliográficas.

II. Alternativas educativas: materiales para la participación social.

Psicoanálisis y educación: apuntes sociológicos.

1. Un viaje de ida (para iniciar el diálogo).
2. ...y vuelta (para continuar el diálogo).

Referencias bibliográficas.

Para el viaje de la esperanza: educación de personas adultas y cambio social.

1. Ciudadano Raymond Williams.
2. El Plan X.
3. Tres deseos.
4. Cambios sociales, cambios mentales.
5. Presencias inquietantes (paisaje con batalla al fondo).

Referencias bibliográficas.

Metáforas vivas y acciones reflexivas: el papel de los formadores en la construcción de significados.

1. Cómo hacer cosas con palabras.
2. Una tarea más allá de un oficio.
3. Metáforas y aprendizaje.
4. En el camino del aprender.
5. Marcos de aprendizaje.
6. Dificultades y conflictos.
7. Enseñar y aprender a ser ciudadano.

Referencias bibliográficas.

El diario de diálogos: una propuesta de alfabetización funcional en el contexto de una sociología de la cultura.

1. Un método: de la palabra generadora a la situación generadora.
2. Implicaciones de la propuesta en clave sociológica.
3. Perspectivas desde una sociología de la cultura.

Referencias bibliográficas.

Por un nuevo contrato social: la participación desde la educación de personas adultas.

1. Pacto social.
2. Necesidades sociales.
3. Redes de participación y transformación.
4. La educación de personas adultas como expresión de los derechos civiles.

5. Algunas tramas por un nuevo contrato social.
Referencias bibliográficas.

III. Experiencias educativas: ilustraciones desde la praxis social.

Breve charla para madres y padres de una escuela infantil.

1. Espacio(s) y tiempo(s) en el niño.
2. Vuestros hijos no son vuestros hijos.

Hoy empieza todo: el inventario del mundo, una historia verdadera, una pieza de vida.

1. Un pre-texto.
 2. Un diálogo.
- Referencias bibliográficas.

Notas de un archivo para la investigación social: diez ejercicios de imaginación sociológica.

INTRODUCCIÓN

Toda teoría, la palabra lo dice, es un programa de percepción; nunca es tan cierto como en el caso de las teorías del mundo social. Pocos casos como éste, sin duda, en que el poder estructurante de las palabras, su capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir o de denunciar bajo la apariencia de enunciar, sean tan indiscutibles. Hay numerosos “debates de ideas” que resultan menos idealistas de lo que podría parecer cuando se sabe en qué medida pueden modificar la realidad social modificando la representación que se hacen de esa realidad sus agentes.¹

Pierre Bordieu, *¿Qué significa hablar?*

Sirva esta breve cita, al tiempo que para rendir homenaje a su autor (Bordieu: Denguin -Bearn-, 1930–Paris, 2002), recientemente fallecido, para enmarcar y dar sentido a las *razones prácticas* que orientan estas páginas. Surge este libro como un lugar de encuentro y como un lugar *de paso*, en el que se dan cita reflexiones, personas, momentos y experiencias para hablar y dar que hablar, para leer e invitar a leer acerca de algunas parcelas de la realidad social. Si bien el título nos da pistas acerca del contenido de esta obra, quizá sea conveniente alguna aclaración previa. Para los que, trabajando en la esfera de la educación, damos por sentada su naturaleza social, puede resultar redundante referirnos a ciudadanía y educación, como si de dos aspectos distintos se tratara. La alternativa podría ser ciudadanía o educación, pero la conjunción, entonces, se podría plantear como una disyuntiva excluyente antes que como una conexión de términos convivenciales, casi sinónimos. Puesto que este libro surge como un objeto plural, como una suerte de caja de herramientas para armar y desarmar parcelas de nuestra realidad social, he preferido, entonces, la aparente redundancia a la opcionalidad. De este modo, he querido poner el acento en la necesidad de abordar, desde el principio y sin ambigüedades, la educación como un proceso para el fortalecimiento de la ciudadanía, de la misma manera que he querido definir el espacio de la ciudadanía como aquél que trazan los seres humanos, desde su condición irrenunciable de seres para el aprendizaje.

El libro se compone de una serie de *lecturas* de imaginación sociológica. O lo que es lo mismo, de ensayos que sugieren vincular la experiencia personal con la trayectoria pública, y la experiencia profesional con la propia biografía. Apelar, en este caso, a la imaginación sociológica es apelar al sentido de las *cosas hechas* y de las *cosas dichas*, de las *cosas por decir* y de las *cosas por hacer*, desde la propia exigencia crítica de mejorar nuestro mundo y hacerlo más habitable. Desde esta exigencia me gustaría que se aplicara la misma “receta para leerme” que hace poco sugirió el escritor Antonio Lobo Antunes, porque “a fin de cuentas, sale caro buscar una mentira y encontrar una verdad”.

Para ordenar estas lecturas, el libro se estructura en tres apartados principales. El primero de ellos ofrece una serie de seis *travesías educativas*. Como punto de partida, una reivindicación cada vez más necesaria para tender puentes entre sociología y escritura, entre análisis social y claridad expresiva y expositiva. En el siguiente escenario se argumenta, retomando el título, lo indisociable de *polis* y *paideia*, algo que no podemos ignorar en una era conservadora como la nuestra en la que disminuye de manera preocupante el perímetro de lo público. Con una mayor concreción, dentro de este último enfoque, se aborda a continuación el tema de las reformas educativas, y dentro de éstas, la

¹ Pierre Bordieu (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 97. (Capítulo 4: “Describir y prescribir: las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política”).

siguiente lectura realiza un diagnóstico de la educación secundaria en nuestros días, al tiempo que se analiza en una lectura complementaria la construcción social de la adolescencia. Finalmente, un capítulo con tintes claramente filosóficos, nos aproxima a un aspecto tan poco estudiado como interesante de la vida y de la obra de Ludwig Wittgenstein: su oficio de maestro, y cómo este explica el tránsito entre las dos principales etapas de su producción.

En el segundo apartado, denominado *alternativas educativas*, comienzo ofreciendo unos a modo de apuntes acerca de las relaciones entre psicoanálisis y educación, así como algunas pistas para lo que Raymond Williams calificó como recursos para el viaje de la esperanza. Y como prolongación de esta reflexión, me detengo en la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el papel relevante que juegan los formadores en este proceso. Desde una perspectiva de sociología de la cultura, sugiero después una propuesta específica de alfabetización funcional, y por último propongo repensar la educación de personas adultas como una expresión y una concreción empírica de la participación social.

Experiencias educativas es el título del último apartado, y con él me refiero a tres diferentes iniciativas que he tenido ocasión de llevar a cabo a lo largo de la práctica docente. La primera recrea algunos apuntes que utilicé para hablar de manera didáctica a un grupo de padres y madres de una escuela infantil. En la segunda se transcribe un “diario de diálogos” cuya justificación teórica queda desarrollada, previamente, en la propuesta de alfabetización funcional del apartado anterior. Finalmente, y para cerrar el círculo de estas lecturas recuperando la noción de imaginación sociológica con la que se inició este libro, se recogen, a modo de ejercicios o esbozos, algunas notas para la investigación social extraídas de mis años como docente en un centro de educación de personas adultas.

El lector podrá apreciar que esta obra es una suerte de collage, compuesto por materiales variados y de distinta procedencia. Aunque la organización y secuencia de los diferentes capítulos obedecen a un nexo común que hace de hilo conductor, pueden leerse como unidades independientes. Algunos de ellos guardan una relación más estrecha entre sí, y otros son complementarios, como por ejemplo, el primero y el último que abren y cierran respectivamente el espacio de estas reflexiones. Si bien las lecturas son temáticas, y por tanto las fuentes utilizadas son plurales, algunas de ellas se hacen eco muy directamente de tres autores del siglo pasado bien distintos para la constelación sociológica: Charles Wright Mills, Ludwig Wittgenstein, Raymond Williams. Son estos y no otros justamente porque considero que su obra no ha tenido todavía la proyección que merecen para la educación desde una perspectiva sociológica. En esta ocasión, he cambiado deliberadamente la tupida tela de araña (www) por esas otras tres “w” de los autores señalados. Como la red, también ellos permiten asomarnos, con nuevas miradas, a los horizontes de nuestro mundo.

Seguramente parece innecesario señalar que este libro no pretende ser un manual al uso, aunque puede servir como tal para un público variado, que abarca desde los docentes en general, pasando por lectores interesados por la sociología y la educación, hasta los estudiantes de asignaturas tan diversas como Sociología de la Educación, Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación, Educación Permanente, Educación de

Personas Adultas, Sociología de la Cultura, Sociología General, etc., impartidas en titulaciones como las de Sociología, Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Trabajo Social, distintos itinerarios formativos para personas mayores en la Universidad, etc.

La mayor parte de materiales que da contenido a esta publicación sólo han podido llegar a los lectores de revistas especializadas o a los participantes de congresos realizados en el ámbito académico o de la acción social. Algunos de ellos son inéditos. Todos, sin sufrir variaciones sustanciales, han sido revisados para su publicación en esta obra, pero hasta donde ha sido posible he preferido mantener los textos originales antes que fundirlos en un único discurso.

En cualquier caso, las palabras andantes de este libro no son tanto fruto de lecturas y pensamientos de un “paseante solitario”, sino que más bien se deben a experiencias, conversaciones, proyectos, y aventuras intelectuales compartidas con muchas personas a lo largo de los últimos años. En un obligado apartado de agradecimientos es imposible citar a todas ellas porque la lista sería demasiado larga, pero, entre las que han ocupado un lugar preferente, están, sin lugar a dudas, mis buenas compañeras del Centro Social El Grao Carmen Crespo y Ana Galarraga: con ellas he aprendido, y espero seguir haciéndolo, la gramática de la inteligencia, el arte de la compasión -que no es más que pasión compartida con los demás- y las buenas maneras de hacer escuela. Y en ese mismo lugar, entre los compañeros de viaje que me han regalado con su amistad, siendo injusto con todos aquellos que no nombro, no quiero dejar de mencionar a Jordi Llàcer. Mi familia de vinculación social es anacrónica porque es extensa -no nuclear- y en ella debo mencionar en primer lugar mi mujer, Pepa, y a mi hijo, Adrián, por su amor incondicional traducido en dosis de enorme paciencia, así como a todos mis hermanos y hermanas, por su constante aliento. Desde hace algunos años se han ido incorporando a esta creciente red de relaciones, de la que uno, como afirma Gramsci, es punto de enlace, los colegas del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Aquí quiero dejar constancia de las amables sugerencias y la lectura atenta de esta obra de Francesc J. Hernández, que han facilitado su publicación.

José Beltrán Llavador
Universitat de València.

**TRAVESÍAS EDUCATIVAS:
ESCENARIOS DE LA REALIDAD SOCIAL**

LEER, ESCRIBIR, PENSAR: EL SENTIDO DE LA IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA¹

El verdadero estilo es inseparable de lo que se dice; no se escoge.²

John Berger, *Fotocopias*.

La lectura y el análisis que propongo en este ensayo de una parte de la obra del sociólogo norteamericano Charles Wright Mills (Waco, 1916- Nueva York, 1962), cuatro décadas después de su publicación, obedece a varios motivos. Al acudir a este autor, pretendo poner en diálogo tanto su voz como lo que representa, al tiempo que rendirle un breve pero merecido homenaje. En primer lugar, el reencuentro con Mills, tal como aquí queda expuesto, supone establecer una encrucijada, un cruce de caminos, entre el nuevo y el viejo continente, así como entre el pasado reciente y el presente más cercano. Con esto último no quiero decir que Mills elabore profecías sobre nuestro tiempo, sino que realiza, desde el diagnóstico de su propia época, una *prognosis* bien fundamentada que tiene plena vigencia y que resalta el interés de sus análisis. Por otra parte, en segundo lugar, C. W. Mills rompe los límites canónicos de su propia disciplina, la sociología, para extraer lecciones valiosas de otra disciplina, en este caso de la literatura, o cuanto menos, del oficio de escribir.

Podemos convenir, como punto de partida, que la sociología pretende *comprender* el mundo, y la sociología crítica no se conforma con esto, sino que pretende comprender más el mundo para poder transformarlo. La literatura, en cambio, se propone *expresar* el mundo, pero no sólo a través de la fantasía o evasión de la realidad, sino mediante la traducción de la experiencia. Ambas disciplinas lidian con el problema del sentido: la sociología *construye* sentido, la literatura *crea* sentido. Desde estrategias discursivas diferentes, ambas *generan* sentido. Las dos imaginan realidades alternativas, sueñan mundos posibles. En cualquier caso, y más allá del fecundo diálogo interdisciplinar emprendido, Mills hace suyo el aforismo según el cual “escribir bien ya es pensar bien”.

En lo que sigue, pues, examinaré el problema de las relaciones entre sociología y escritura, atendiendo a las propuestas de C. W. Mills. Esta reflexión, inevitablemente, será sociológica, pero no tanto *sobre* la propia sociología, sino más bien *desde* la sociología en general, y desde la sociología crítica en particular.

El caso de C. W. Mills resulta paradigmático. Profesor de Sociología de la Columbia University desde 1946, tiene una obra prolífica entre cuyos títulos destacan *Las clases medias en América*, *La élite del poder*, *El poder de los sindicatos*, *Las causas de la Tercera Guerra Mundial* y, principalmente, *La imaginación sociológica* (1959).

Cuando C. W. Mills comienza a desarrollar su obra, el estructural-funcionalismo, con Talcott Parsons a la cabeza, venía ejerciendo una influencia poderosa en el ámbito académico de la sociología. Frente a la hegemonía de esta corriente sociológica comienzan

¹ El texto, inédito, con ligeras modificaciones, corresponde a la ponencia que llevaba por título: “Apéndice sobre artesanía intelectual: el credo sociológico de C. W. Mills”, y que fue impartida en el VII Congreso Internacional de Estudios Ingleses, celebrado del 10 al 15 de diciembre de 2000, en la Facultat de Filologia de la Universitat de València.

² John Berger (2000): *Fotocopias*. Madrid, Alfaguara.

a aparecer una serie de autores que se desmarcan de su influjo, y cuyo denominador común lo constituye una posición crítica y su conexión con movimientos intelectuales y sociales como la Nueva Izquierda americana. Estos autores no pretenden crear escuela ni elaborar grandes sistemas explicativos –la Gran Teoría, en términos de Mills– similares a los de Parsons. Sus preocupaciones se centran en problemas que tienen que ver con el cambio social, con las estructuras de poder y con las tensiones y conflictos sociales. El énfasis en estas cuestiones de alguna forma preconiza la contestación social de la década siguiente dirigida hacia la “cultura de la satisfacción” desde de un vivero de escenarios alternativos: la contracultura y la cultura *underground*, el *hippismo*, la *beat generation*, la canción protesta, los panteras negras y las protestas a favor de los derechos civiles, el feminismo y los movimientos de liberación sexual, el pacifismo y las reacciones contra la guerra de Vietnam, etc. Pues bien, bajo el término Nueva Izquierda suelen englobarse autores tan dispares como Eric Fromm, Alvin Gouldner, T.B. Bottomore, Gino Germani, I. L. Horowitz, L. A. Costa Pinto y, principalmente, Charles Wright Mills.

1. Sociología y escritura

Ciertamente, Wright Mills no se propone realizar, en sentido estricto, una indagación en el ámbito de la sociología de la literatura, pero sí reedita *more sociológico* dos cuestiones que pertenecen al universo de discurso propio de la literatura: la noción de *imaginación* y la importancia de la expresión escrita, esto es, el tema de la *forma*. Sobre ambas ideas reflexiona Mills, con no poco coraje intelectual para el clima académico del momento, en su ya citada *La imaginación sociológica*. Pero es en el *Apéndice* de esta obra donde Mills sintetiza y muestra de manera más deliberadamente explícita y enfática la importancia de estos dos elementos. El formato que elige para ello no es trivial, pues Mills articula su ensayo a través de una suerte de lección dirigida a los “estudiantes principiantes”. De esta manera Mills recoge, en cierto modo, el legado y el estilo que inauguró el norteamericano John Dewey (Vermont, 1859-Nueva York, 1952) en *My Pedagogic Creed* (1897), un breve compendio de sus convicciones sociales y educativas, que lejos de resentirse con el paso del tiempo, gana importancia de día en día. Siguiendo las huellas de Dewey, lo que hace Mills en este “Apéndice” es legarnos su propio *credo sociológico*: toda una lección de sociología con una orientación didáctica, basada en el oficio de leer y escribir (luego pensar) la realidad social contando con el valioso instrumento de la *imaginación sociológica*.¹

Antes de abordar las propuestas derivadas del credo sociológico de Mills, puede resultar de cierto interés esbozar mínimamente las condiciones de posibilidad de una sociología de la literatura. Ciertamente, la tematización sociológica acerca de la literatura es más bien escasa, e incluso se llega a cuestionar el estatuto o la legitimidad de este campo de conocimiento. La frontera entre este ámbito y estudios relacionados como semiología,

¹ Dentro de lo que podemos considerar, en un sentido laxo del término, “credos” educativos, cabe mencionar, entre otros, los siguientes: “Curriculum vitae del doctor en Filosofía Arthur Schopenhauer”. *Revista de Occidente*, n. 164, enero 1995, 5-26; Montaigne: *De la educación de los hijos*. Madrid, FCE, 1998. (libro II, cap. VII de sus *Ensayos*); Paulo Freire: “El acto de estudiar”, en *La Naturaleza política de la educación*. Madrid, Paidós/MEC, 1992, 29-32; más recientemente, del mismo autor: *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Siglo XXI, 1994. Un libro también recomendable, para profesorado y alumnado universitario, es el de Juan Ramón Capella: *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid, Trotta, 1995.

lingüística y la propia literatura no acaba de estar del todo delimitada. Sea como fuere, la preocupación por la literatura desde la sociología es lo que permite hablar de sociología de la literatura. La génesis de este campo específico de estudios se debe a las investigaciones de Lukács y Goldmann acerca de las determinaciones sociales de la obra literaria, esto es, la comprensión de las obras literarias como artefactos sociales, productos y productoras de cultura, sometidas a dispositivos de producción y distribución, etc.

A partir de los análisis de estos dos autores, la sociología de la literatura se centra principalmente en las siguientes tres cuestiones: el origen social de la obra, la estructura interna de la obra, y la función social de la obra. Un hilo conductor que, con mayor o menor profundidad, está presente en estas cuestiones es el del uso social del lenguaje, o las relaciones entre texto y contexto; o lo que desde la filosofía aparece planteado como las relaciones entre *palabras* y *cosas*, *lenguaje* y *mundo*; o expresado en términos de Freire, el salto de la palabra (*word*) al mundo (*world*). Así, además de las condiciones sociales de aparición de una obra literaria en un momento y en un contexto determinado, a la sociología de la literatura le interesa las conexiones entre la estructura del mundo y la estructura literaria. Pues la literatura es la representación o recreación imaginaria de una cosmovisión social dada, instituida. En ese sentido, Castoriadis introduce la noción de *imaginación instituyente*¹ tendiendo un puente entre creación (sujeto y objeto de las artes, y dentro de ésta, de la literatura) y socialización (sujeto y objeto de la sociología). Si las instituciones sociales se explican como la cristalización de un conjunto de *convenciones* que obedecen a cierta racionalidad, a un orden que les es propio y que las define, el origen de las instituciones, en tanto que productos de los seres humanos, se debe precisamente a la capacidad creativa de las personas, siendo, en el fondo, resultado de las *invenciones*, de la imaginación humana. Las *convenciones* *sive* instituciones serían, entonces, el reverso de las *invenciones*. Por debajo de la *razón*, habita y late la *imaginación*. Vistas así las cosas, sociología y literatura no estarían incomunicadas: pueden ser distintas, pero no han de permanecer necesariamente distantes, podemos encontrar vasos comunicantes entre una y otra.

Desde aquí, un primer corolario para la sociología sería el siguiente: el ser humano es un *constructo* social, es decir, es resultado y producto de la sociedad a la que pertenece, tanto, podríamos decir, como la sociedad es un producto humano, resultado de los seres humanos que la configuran. De modo que los seres humanos somos sujetos sociales, esto es, instituciones en un doble sentido: no sólo estamos constituidos o instituidos por la sociedad, sino que somos, de un modo dinámico, constituyentes o instituyentes. Dicho de otra manera, estamos determinados, pero también somos determinantes; o si se quiere, somos producto, pero también productores, inventores, creadores de aquellas instituciones que nos explican y a las que damos explicación. En definitiva, nuestra existencia es una fábrica de significados. Somos preguntas y respuestas, y en el camino entre unas y otras, erramos en la doble acepción del término: nos hacemos nómadas, nos alter-amos, devenimos. Hacemos sentido, sendero, y a veces, en el intento, nos perdemos. A veces,

¹ Vide C. Castoriadis: *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, 1994; *El ascenso de la insignificancia*. Cátedra, (Frónesis), Universitat de València, 1998; *Figuras de la pensable*. Cátedra (Frónesis), Universitat de València, 1999; *La exigencia revolucionaria*. Madrid, Acquarela, 2000.

también, nos reencontramos. De manera poética, o *poiética*, citando al escritor Eduardo Galeano: “No somos lo que somos/ sino lo que hacemos/ para cambiar lo que somos”.

Ahora bien, una dificultad para una sociología de la literatura se deriva, paradójicamente, de su marcado sociologismo, es decir, de su pretensión de explicar la materia o fondo de las obras literarias, atribuyendo a este contenido diversas causas o factores sociales. En el prólogo a *La sociología del drama moderno*, Lukács se lamenta de que apenas exista una sociología de la literatura: “La causa de tal situación –señala- se halla en primer lugar en la Sociología, en su ambición por demostrar que las condiciones económicas de una época son la causa última y más profunda de sus condiciones sociales, y en consecuencia, por mostrar la causa más inmediata del hecho artístico... El defecto mayor de la crítica sociológica del arte consiste en que busca y analiza los contenidos de las creaciones artísticas, queriendo establecer una relación directa entre ello y determinadas condiciones económicas. Pero lo verdaderamente social de la literatura es la forma. Sólo la forma consigue que la vivencia del artista con el público se convierta en comunicación, y gracias a ella el arte llega a ser –en primer lugar– social” (Lukács, 1976: 15).

Junto con Lukács, Goldmann comparte la importancia de la forma como principio metodológico de una posible sociología de la literatura. Las relaciones entre literatura y sociedad tienen que ver antes con las estructuras mentales y con el imaginario social de los sujetos, que con el contenido de la obra literaria propiamente. El tema propio de la sociología de la literatura sería, fundamentalmente, el problema de la conciencia como nexo o punto de encuentro entre escritor o productor y público o receptor.

El interés de C. W. Mills, desde esta óptica, consiste en que prosigue en cierto modo las indagaciones emprendidas acerca de la forma pero desde la sociología propiamente, esto es, al margen de los intereses específicos de una sociología de la literatura. Liberado de la etiqueta de este último campo de estudios, y sin las servidumbres que podría imponer, W. Mills elabora una reflexión crítica acerca de los déficits formales de la investigación social. En este caso, los déficits formales refieren precisamente a las insuficiencias en la forma de leer, presentar y exponer, expresar y escribir acerca de la realidad social. Pero la crítica de C. W. Mills no es sólo negativa. Frente a las carencias detectadas, propone hacer de la sociología un oficio, una labor de artesanía intelectual, a través de la integración de razón e imaginación, de forma y contenido social, de experiencia y trabajo, de compromiso y crítica.

2. Imaginación sociológica

Se suele decir que la sociología es la ciencia de lo obvio. Aunque a veces llegar a lo evidente es un proceso lleno de dificultades, en el que tenemos que aprender tanto como desaprender. Desaprender: desprendernos, soltar amarras, renunciar, observar con los ojos bien abiertos, y ser capaces de situarnos en el punto de vista de los otros, en la perspectiva de los demás, como nos recuerda Wright Mills. Entonces uno está en condiciones de recibir unas cuantas lecciones de la escuela de la vida, y de reclamar el derecho a imaginar sociológicamente lo mejor de sí mismo, de los demás y de nuestro mundo.

Desde tales supuestos, Mills considera que la labor sociológica refleja la sociedad en la que se realiza. Frente al riesgo de la burocratización sociológica sugiere hacer de la actividad sociológica una “artesanía intelectual” que se servirá de la imaginación sociológica. En su ya clásica *La imaginación sociológica*, Wright Mills escribió, como ya quedó apuntado, un apéndice titulado “Sobre artesanía intelectual”, en el que pretendía mostrar con su propio ejemplo como procedía un investigador social que consideraba la ciencia social como la práctica de un oficio. Allí sugiere romper la falsa dicotomía entre trabajo y vida, esto es, acabar con la distancia artificial entre experiencia propia y tarea pública. La idea es hacer de la experiencia -una vez traducida, sistematizada, registrada- una fuente valiosa de creatividad intelectual y vital. Esa tarea forma parte al mismo tiempo de lo que Mills denominó la imaginación sociológica. “Os recuerdo, dice Mills, que la imaginación sociológica consiste, en una parte considerable, en la capacidad de pasar de una perspectiva a otra y en el proceso de formar una opinión adecuada de una sociedad total y de sus componentes. Es esa imaginación, naturalmente, lo que separa al investigador social del mero técnico, como veremos”. Además, añade Mills, “también puede cultivarse la imaginación sociológica; ciertamente, se presenta pocas veces sin una gran cantidad de trabajo con frecuencia rutinario. Pero posee una cualidad inesperada, quizá porque su esencia es la combinación de ideas que nadie esperaba que pudieran combinarse. (...) Detrás de tal combinación hay un juego mental y un impulso verdaderamente decidido para dar sentido al mundo, de lo que suele carecer el técnico como tal” (Mills, 1996: 222). La imaginación sociológica sería, pues, aquello que permite captar la biografía y la historia, así como la relación entre ambas dentro de la sociedad. (25-26) Es la cualidad mental que hace posible la *autoconciencia* histórica, al vincular las propias *inquietudes personales* que surgen en la esfera de las relaciones sociales de un determinado sujeto con aquellos *problemas públicos* de la estructura social.

Frente al papel del mero técnico, el papel público del investigador social, por lo común un profesor, en cuanto interesado por la educación liberal, es decir, liberadora, tiene dos finalidades: “Lo que debe hacer para el individuo es convertir las inquietudes e intereses personales en cuestiones y problemas sociales abiertos a la razón: su finalidad es ayudar al individuo a convertirse en un hombre que se educa a sí mismo, quien sólo entonces será razonable y libre. Lo que debe hacer por la sociedad es combatir todas esas fuerzas que están destruyendo los verdaderos públicos y creando una sociedad de masas: o, dicho en términos positivos, su finalidad es ayudar a formar y fortalecer públicos que se cultiven a sí mismos. Sólo entonces puede ser la sociedad razonable y libre.” (197) Al educador le corresponde empezar con lo que más profundamente interesa a un individuo, procediendo de tal forma que permita al estudiante un discernimiento cada vez mayor en esos intereses y en otros que se irán incorporando en su proceso educativo. Esa tarea, que es una conjunción de destrezas, valores y sensibilidad, de ayudar a alguien a decidir qué es lo que realmente quiere hacer de su vida, incluye una suerte de terapia en el sentido original de aclarar el conocimiento que uno tiene del yo. “Incluye el cultivo de todas esas destrezas de controversia con uno mismo que llamamos pensamiento, y que, cuando se hace con otro, llamamos debate.” En definitiva, “la tarea política del investigador social –como de todo educador liberal– consiste en traducir constantemente las inquietudes personales en problemas públicos, y los problemas públicos en los términos de su significación humana para diversidad de individuos. Su tarea consiste en desplegar en su trabajo –y, como educador, también en su vida– este tipo de imaginación sociológica” (198). Reconociendo,

pues, la naturaleza política de la educación así como de la investigación social nos aseguramos de la razón de una sociedad democrática. Para C. W. Mills democracia implica que “los individuos vitalmente afectados por una decisión tomada por hombres tienen voz efectiva en dicha decisión.” (199) En definitiva, dar voz a los sin voz: participar, compartir, ser parte de la vida de una comunidad social, fortalecer la vinculación social.

“De esta forma, la Imaginación Sociológica de Mills se presenta como el más fiel cumplimiento científico político del Pragmatismo Liberal de Dewey” (Moya, 1975: 219). Y por tanto también, como ya habíamos observado, recoge el legado que Dewey supo plasmar en *My Pedagogic Creed*. La imaginación sociológica permite integrar las dicotomías tradicionales entre política y educación, arte e investigación social, puesto que “la democracia es el nombre de una comunión libre y fecunda... Alcanzará su consumación cuando la investigación social libre esté indisolublemente vinculada con el arte de la comunicación plena y dinámica” (Mills, 1968: 459).

3. Artesanía intelectual

Como forma de imaginación sociológica, Mills sugiere poner en práctica una de sus propuestas para el aprendizaje y la formación como trabajadores intelectuales. ¿En qué consiste esta propuesta? La instrucción de Wright Mills no puede ser más directa: “debéis organizar un archivo, lo cual es, supongo yo, un modo de decir típico de sociólogo: llevad un diario.” Quizá valga la pena acudir de nuevo a las palabras del sociólogo americano para que nos relate el significado de “un archivo”: “En el archivo que voy a describir, están juntas la experiencia personal y las actividades profesionales, los estudios en marcha y los estudios en proyecto. En ese archivo, vosotros, como trabajadores intelectuales, procuraréis resumir lo que estáis haciendo intelectualmente y lo que estáis experimentando como personas. No temáis emplear vuestra experiencia y relacionarla directamente con el trabajo en marcha. Al servir como freno de trabajo reiterativo, vuestro archivo os permite conservar vuestras energías. Asimismo, os estimula a captar “ideas marginales”: ideas directas que pueden ser sub-productos de la vida diaria, fragmentos de conversaciones oídas casualmente en la calle, o hasta sueños. Una vez anotadas, esas cosas pueden llevar a un pensamiento más sistemático, así como prestar valor intelectual a la experiencia más directa” (207). Y más adelante, se pregunta: “¿Pero cómo se usa este archivo –que hasta ahora quizá os parezca más bien una especie de diario “literario” – en la producción intelectual? Sólo el hecho de llevarlo es ya producción intelectual. Es un depósito de hechos y de ideas que crece sin cesar, desde las más vagas a las precisas” (210). Mills ilustra su interés por el tema de la estratificación social a partir de la lectura, entre otras de sesgo sociológico (Veblen, Marx, etc), de Balzac, del que le impresionaba la tarea que se había impuesto de describir todas las clases y tipos importantes de la sociedad de su época. La apelación a otros escritores, como George Orwell, C.P. Snow, Walt Whitman o Kafka, no es infrecuente en *La imaginación sociológica*, y le sirve a Mills para ilustrar cómo al ordenar un archivo le puede a uno parecer que está dando rienda suelta a su imaginación debido al intento de combinar ideas y notas diversas sobre distintos asuntos. Esa suerte de lógica combinatoria incluye también las observaciones y las experiencias cotidianas, abriéndose a personas “que escuchen y hablen”, que tengan un carácter imaginativo y que configuren un entorno social e intelectual importante (211-212). Con esta idea de fundir vida personal y vida social, C. W. Mills anticipa la necesidad de configurar lo que en

términos actuales se denomina “redes sociales”, esas redes que procuran acrecentar y fortalecer el sentido de ciudadanía, y *enredándonos*, nos dan libertad.

Desde este enfoque que procura combinar e integrar mundos plurales, C. W. Mills nos recuerda que la imaginación social es la capacidad de pasar de una perspectiva a otra para formar una opinión adecuada de una sociedad. Esta capacidad es lo que distingue al investigador del mero técnico: el investigador quiere dar *sentido* al mundo, y el técnico está preparado, demasiado preparado, en el sentido de que tan sólo se mueve en el terreno de lo “ya conocido”. Mientras el técnico va de lo conocido a lo conocido, el investigador se desplaza de lo conocido a lo desconocido (222), de lo visible a lo que no es visible (233). Precisamente para dar ese salto de lo conocido a lo desconocido, para in-formar o dar forma a las ideas originales, es necesario estimular la imaginación sociológica.

4. Leer, escribir, pensar

C. W. Mills distingue algunos modos de liberar la imaginación sociológica. 1) Sugiere, en primer lugar, reordenar el fichero, de manera que se puedan revisar aquellos problemas e ideas anotados previamente, con una actitud receptiva hacia las relaciones imprevistas. Así se garantiza que el fichero sea no un mero depósito de datos, sino un proceso abierto. 2) Ofrece una sencilla costumbre con la que definir de forma más precisa los términos del problema, partiendo de una actitud lúdica hacia el lenguaje: la búsqueda de sinónimos de las palabras clave en diccionarios y libros técnicos. 3) Señala la importancia de organizar las nociones generales con las que se trabaja en tipos, o dicho de otra manera, la conveniencia de utilizar lo que llama “clasificaciones transversales”, que no son sino cuadros, esquemas, tablas, diagramas, o lo que recientemente se ha dado en llamar “esquemas conceptuales”. Para un sociólogo activo —observa C. W. Mills— “la clasificación transversal es la verdadera gramática de la imaginación sociológica” (224). 4) Recomienda usar puntos de vista diferentes, empezando, por ejemplo, por formular tipos polares, esto es, pensar en lo opuesto a aquello en lo que se está directamente interesado. En ese sentido, “estar empapado en literatura” quiere decir la capacidad de localizar a los defensores y a los detractores de cada uno de los puntos de vista. Pero Mills aconseja no estar demasiado “empapado de literatura” para no ahogarnos en ella, y la importancia de saber cuándo se debe leer y cuando no. 5) Continuando con la propuesta anterior, Mills anota otra estrategia para liberar la imaginación que consiste en invertir el sentido de la proporción. Como ejemplo, se pregunta: “¿Qué parecerían aldeas analfabetas con 30 millones de habitantes?” (La pregunta no es inocente en un mundo —aldea global— con más de 800 millones de habitantes analfabetos en la actualidad). 6) Aconseja trabajar también por comparación en una dimensión histórica, con el fin de orientar nuestro pensamiento históricamente, y ganar de ese modo en distancia crítica, en perspectiva de medio y largo alcance. 7) Por último, sugiere tener en cuenta la coherencia entre el contenido y la presentación de una obra, o expresado de otra forma, la integración de *tema* y *asunto*. El primero es una idea acerca de una concepción importante, como la noción de racionalidad, mientras que el segundo es una materia concreta susceptible de ser desarrollada en un capítulo o en parte del mismo. En toda obra bien compuesta, señala Mills, uno debe saber relacionar el tema con cada asunto. Esta tarea no es en absoluto mecánica, o técnica, y requiere saber escribir de manera que el lenguaje pueda convertirse en un ejercicio de claridad, de esclarecimiento o de iluminación en el sentido ilustrado del término. Ahí reside la principal dificultad, “porque

lo que yo he llamado aquí, en el contexto de la artesanía literaria, temas, en el contexto del trabajo intelectual se llaman ideas” (227).

C. W. Mills advierte de la existencia de algunos libros sin temas, sin ideas, carentes de inteligibilidad y, concretamente, dentro de las ciencias sociales, detecta el uso de una prosa “ampulosa y palabrera”, que achaca a una grave crisis en la capacidad de escribir. En muchas ocasiones, se confunde la falta de inteligibilidad no con la complejidad de la materia, sino con el abuso de una “jerga” críptica, que hace opacas las ideas, cubriéndolas con un falso barniz de intelectualidad. También en esto, Mills se anticipa al desenmascaramiento y a la denuncia reciente de una serie de *imposturas intelectuales* por parte de algunos autores que han hecho un uso espúreo de nociones importadas de las ciencias positivas para las ciencias sociales. “Escribir –afirma Mills– es formular una pretensión a la atención de los lectores”. Y. “eso –continúa con palabras que encuentran su eco en las de John Berger con las que se encabeza este ensayo– forma parte de *todo* estilo.” Y con una ironía que no admite réplica dice: “para superar la prosa académica tenéis que superar primero la pose académica” (229).¹

Pero ¿en qué consiste escribir? “El talento de escribir es hacer que el círculo del lector coincida exactamente con el vuestro, escribir de tal manera que ambos estéis dentro del mismo círculo de significación controlada” (230). En este punto es crucial recordarnos una y otra vez, que para escribir es necesaria una “voz”, ya que “toda manera de escribir (...) que no es imaginable como habla humana es una mala manera de escribir” (231).

Escribir, entonces, es una actividad indisociable del acto de ser leído. Pero ¿por quién? Imaginemos, sugiere Mills, una audiencia a la que tenéis que dar una conferencia sobre una materia que conocéis bien. Comenzad a escribir pensando en ese público. En ese caso, tenemos cuatro posibilidades: 1) Utilizar una prosa legible, esto es, inteligible. 2) Incurrir en desvaríos ininteligibles. 3) Actuar como en un culto o en un rito. 4) Actuar como un sonido –y no una voz– en una gran sala vacía. El lenguaje –advierte Mills– es un mundo maravilloso, pero no hay que tomar la confusión inicial por la profundidad de los resultados definitivos. El lenguaje es una comunidad –una mercancía, decía Marx– de la que podemos servirnos, pero a la que tenemos que servir al mismo tiempo.

Si *leer y escribir* son actividades que van ligadas, *escribir y pensar* son acciones recíprocas. Pero escribir y pensar no han de ser tareas solitarias o solipsistas, incomunicables, sino que han de ser tareas solidarias, compartidas, comunicables. Eso requiere dar el salto desde un “contexto de descubrimiento”, en el que los enunciados tienden a ser subjetivos, a un “contexto de presentación”, con el fin de hacer más objetivo aquello que pensamos. Para lograr el contexto de presentación se requiere lo siguiente: *esclarecer* las propias ideas presentando el pensamiento primeramente a nosotros; en el proceso de presentar las propias ideas, en ocasiones se reelabora el pensamiento y se obtiene un nuevo contexto de descubrimiento, socialmente más objetivo. En este proceso, no podemos separar el modo de escribir del modo de pensar. Se escribe pensando, y se piensa escribiendo, viene a decirnos C. W. Mills.

¹ Mills está jugando aquí con la homofonía de los términos en inglés: prosa (*prose*) y pose (*pose*).

El asunto común acerca del cual escriben los investigadores y los literatos es la *diversidad humana*, o lo que es lo mismo, acerca de mundos diversos y plurales, procurando transformar la visión particular en visión universal. Si escribir es pensar, “pensar es luchar por el orden y a la vez por la comprensión”. Pensar es “el esfuerzo más apasionante de que es capaz el ser humano” (233).

5. Mantened siempre abiertos los ojos

Pensar, efectivamente, es una actividad racional que requiere esfuerzo, y que traduce nuestro mundo a términos más inteligibles (*intus legere*), más legibles, proporcionándonos diferentes lecturas de la realidad social. Desde esa pluralidad de lecturas, de perspectivas, de puntos de vista, el pensamiento ensancha los límites del lenguaje que significan los de nuestro propio mundo¹, y nos hace un poco más libres. Precisamente, para Mills, el problema central de la libertad lo encarna la figura del “robot alegre”, que nos muestra que no todos los individuos están dispuestos o son capaces de esforzarse en adquirir la razón que la libertad exige. Una pregunta que Mills plantea, y cuyo eco no ha perdido un ápice de actualidad, es la siguiente: “¿Puede hacerse a los hombres querer convertirse en robots alegres?” Y continúa, más adelante: “No conozco respuesta para la cuestión de la irresponsabilidad política² en nuestro tiempo ni para la cuestión cultural y política del robot alegre. Pero, ¿no es evidente que no se encontrarán soluciones a no ser que por lo menos se afronten esos problemas?” (187).³

Como sugiere Mills, *es bueno saber a dónde se va*. Situarse en ese contexto de interrogantes, en ese campo de problemas que hemos de afrontar significa que, en la práctica, nunca “empezáis a trabajar en un proyecto”, puesto que ya estáis “trabajando”, es decir, viviendo, o siguiendo un “modo de vivir y de trabajar” en el que siempre tendréis asuntos sobre los que seguir trabajando. Así, “el vivir en ese mundo construido es saber lo que es necesario: ideas, hechos, ideas, cifras, ideas.” (233). Organizando la experiencia, dice Mills, descubriréis y describiréis, formando tipos para la ordenación de lo que habéis encontrado, es decir, ordenando el caos y construyendo un mundo.

Parafraseando a Descartes, sentenciaba Forges en una viñeta recientemente: “Pienso, luego estorbo”. La actividad de pensar es incómoda porque es una actividad crítica por definición, porque incita a revisar y cuestionar constantemente los supuestos de partida y los tópicos del sentido común: “Trabajad y revisad constantemente vuestras opiniones sobre los problemas de la historia, los problemas de la biografía y los problemas de estructura social en que se cortan la biografía y la historia” (235). Biografía e historia, o lo que es lo mismo, inquietudes personales y cuestiones públicas se entienden de manera relacional, recíprocamente: no hay historia sin individuos o sujetos sociales, y no hay individuos que no paseen por las calles de la historia. La mirada de los sociólogos se puede conciliar con la imaginación de los escritores. Por eso Mills recomienda: “Mantened

¹ Véase L. Wittgenstein: *Tractatus Logico Philosophicus*. Madrid, Alianza, 1973, 163.

² Recientemente, Ulrich Beck retoma la noción de “irresponsabilidad política” como núcleo central para su obra *Políticas ecológicas en la edad del riesgo. Antídotos. La irresponsabilidad organizada*. Barcelona, El Roure, 1998.

³ Raymond Williams (1984) lo expresa del siguiente modo: “Para recorrer el camino hacia lo mejor, es preciso conocer lo peor”.

siempre abiertos los ojos a la imagen del hombre (...) que dais por supuesta con vuestro trabajo (...) Mantened abiertos los ojos a las diversidades de la individualidad y a los modos como ocurren en cada época los cambios. Emplead lo que veis y lo que imagináis como guías para vuestro estudio de la diversidad humana” (235). Y por encima de todo, “no renunciéis a vuestra autonomía moral y política” (236). Con esta advertencia, Mills señala el riesgo de sucumbir al signo distintivo de nuestra época: la indiferencia.

Frente a la indiferencia, Mills reclama para las ciencias sociales el mismo estatuto del que gozó la literatura hasta este siglo porque “a falta de una ciencia social adecuada, los críticos y los novelistas, los dramaturgos y los poetas han sido los principales, si no los únicos, formuladores de inquietudes individuales si no de problemas públicos” (37). Es más: “Ya como historia o como drama, ya como biografía, poesía o novela, la esencia de la cultura humanista ha sido la literatura” (36). Por eso, “en el pasado, literatos en función de críticos y de historiadores escribieron notas sobre Inglaterra y sobre viajes a los Estados Unidos. Se esforzaron por caracterizar sociedades en su conjunto y discernir su sentido moral. Si Tocqueville o Taine vivieran hoy, ¿no serían sociólogos?” (36). Sin embargo, “el arte no formula ni puede formular esos sentimientos como problemas que contienen las inquietudes y las dudas a las que los hombres tienen que hacer frente ahora si han de vencer su malestar e indiferencia (...) Además, el artista serio experimenta él mismo gran inquietud, y le iría bien con alguna ayuda intelectual y cultural de una ciencia social animada por la imaginación sociológica” (37). De modo que, tal como concluye Mills su reflexión, la imaginación sociológica proporciona a los individuos su oportunidad para discernir y esclarecer en nuestro tiempo, como la literatura lo hizo en el pasado, la calidad de la vida humana.

El objetivo de la imaginación sociológica es comprender la diversidad y acrecentar la autonomía de los seres humanos, y sólo puede haber individuos autónomos en una sociedad autónoma. La imaginación sociológica, en tanto que artesanía intelectual, puede contribuir a compartir el saber, a ayudar al sujeto a alcanzar la autonomía, de tal manera que es el ejercicio de una autonomía sobre otra autonomía. La imaginación sociológica, en definitiva, es la praxis de la autonomía y esta actividad es *creativo-poiética*: poética, creadora. Y para Mills, como hemos mostrado, la autonomía se conquista, se incrementa y se ejerce a través de la institución social del lenguaje: leer, escribir, pensar, resistir, mantener los ojos abiertos, imaginar sociológicamente mundos posibles que hagan el nuestro más habitable, todo ello requiere de nosotros una permanente vigilia de la razón que no excluye los sueños, sino que los reclama cada vez con mayor urgencia como un compromiso para conjurar las pesadillas que son fruto de nuestra propia indiferencia.

Posdata: “Resulta que uno siente que algo se queda entre los dedos, que algunas palabras andan todavía por ahí buscando acomodo entre frases (...), pero es inútil, no habrá posdata que abarque tantas pesadillas... y tantos sueños...”¹

¹ John Berger (2000): *Fotocopias*. Madrid, Alfaguara, 180. (Capítulo. 29: “Subcomandante insurgente”).

Referencias bibliográficas

- Amendola, G. (1973): *Método sociológico e ideología. Charles Wright Mills*. Barcelona, A. Redondo, ed.
- Barthes, R. (1972): *Estructuralismo y literatura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Beltrán, M. (1991): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
- Benjamín, W. (1980): *Iluminaciones*. Madrid, Taurus.
- Berger, M. (1979): *La novela y las ciencias sociales*. México, FCE.
- Brecht, B. (1974): *El compromiso en literatura y arte*. Barcelona, Península.
- Dewey, J. (1997): *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- Durán, M. A. y Rey, J. A. (1987): *Literatura y vida cotidiana*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Ferreras, J. I. (1980): *Fundamentos de sociología de la literatura*. Madrid, Cátedra.
- Goldmann, L. (1975): *Para una sociología de la novela*. Madrid, Ayuso.
- Gramsci, A. (1961): *Literatura y vida nacional*. Buenos Aires, Lautaro.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- Horowitz, I.L. (1965): *The New Sociology. Essays in Social Science and Social Theory in honour of C. Wright Mills*. Nueva York, Oxford University Press.
- _ (1968): "La génesis intelectual de C. W. Mills", en Mills, C. W.: *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Lukács, G. (1976): *Sociología de la literatura*. Barcelona, Península.
- Mannheim, K. (1963): *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid, Aguilar.
- Mills, C. W.(1958): *Las causas de la tercera guerra mundial*. México, FCE.
- _ (1960): *Images of Man. Tradition in Sociological Thinking*. Nueva York, George Braziller Inc.
- _ (1963): *Carácter y estructura social. La psicología de las instituciones sociales*. Buenos Aires, Paidós. (Coautor: H. Gerth).
- _ (1964): *Poder, política, pueblo*. México, FCE.
- _ (1965): *El poder de los sindicatos*. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.

- _ (1966): *La imaginación sociológica*. México, FCE.
- _ (1968): *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires, Siglo Veinte.
- _ (1969): *De hombres sociales y movimientos políticos*. México, Siglo XXI.
- _ (1972): *La élite del poder*. México, FCE.
- _ (1973): *White Collar. Las clases medias en Norteamérica*. Madrid, Aguilar.
- Mills, K. y Mills, P., eds. (2001): *C. Wright Mills. Letters and Autobiographical Writings*. University of California Press.
- Moya, C. (1979): *Sociología crítica norteamericana: C. W. Mills*. Valencia, Universitat de València.
- Moya V., C. (1975): *Sociólogos y sociología*. Madrid, Siglo XXI, 2ª ed.
- Williams, R. (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

POLIS-PAIDEIA: EL VÍNCULO SOCIAL DE LA ESCUELA PÚBLICA¹

In memoriam, P. Freire.

Nota: El término “escuela” se utiliza aquí de manera genérica, para referirse tanto a la enseñanza en sus distintos niveles y modalidades, como a las diferentes instituciones en las que se materializa y se lleva a cabo el proceso educativo.

El sujeto al que me voy a referir en lo sucesivo -ciertamente frágil- no es el individuo en el sentido filosófico del término, tampoco es la persona en su acepción psicológica, se trata más bien de esa *figura de la realidad* a la que denominamos sujeto social o actor social, ese sujeto que bajo la mirada sociológica se convierte también en objeto social. Ahora bien, ¿por qué sujetos frágiles o en qué sentido frágiles? La causa de la fragilidad es múltiple, pero aquí sólo me interesa señalar dos de sus fuentes: su naturaleza social y su naturaleza educativa, o dicho de otra manera, su naturaleza institucional. Los sujetos son -somos- frágiles en tanto que somos también instituciones o, mejor dicho, ocupamos posiciones dentro de las instituciones, posiciones que nos hacen socialmente más vulnerables o que, por el contrario, nos conceden posiciones más ventajosas. Y las instituciones son, al fin y al cabo, un entramado de *convenciones* sociales, en última instancia, *invenciones* humanas, productos materiales y simbólicos de nuestra imaginación instituyente (Castoriadis, 1994: 64 y ss.). Así consideradas, las instituciones son como espejos en los que nos vemos reflejados. Sólo que el reflejo del espejo no es pasivo, sino dinámico. Parece que se nos invita continuamente a atravesarlo, a mirar más acá de la necesidad pero también más allá de la contingencia, es decir, a romper el conjuro de la mera representación -la concepción de las cosas como mera copia o duplicidad de la realidad-, invirtiendo o subvirtiendo las imágenes, transformando el imaginario social. En definitiva, las propias instituciones, las organizaciones sociales, nos interrogan, nos preguntan quiénes somos (identidad), qué lugar ocupamos (posición), qué queremos (intención) con el fin de darnos entrada o excluirnos de las mismas y a su vez nosotros las interpelamos para conferirles su pleno sentido, nuestro acuerdo, nuestra cordura.

Así sucede con esa fábrica de significados que es la escuela, esa maquinaria institucional que produce o reproduce orden y desorden social, que integra a unos individuos y segrega a otros, que reprime y libera, que distingue y homogeneiza, que genera repetición y diferencia, que forma y conforma. Por lo que se refiere a la ciudadanía, la fragilidad del sujeto social es el síntoma más claro de la debilidad extrema de una *representación* social puesta en tela de juicio, *suspendida* en el doble sentido del término. Ambas esferas, educación y ciudadanía, están estrechamente relacionadas, de manera que la

¹ Este ensayo encuentra su origen, en buena medida, en la ampliación y recreación de una reflexión denominada “El viaje de la esperanza: siete travesías en defensa de la escuela pública”, publicada en el libro-testimonio *Paraules per l'escola pública*, de cuya coordinación me hice cargo, y que fue presentado en la Jornada “Escola Pública i Formació del Professorat”. Esta jornada, organizada por el Centro de Profesores (CEP) de Valencia, fue “desautorizada expresamente” el mes de abril de 1997 por el Jefe de Servicio de Formación del Profesorado de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Finalmente, se celebró con el soporte del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. Hechos como éstos -para muestra un botón- muestran que cualquier esfuerzo es poco a la hora de vindicar “lo público” de las instituciones educativas.

primera reproduce a pequeña escala los síntomas de la segunda. No es extraño que desde la izquierda se esté advirtiendo, no sin alarma, la emergencia de una fractura o discontinuidad, de la que apenas comenzamos a detectar algunos de sus efectos: “desde hace unos veinte años, el sistema educativo occidental ha entrado en una fase de disgregación acelerada. Sufre una crisis de contenidos: ¿qué transmite, y qué *debe* transmitirse, y según qué criterios? Es decir: una crisis de “programas” y una crisis de aquello *en vista de lo cual* se definen los programas. Conoce también una crisis de la relación pedagógica: se ha hundido el tipo tradicional de la autoridad indiscutida, y nuevos tipos -el maestro-compañero, por ejemplo- no alcanzan ni a definirse, ni a imponerse, ni a propagarse. Pero todas estas observaciones seguirían siendo abstractas si no las relacionáramos con la manifestación más clara y más evidente de la crisis del sistema educativo, una manifestación que nadie osa ni siquiera mencionar. Ni alumnos ni maestros se interesan ya por lo que ocurre en la escuela como tal, la educación ya no es *catectizada* como educación por quienes participan en ella. Para los educadores se ha convertido en un trabajo fastidioso con el que ganarse el pan, en una obligación aburrida para los alumnos, para los que ha dejado de ser la única apertura extrafamiliar, y que no tienen la edad (ni la estructura psíquica) apropiada para discernir en ella un valor instrumental (cuya rentabilidad, por lo demás, se torna cada vez más problemática). En general, se trata de obtener un “papel” que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo)” (Castoriadis, 1998: 21). El tema, tal como ha quedado problematizado, no deja lugar a equívocos.

A partir de aquí no se pretende tanto dar respuestas, sino plantear apuestas. El escenario que se va a ir trazando a continuación tiene, en consecuencia, forma de interrogación, de duda razonable. Y al mismo tiempo pretende ser un ejercicio de imaginación sociológica, una manera de soñar despierto. Conocer más ese escenario es también comprenderlo mejor y comprenderlo mejor quizá acreciente nuestras posibilidades -al parecer escasas, o así al menos nos quieren *vender la moto*- de transformación social. En cualquier caso, la pregunta central, que aquí queremos hacer nuestra, la fórmula Castoriadis sin rodeos: “Se plantea la cuestión de saber en qué medida las sociedades occidentales siguen siendo capaces de fabricar el tipo de individuo necesario para continuar funcionando” (Castoriadis, 1998: 20). Está claro que no pretendemos, como habíamos advertido, ofrecer la clave de esta cuestión, pero tampoco podemos eludir su problematización, de manera que lo que sigue a continuación se ha de entender como un ejercicio tentativo de clarificación. Para ello, formularemos una serie de proposiciones con el fin de *explicar-nos* y de *implicar-nos*, esto es, articularemos un discurso orientado a la acción reflexiva.

1. Enunciar y denunciar

La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. Por esto, en la lucha por cambiar, no podemos ser ni sólo pacientes ni sólo impacientes, sino pacientemente impacientes. La paciencia ilimitada, que jamás se inquieta, termina por inmovilizar la práctica transformadora. Lo mismo ocurre con la impaciencia voluntarista, que exige el resultado inmediato de la acción, incluso cuando todavía la plantea.¹

P. Freire, *A la sombra de este árbol*.

¹ Paulo Freire (1998): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

Una de las lecciones recurrentes en las que el educador brasileño P. Freire ponía especial énfasis consistía en la necesidad de vincular de manera dialógica el texto con su contexto, las palabras con el mundo, con el fin de propiciar una “lectura de la realidad”. Para Freire, el aprendizaje de esta lectura no significa un proceso meramente instrumental, sino que supone un auténtico ejercicio de alfabetización política, esto es, de compromiso con aquella realidad que se pretende hacer inteligible, comprensible.

No puede sorprendernos entonces que la discusión sobre la escuela pública haya sido en el pasado y lo sea en el presente marcadamente ideológica, dando lugar a una lucha dialéctica que tiene lugar no tanto en la esfera de la cultura, sino en la arena de la política, o si se prefiere, de la economía política. No puede ser de otra manera cuando lo que se dirime en esta pugna es el modelo de una de las prestaciones sociales básicas que configura el Estado del Bienestar.

Podemos convenir en que la preocupación fundada acerca de la escuela pública se manifiesta de dos maneras: como diagnóstico (qué sucede) y como estrategia (qué podemos hacer). Al mismo tiempo, no es posible entender cabalmente, ni abordar con mirada sociológica, cuanto afecta a la escuela pública sin apelar a los contextos de “lo público” y de “los públicos” por los que está determinada.

Distinguiendo entre lo estatal, lo público y lo privado, Ignacio Sotelo define el ámbito de lo público a partir de tres elementos que lo constituyen: la igualdad intrínseca entre los participantes, sin que importe la riqueza (característica de lo privado) o poder derivado de la posición que se ocupa en el Estado (característica de lo estatal); el razonamiento, como medio de comunicación y el acceso abierto, en principio, a todos” (Sotelo, 1996: 48). Señala el autor también que en nuestra sociedad española la dimensión pública está tan poco desarrollada que ni siquiera hay un término específico para designarla. Aunque esta dimensión se despliega en múltiples esferas, profesional, cultural, social, todas ellas apuntan a los asuntos relativos a la vida colectiva, a la gestión de la cosa pública. Un ejemplo de todo ello lo proporciona la emergencia creciente de los nuevos movimientos sociales de carácter público, que por su propia definición no son privados y que tampoco se asocian con lo estatal. Frente a la necesaria expansión de esta dimensión, de la que tan escasa tradición hay en nuestro país, el asalto neoliberal procura una privatización cada vez mayor de la vida colectiva, provocando, en consecuencia, un colapso creciente del ámbito de lo público. El carácter dual de la red escolar no sólo no escapa, sino que más bien refleja y ocupa un papel central en este juego de tensiones entre el espacio de lo público y de lo privado.

Así las cosas, sería ingenuo confiar en que la propia escuela pública por sí sola, en tanto que institución estatal, recuperará el espacio social que venía ocupando, cuando desde el propio estado se amenaza con quebrar el precario equilibrio en el que hasta ahora se situaba la oferta dual de enseñanza pública y privada. Más bien la respuesta tiene que darse desde la esfera de lo público y de los públicos, esto es, desde la ciudadanía junto con la comunidad educativa. Si caemos en la cuenta de que el desmantelamiento de la escuela pública obedece a la ofensiva que surge del afán insaciable de privatización por parte de lo que se ha dado en llamar el pensamiento único (un solo dios monetario, un único compromiso económico), reconoceremos que los retos que nos aguardan no son pocos ni

menores. Una primera tarea que nos espera consiste en desmentir algunos equívocos interesados, en desenmascarar algunas opacidades programadas, en reconstruir algunos discursos secuestrados, tomando conciencia de la necesidad de participar en los asuntos de la *polis* y en las instituciones que a todos nos conciernen.

Hemos señalado una privatización de lo público, pero también podemos constatar una creciente atomización de los públicos, una alarmente reconversión en telepolititas, un desaforado individualismo que oscila entre el autismo social y el narcisismo autocomplaciente. Aunque conviene contrastar este preocupante panorama con los cada vez más numerosos movimientos, plataformas e iniciativas que procuran respuestas alternativas y que constituyen muestras necesarias, aunque todavía no suficientes, de reactivación de la ciudadanía, de revitalización de la acción colectiva. Efectivamente, es necesario potenciar la participación en la vida civil, en el mundo laboral, en los asuntos sociales, en los espacios educativos. Es necesario hacer que cobre presencia el actor social, el sujeto social, que es capaz de *enunciar* y *denunciar*. La escuela sigue constituyendo, pese a los envites a los que tiene que hacer frente, un ámbito privilegiado para la emancipación de la ciudadanía. También puede ser un instrumento inapreciable para gestionar la adaptación y la sumisión. La orientación de las políticas educativas y la participación responsable de los públicos puede hacer que la escuela se escore en uno u otro sentido.

A nadie se le escapa el peligro que sufre la escuela pública a manos de políticas educativas y sociales conservadoras. Las continuas declaraciones de la anterior ministra de educación no son sospechosas de ambigüedad. Pero más allá de estas declaraciones, de por sí elocuentes, lo que importa son los principios desde los cuales se decreta y se regula la realidad educativa. Así, la inversión de dinero público para beneficio de instituciones privadas sólo se explica a partir de la liberalización de la educación, de su mercantilización basada en el principio de competitividad. Con tales reglas del juego, cuesta menos señalar las miserias y déficits de la escuela pública, que apostar por su financiación, con lo cual de hecho se acaba culpabilizando a la víctima. Haciendo uso de la misma retórica, se confunde deliberadamente la tan cacareada *libertad de elección* de centro por parte de los padres con la *libertad de selección* del alumnado por parte de los propios centros, fomentando así la segregación institucional y la división social interna de la oferta educativa (ya no sólo la división entre escuelas públicas y privadas, sino entre escuelas de primera y de segunda categoría). Desde dichos supuestos, ¿de qué sirve entonces esgrimir proclamas en favor de la *calidad* educativa cuando los centros están padeciendo recortes humanos y materiales constantes justificados por el único signo de la *cantidad*?

Y frente a tales supuestos, una sociología crítica no se conforma sólo con *enunciar* hechos, sino que pasa a *denunciar* aquellos que cree injustos. Esta sociología crítica nos insta a ser críticos en la acepción más genuina: a utilizar criterios fundamentados, argumentos razonados, y nos invita a usar la imaginación para preparar el terreno a otros *textos* posibles en los que nombrar sin trampas palabras como igualdad, y a otros *contextos* posibles en los que vislumbrar cierta claridad más allá de las sombras de las apariencias proyectadas en la caverna mediática.

2. Compartir la conciencia social

La apariencia es el puente hacia lo real.

Aforismo Sufi.

En realidad, no se trata de “salvar las apariencias” sino de saber ver a través de las apariencias, de subvertir las apariencias, tomándolas no como unidades discretas de información, sino como funciones dinámicas de la realidad-real (Beltrán, 1991: 15) de la que derivan. Tomadas así, las apariencias nos instan a llevar a cabo al menos un doble análisis: relacional y crítico. Relacional porque subraya la interdependencia y la complejidad de aquellos aspectos sociales que le interesa analizar, y crítica porque como indica su etimología, se encarga de poner en crisis, en tela de juicio, la naturaleza social de los elementos en juego, con el fin de evaluar los límites de su racionalidad así como sus condiciones de posibilidad.

Desde esta óptica podemos afirmar que la escuela no es algo alejado ni diferente del escenario social al que pertenece. La escuela, de hecho, es ella misma sociedad en el seno de la sociedad. Así, la escuela permite explicar y comprender mejor determinados fenómenos sociales, del mismo modo que el análisis social permite explicar y comprender mejor la realidad educativa. Ambas realidades, social y educativa, obedecen a dinámicas de cambio que cada vez son más notables en sociedades en transformación como la nuestra. En la actualidad nos encontramos inmersos en una “era conservadora” (Apple: 1996), lo que tiene múltiples implicaciones en muchas esferas de la vida, incluyendo la educativa. Urge cada vez más repensar y reconstruir la escuela pública, si no queremos asistir pasivamente a la reconversión de su función social más importante: la de servicio público para procurar la igualdad a la ciudadanía. Si bien “la izquierda debe defender la igualdad, no sólo de oportunidades. También de resultados. Aunque ello no supone aceptar que cualquiera podrá tener garantizado cualquier capricho; y que posiblemente deban aceptarse algunas desigualdades de orden menor” (Recio, 1997: 44).

Para todo ello, es necesario adoptar una cierta distancia crítica que nos permita volver a pensar la educación y las instituciones de enseñanza con perspectiva y con prospectiva. Pensar con perspectiva supone analizar los factores (históricos, sociales, económicos, políticos, culturales) que explican la delicada situación de la escuela pública en la actualidad, con el fin de comprender esta situación con la mayor complejidad posible, huyendo de simplificaciones excesivas y de reduccionismos dogmáticos. Al mismo tiempo, pensar con prospectiva significa anticipar y prever consecuencias posibles sobre el futuro cercano que le aguarda a la escuela pública de no cambiar las tendencias, con el fin de pensar alternativas, y procurar frenar esas tendencias. Asumimos, entonces, para nuestro análisis, el punto de vista de una sociología crítica tal como Ferrarotti la concibe, basándola en el “reconocimiento del carácter operativo del conocimiento sociológico.” Esta sociología “acepta totalmente las consecuencias políticas; trata de investigar racionalmente la situación existente; pone en cuestión las instituciones que sirven de soporte a las clases que detentan el poder” (Ferrarotti, 1973: 7).

Sin duda, como había apuntado, el panorama actual sobre la escuela pública no puede ser más desalentador: desde las declaraciones explícitas acerca de la subsidiariedad de la misma respecto del sector privado, pasando por la defensa sin tapujos, enmascarada de humanismo, de un currículum esencialista (*back to basic*) para desacreditar el actual, hasta las medidas que día a día van minando el terreno de conquistas educativas y sociales importantes, “tocando un punto de aquí y otro de allí” (*El País*, 1997: 10), en materias tan

diversas como horarios, ratios, optatividad, adscripciones, normalización lingüística, afines, becas, formación del profesorado, educación de personas adultas, sustituciones, infraestructuras, y un todavía largo etcétera. Esta situación puede encontrar dos respuestas bien diferentes por parte del profesorado y de la comunidad educativa: o bien el escepticismo pasivo, que deriva en última instancia en un mero conformismo y en el sálvese quien pueda, o bien la resistencia activa desde una toma de conciencia sobre el estado de las cosas y desde un compromiso profesional y cívico, individual y colectivo a un tiempo. Habría que recordar la convicción que Dewey ya expresaba hace cien años en *Mi Credo Pedagógico*: “Creo que la educación es una regulación del proceso para llegar a compartir la conciencia social, y que el ajuste de la actividad individual sobre la base de esta conciencia es el único método seguro de reconstrucción social” (Dewey, 1997: V.3).

De manera cada vez más intensa, el profesorado percibe que su tarea docente está sufriendo una devaluación creciente en un proceso que le desborda y que va más allá de su tarea cotidiana, de su sentido de la profesionalidad y de la voluntad de dignificar su oficio. No es extraño que, ante la reconversión que está sufriendo el sistema educativo en nuestro país en momentos de restauración conservadora, el profesorado se encuentre constantemente perplejo, con frecuencia preocupado y en no pocas ocasiones decepcionado. Pues parece como si una mano invisible (la misma que guía el mercado) moviera los hilos de la educación, como si el devenir de la escuela obedeciera a un fatalismo ante el que nada, o muy poco, podemos hacer, invitando así a la sumisión. Ahora bien, tenemos que recordarnos una y otra vez que la política de hechos consumados a la que el profesorado asiste como un convidado de piedra no obedece a un inmutable fatalismo, sino a un fatalismo programado, a una estrategia organizada según la cual se nos quiere hacer creer que las cosas son como son irremediamente. Ante esa lógica dominante, es necesario poner todo nuestro empeño en romper el falso fatalismo al que estamos abocados si no nos conformamos con ser meros espectadores pasivos de la quiebra del actual modelo de escuela pública.

El hecho de desenmascarar ese supuesto fatalismo, es decir, esa fe ciega en una evolución natural y autónoma de las instituciones sociales como condición para su mejora y progreso, ese darwinismo social que supone la selección de las instituciones más fuertes, nos puede mostrar los efectos perversos de la doctrina liberal en la que se ampara: la aceptación de la desigualdad de oportunidades, el apoyo a la expansión de la privatización, el clientelismo y el eficientismo a partir del principio de competitividad en prestaciones sociales de primer orden como la educación, así como la desregulación de las instituciones públicas. Este conjunto de elementos parece abocarnos a una suerte de callejón sin salida, a una lógica de lo peor según la cual las cosas, de seguir así, siempre pueden empeorar un poco más. Ahora bien, contra esta lógica de lo peor, hemos de ser capaces de generar otros dispositivos, otras estrategias, guiados por la lógica de lo posible. La lógica de lo posible señala la existencia de otras alternativas, de otros mundos posibles.

Una de las operaciones que utiliza la derecha para ir debilitando el espacio de la escuela pública consiste en convertir sus propias tesis -su opinión sobre el papel de los docentes, de los directores, del currículum, de la evaluación, de la participación, etc.- en lo que también Apple (1996) ha denominado “conocimiento oficial”, esto es, en oficializar su idea (o, si se prefiere, su ideología) de la educación. Y actuar después en consecuencia:

planificando, regulando o decretando a partir de ese *corpus* de conocimiento oficial. Hannah Arendt ya lo expresaba en una lúcida reflexión que no nos resistimos a dejar de citar: “Puesto que nuestra sensación de la realidad depende por entero de la apariencia y, por lo tanto, de la existencia de una esfera pública en la que las cosas surjan de la oscura y cobijada existencia, incluso el crepúsculo que ilumina nuestras vidas privadas e íntimas deriva de la luz mucho más dura de la esfera pública. Sin embargo, hay muchas cosas que no pueden soportar la implacable, brillante luz de la constante presencia de otros en la escena pública; allí, únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse” (Arendt, 1996: 60-61).

Efectivamente, cuando el “conocimiento oficial”, o aquello que es “considerado apropiado”, aquello que pasa a formar parte del catálogo de lo “políticamente correcto”, pretende colonizar otras formas de pensar, otras experiencias, otras maneras de aproximarse a la realidad social, entonces se aproxima a la doctrina del “pensamiento único” (Ramonet, 1996: 58), término que adoptamos a efectos meramente expositivos compartiendo las mismas reservas de su autor hacia el uso abusivo de éste. El pensamiento único alude a la visión dominante, que se pretende exclusiva y excluyente, definitiva, que explica y justifica el progreso de las sociedades y su desarrollo económico desde los supuestos del capitalismo: un pensamiento único para un sistema único cuya única aspiración es la de seguir creciendo, seguir acumulando, seguir expandiéndose sin límite alguno. Pues bien, el pensamiento único y el pensamiento débil pretenden reducir a único el espacio social de la escuela y convertir en débil su compromiso social. Para el pensamiento único la escuela no es más que un instrumento funcional y subordinado al propio sistema, cuya mejor manera de servir a éste sin crear fricciones es a través de sus propias reglas del juego, es decir, haciendo de la escuela una “empresa” y no precisamente en sentido metafórico. Los signos de esta operación ya son bien visibles, a poco que revisemos la reciente literatura administrativa y los efectos más inmediatos que ésta tiene en las prácticas educativas. En efecto, esta mutación de la escuela, que no es nueva pero que sí que adopta rasgos específicos e insólitos en esta última reconversión, se aprecia a través de serie de decisiones y de medidas político-administrativas, algunas de las cuales ya he mencionado antes, y a las que cabría añadir, sin ánimo de agotar el repertorio, los procedimientos siguientes: introducción del juego de libre competencia, optimizando su gestión (así, a partir de la Ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros -LOPEG- con la creación de una potente delegación administrativa encarnada en la figura de los nuevos directores), control mediado de los resultados de la reforma (por ejemplo, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), liberalización de la formación del profesorado (así, a través de normativas que bendicen la iniciativa privada y de instrucciones que restringen las actuaciones de instituciones públicas como los Centros de Profesores: vide también Beltrán, 1998: 399-409), selección de la clientela escolar (por ejemplo, a través del Real Decreto sobre admisión de alumnado en colegios e institutos financiados por el Estado), conversión en una suerte de zoco la adscripción temporal del profesorado a un destino profesional (así se aprecia en una reciente novedad de la postmodernidad educativa: una orden según la cual el profesorado puede solicitar comisiones de servicio para ocupar coyunturalmente plazas no cubiertas), etc. A este *modus operandi*, a esta racionalidad regida bajo el signo de las apariencias, pues, la comunidad educativa y social debe oponer un pensamiento emancipatorio, cuyas aspiraciones se cifren en una mayor equidad educativa y en una

mayor integración social, y no en una mayor y despiadada selección ni en una más honda segregación social propiciada desde las mismas instituciones educativas.

3. Saber lo que queremos, saber lo que somos

Planteemos directamente la cuestión: ¿quiere el hombre contemporáneo la sociedad en la que vive? ¿Quiere otra? ¿Quiere alguna sociedad? La respuesta se lee en los actos, y en la ausencia de los mismos. El hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que sólo una desgraciada fatalidad le impide evitar.¹

Cornelius Castoriadis, *El ascenso de la insignificancia*.

Ciertamente, desde el fatalismo programado, tanto la lógica de lo peor como el conocimiento oficial y el pensamiento débil designan (diseñan y configuran) un escenario social y educativo desalentador. La pregunta que ahora mismo se plantea buena parte del profesorado que no se conforma con lo que encuentra ni con lo que le espera en la esfera de lo público es la siguiente: ¿Podemos hacer algo? Y aun si se responde afirmativamente, la cuestión inmediata es: ¿Qué podemos hacer? Efectivamente, sólo podemos adquirir un compromiso claro desde la convicción de que aún podemos hacer algo. El valor de aquello que hagamos se medirá no tanto por su utilidad, sino por su necesidad. Lo que sin duda es mucho mejor que una tarea supuestamente útil, pero innecesaria. Adquirir un compromiso significa trabajar por el cumplimiento de una promesa común y compartida. Se trata, en palabras de Raymond Williams (1984), de “reunir recursos para el viaje de la esperanza”.

En todo caso, antes de reunir recursos hemos de tomar conciencia del viaje que emprendemos y del hecho de que estamos de viaje. Es decir, de pensar la escuela con un sentido radicalmente diferente al que ahora mismo se le confiere, desde el pensamiento de la errancia, desde el inevitable nomadismo que supone el rechazo de todo dogmatismo, lo que exige tanta renuncia a viejos hábitos profesionales y mentales como sentido de la apertura y riesgo. Y no será posible reunir recursos sin creer aquello que hacemos, es decir, si no ignoramos el valor de nuestra experiencia para afrontar los desafíos que se nos presentan.

Crear y creernos aquello que hacemos, en tanto que compañeros de viaje, exige de manera recíproca, hacer aquello que creemos, esto es, ser consecuentes en la acción con nuestra propia reflexión. Para ello, es necesario superar -disolver antes que resolver- esa falsa querrela y esa desconfianza entre teoría y práctica, o en su versión *ad homine*, entre teóricos y prácticos. Vale la pena recordar el conocido aforismo kantiano: “La práctica sin teoría es ciega, la teoría sin práctica está vacía.” Conviene, pues, tender puentes que conecten el pensamiento de la práctica con la práctica del pensamiento, y que nos devuelvan una confianza que nos corresponde y que no estamos en condiciones de dilapidar.

Seguramente para recobrar esa autoconfianza en nosotros mismos, en el valor y en el sentido de nuestro oficio, nos pueda ayudar tanto la recuperación de algunos referentes como la construcción de nuevos modelos. Efectivamente, por una parte, no podemos tirar por la borda e ignorar una valiosa tradición de pensamiento educativo y social, como si

¹ C. Castoriadis (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Cátedra, Universitat de Valencia, 24-25. (Capítulo “La crisis de las sociedades occidentales”, publicado en *Politique internationale*, 15, [1982] 131-147).

partieramos de un punto cero. Antes bien, es importante saber escuchar la voz de los pensadores clásicos en clave de actualidad, recreando y reinterpretando su obra y su legado. Por otra parte, esta tarea de relectura se ha de complementar con otra no menos importante de construcción de nuevos referentes, puesto que ni las sociedades ni las necesidades sociales de ahora son las de antes. Y a nuevas necesidades sociales, nuevas formas de compromiso cívico, nuevas formas de construir desde la praxis una realidad social cada vez más compleja. No podemos ignorar, así, algunas de las coordenadas que apenas podían intuirse hace un siglo y que hoy dibujan los contornos de nuestras sociedades en transformación: la creciente globalización de la comunicación, las nuevas formas de producción, los umbrales cada vez más cercanos del desarrollo, el aumento de la incertidumbre, la aceleración de los cambios sociales, por mencionar tan sólo algunos y que exigen de nosotros una toma de conciencia “para ver claro”, “para saber lo que somos y para no vivir neuróticos por falta de identidad” (Sampedro, 1972: 27). Sólo de este modo, y “una vez hayamos hecho frente al fatalismo, podemos empezar a reunir nuestros recursos para el viaje de la esperanza. Si no hay respuestas fáciles, habrá en todo caso respuestas susceptibles de ser descubiertas y asumidas, aunque sean más difíciles, y éstas son las que ahora hemos de aprender a encontrar y compartir” (Williams, 1984: 307).

4. Fortalecer el sujeto social

Claro está: sospechosa no es la descripción de la realidad como un infierno, sino la rutinaria exhortación a salir de ella. Si el discurso debe hoy dirigirse a alguien, no es a las denominadas masas ni al individuo, que es impotente, sino más bien a un testigo imaginario, a quien se lo dejamos en herencia para que no perezca enteramente con nosotros.¹

M. Horkheimer y T. W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*.

Así pues, el viaje de la esperanza surge como respuesta directa, cívica y consciente ante lo que aparece como una nueva necesidad social: hacer frente al fatalismo. El concepto de “necesidad social” encontrará su mejor expresión si vinculamos su acepción universal a las condiciones más materiales, concretas y actuales en las que se desarrolla nuestra labor educativa. Efectivamente, “necesidad social” no significa lo mismo en España que en Ruanda, en Albania, en Chiapas o en Sarajevo. Y sin embargo, lo que acaece en uno u otro punto del planeta no nos resulta en absoluto ajeno, puesto que refleja situaciones que, antes o después, de una u otra manera, acabarán afectándonos, y que constituyen espejos en los que podemos mirarnos para re-conocernos. De ahí también las nuevas formas de compromiso público, las nuevas iniciativas “sin frontera” que subrayan la interdependencia de determinadas dinámicas sociales. Y la escuela no permanece ajena a esas dinámicas, entre las que cabe destacar la irrupción de los “nuevos movimientos sociales” (feminismo, pacifismo, ecologismo, voluntariado, ONGs...). Con éstos comparte la educación al menos uno de sus grandes objetivos: “reconstruir los vínculos sociales sobre fundamentos de igualdad, libertad y solidaridad”, esto es, “la construcción de una sociedad emancipadora”. Los activos del sector servicios, al que pertenece la educación, “actúan en cierta medida fuera del mercado y de su trunca “racionalidad” reducida al cálculo de costes-beneficios en términos monetarios: es plausible, por tanto (...) que sus intereses y valores diverjan marcadamente de los de otros grupos sociales” (Riechman, y Fernández Buey, 1994: 81). Frente a la clausura de la restauración conservadora, la respuesta emancipadora pasa por la

¹ M. Horkheimer y T. W. Adorno (1994): *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid, Trotta, 300-301. (“Propaganda”).

apertura hacia otras redes, en tanto que conjunto de relaciones, de conexiones o de vínculos sociales, que dan libertad.

Desde aquí se puede comenzar a atisbar los perfiles todavía borrosos e inciertos de un nuevo sujeto social. Un sujeto que ya no avanza bajo los ideales de una revolución social, pero que se mueve impulsado por una lucha escéptica contra el escepticismo, por un imaginario democrático, por un afán de resistencia ante el movimiento productivo-destructivo del capitalismo y ante el espejismo de lo que Severino caricaturiza como “el paraíso del Aparato” (Severino, 1991: 81-90). Este nuevo sujeto social se dirige, más allá del individualismo autista, en busca de un “terreno común” que pasa por “el regreso de la vinculación social”, esto es, por el reconocimiento de “la constitución esencialmente social del proceso de individualización y el carácter social del proceso cognitivo” (Barcellona, 1996: 137).

Si el viaje de la esperanza supone una nueva socialidad, un regreso de la vinculación social al tiempo que la emergencia de un nuevo sujeto social, cabe preguntarnos si todo ello no apunta hacia la eclosión de un cambio de visión, hacia una nueva orientación en la construcción social de la realidad. Este cambio exige, para su materialización, canalizar las energías emancipatorias que en su momento dieron paso a la modernidad y al surgimiento de la institución escolar. Es decir, el nuevo espacio social que se vislumbra, la nueva ciudadanía que comienza a dibujar sus perfiles con nitidez requiere repensarnos de otra manera, como sujetos autónomos cuya vinculación social se traduce en una suma de energías, en un proceso relacional de sinergias, de potencialidades abiertas, de poderes constituyentes que van más allá de la libertad formal de los ciudadanos y ciudadanas. Repensarnos de otra manera es repensar de otra forma las instituciones sociales, y en particular, para la apuesta que desde aquí hacemos, la escuela. Desde estos nuevos contornos que se apuntan, la escuela puede redefinir su sentido y su función social de dos formas al menos: en tanto que nueva forma de compromiso cívico, en primer lugar, y en tanto que espacio privilegiado para pensar la alteridad, en segundo lugar. Para que se cumpla la primera función -fortalecer la ciudadanía- es preciso hacer de la escuela un terreno dinámico de participación, un campo de creación y recreación cultural, y por tanto, una ocasión de transformación social. Para que se cumpla la segunda función - pensar la alteridad- es preciso superar las medidas “políticamente correctas” de atención a la diversidad. Entre ambas hay una diferencia cualitativa que no conviene despreciar. Efectivamente, tal como se formula, respetar la diversidad supone reducir al otro en uno, neutralizar las diferencias, colonizar (escolarizar) la diversidad. Por el contrario, pensar la alteridad supone abrirse uno mismo al otro que nos habita, reconocer la alteridad que nos atraviesa, asumir que uno es también el otro de sí mismo, siempre igual y diferente. No es ésta una cuestión trivial en tiempos de cierre de fronteras físicas y mentales, de leyes de extranjería que actúan como zancadillas, de nacionalismos reducidos a patios de vecindad.

La escuela pública surgió en la Ilustración como una importante conquista social en tanto que institución con la que el pueblo se dotaba a sí mismo para instruirse. Su función social era, y sigue siendo, la de explicar nuestro papel en la Historia y explicar-nos como protagonistas de ésta. Un paso más allá de la Ilustración, y sin despreciar un legado del que todavía somos herederos, la escuela debe cumplir ahora una función no menos importante que la que hemos señalado. En efecto, la escuela tiene la misión en la actualidad no sólo de

explicar-nos, sino también, como habíamos apuntado, la de implicar-nos, esto es, de comprometernos, de contratarnos, de vincularnos con los unos (la comunidad) y con los otros (la alteridad en el seno de la comunidad). “La mayor esperanza utópica de la empresa reside en tejer de nuevo, en y por la red, el vínculo social en general” (Serres, 1995: 188). Ya no se trata sólo de derechos (de demandas, de reivindicaciones), sino de deberes (de responsabilidades). De esta manera, defender hoy la escuela pública es defender el derecho de explicar nuestra presencia y nuestra tarea en las calles de la Historia, toda vez que el deber de implicarnos en el vínculo cada vez más necesario de lo social, un cometido que en la tardomodernidad en la que vivimos todavía no ha sabido materializarse.

5. Crear sinergias

Pero la participación popular desencadena poderosas energías, que ni se sabe que están, y los fervores colectivos pueden ser más capaces de prodigio que cualquier mago de alto vuelo.¹
Eduardo Galeano, *Ser como ellos*.

No cabe atribuir únicamente a la escuela la tarea de explicar y de implicar, de comprender e interpretar, de comprometernos. Pero la escuela, en tanto que agencia de socialización, juega un papel crucial, tanto desde el punto de vista de la *gestión de la adaptación* como desde la *lógica del cambio social*, es decir, tanto por ser una instancia conservadora del orden social como por ser una instancia dinamizadora de contestación al estatismo de ese orden social. Hoy más que nunca la escuela, junto con otras instancias, tiene que procurar su propia transformación al tiempo que ofrecer alternativas sociales si no quiere permanecer cautiva de las poderosas inercias al uso. Para ello, la escuela debe volver a alfabetizarse en la lectura de la realidad (Freire, 1989), esto es, debe emprender la tarea de entender (*intus-legere*: leer dentro) la realidad social a la que pertenece. Leer la realidad exige pasar del texto al con-texto, de la palabra al mundo, del logos al dia-logos. La escuela pública, laica, dinámica, democrática, comprometida con su tiempo y su sociedad, no puede pretender escolarizar a la sociedad. Más bien el proceso es el inverso: socializar la educación, abriéndose al diálogo con la alteridad, a la participación ciudadana, a la alfabetización política, al vínculo social. Lo cual no significa diluir el espacio de la escuela hasta hacerla desaparecer, sino todo lo contrario: significa recrear su espacio social y cultural, dotarlo de un mayor poder instituyente, constituyéndolo en un nuevo tejido, otra de las redes que, lejos de atraparnos, dan libertad. Junto a ese conjunto de redes, y en sintonía con ellas -sindicatos, asociaciones, movimientos sociales, iniciativas culturales- la escuela tiene que sufrir una profunda transformación si pretende ser transformadora, y si quiere ofrecer alternativas a una sociedad hipotecada por la creencia fanática en la bondades del mercado (“el mercado es bueno por naturaleza”).

Ofrecer alternativas no es un proyecto que pueda ser asumido de manera sencilla ni con una visión a corto plazo, porque se trata de un proyecto para cuyo cumplimiento se requieren algunas condiciones. En primer lugar, reelaborar y recrear las agotadas energías emancipatorias con las que se inició la modernidad, en tanto que proyecto inacabado (Habermas, 1988: 265-283). Para ello no basta conformarnos con pensar que “en el riesgo está la salvación”, es decir, que la crisis por sí sola precipitará su propia solución. Recrear las energías emancipatorias exige un cambio de orientación y una ruptura de viejas inercias, de viejos hábitos. En segundo lugar, sólo será posible ofrecer alternativas si estamos

¹ Eduardo Galeano (1992): *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid, Siglo XXI, 82 (“Una respuesta posible”).

dispuestos a hacer un esfuerzo considerable de imaginación, si creemos en la necesidad de esbozar nuevas utopías, es decir, “no lugares” (*u-topoi*): espacios por recrear, territorios por descubrir. En tercer lugar, para emprender esa singladura guiados por nuevos horizontes de sentido, hemos de trazar, en tanto que guías para el curso de la acción, currículos diferentes, que tengan en cuenta las prioridades de la sociedad hacia la que nos encaminamos: empleabilidad, alteridad, socialidad, por citar algunas de ellas y sin menoscabo de los viejos e irrenunciables principios: igualdad, libertad, solidaridad, justicia... “La lucha por la determinación de los deberes y los derechos no puede darse por zanjada. Ni darse por supuesta la energía social necesaria para sostener instituciones no indignas. Hay que tejérlas -ambas: la lucha y la energía- sin cesar” (Capella, 1996: 87).

Estas tres condiciones con las que ofrecer alternativas desde y para la escuela pública -recrear las energías emancipatorias, diseñar utopías, trazar nuevos itinerarios curriculares- se darán de forma más efectiva cuando se perciban como auténticas necesidades, pudiendo entonces convertirse en intereses colectivos. En la mayoría de los casos las necesidades obedecen a intereses y a deseos. Spinoza afirmaba en este sentido que “no deseamos una cosa porque consideramos que es buena, sino que consideramos que es buena porque la deseamos”¹. Los deseos compartidos pueden llegar a ser derechos universales, y uno de los mejores exponentes precisamente es la Declaración de los Derechos Humanos de 1945 (¿acaso no puede considerarse ésta una *Declaración de los Deseos Humanos*?) Es preciso, pues, que las necesidades sentidas de los individuos puedan ser necesidades expresadas. En definitiva, tenemos que ser capaces de desear aquello que es mejor para nosotros, aquello que más nos interesa. Y ello sólo será posible a través de un auténtico cambio de los sujetos, capaces de tender puentes entre el deseo de política y la política de los deseos, para hacer de ambos -política y deseos- un ejercicio noble, un suelo donde “echar raíces” e impedir la erosión social.

Este proyecto de formación y transformación permanente lo es, al mismo tiempo, de “investigación participante”, o lo que es lo mismo, una tarea cuyo propósito es explicar lo que sucede implicándonos en lo que sucede, de observar los acontecimientos sociales participando en ellos, para interpelar, construir y leer la realidad social desde esos vínculos que nos ligan a ella. Las iniciativas que emprendamos, los movimientos que generemos, el estado de opinión que despertemos no son en absoluto despreciables y pueden provocar un “efecto mariposa”. “Los nuevos paradigmas de las ciencias sociales se están encontrando así con los de las ciencias positivas, que nos hablan de las situaciones caóticas y también del efecto mariposa (en determinadas circunstancias el batir de alas de una mariposa puede desencadenar una tormenta en otro continente). La situación de caos de las relaciones sociales puede generar efectos mariposa si se dan algunas circunstancias especiales” (Villasante, 1997: 253).

6. Escapar de la caverna

-Y a continuación -seguí- compara con la siguiente escena el estado en que, con respecto a la educación o a la falta de ella, se halla nuestra naturaleza. Imagina una especie de cavernosa vivienda subterránea provista de una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna, y unos hombres que están en ella desde niños, atados por las piernas y el cuello, de modo

¹ B. Spinoza (1980): *Ética demostrata more geometrico*. Madrid, Editora Nacional. Parte III, proposición 9, escolio.

que tengan que estarse quietos y mirar únicamente hacia adelante, pues las ligaduras les impiden volver la cabeza (...)

-¡Qué extraña escena describes -dijo- y qué extraños prisioneros!

- Iguales que nosotros...

Platón, *República, Libro VII*.

Las proposiciones -propuestas y apuestas- que venimos enumerando hasta aquí pueden formularse de otra manera, dando lugar al mismo tiempo a una pregunta complementaria. Repensar la escuela, romper el fatalismo que aqueja a la escuela pública, reunir recursos para la esperanza, crear redes para la vinculación social, ofrecer alternativas, todo ello apunta a la necesidad cada vez más imperiosa de repolitizar la acción educativa, o dicho de otra manera, de asumir la “naturaleza política de la educación” (Freire, 1990), que viene a ser tanto como educar en la acción política. No es sino dentro de la arena política como mejor se entiende el debate al que asistimos en la actualidad sobre la escuela pública, que en realidad lo es sobre “el Estado mínimo” aplicado a la escuela pública.

El mito platónico de la caverna proporciona una metáfora poderosa para abordar esta cuestión. En este mito, “el corolario de Platón es radical: el ciudadano soberano debe vivir en el espacio iluminado de la *polis* (de la política), participando de los asuntos que le afectan tanto a él como sujeto social como al resto de sus congéneres, tomando parte, pues, de la vida pública, a no ser que quiera seguir sometido como ciudadano siervo a la esclavitud de sus sueños privados, exilado en el dominio de las apariencias y confinado en ese vano teatro de sombras ficticias y de falsa seguridad que es la caverna” (Beltrán y Beltrán, 1996: 13).

Si nos desplazamos a nuestro terreno de análisis, el de la escuela pública, es preciso recordar -acordarnos y acordar- que los centros públicos de enseñanza no son cuevas envueltas en sombras, que los criterios de elección no pueden confundirse con criterios de selección, que el valor de educar no es un valor bursátil o mensurable según los flujos del mercado. Los centros educativos no pueden ser centros dejados al arbitrio meramente de las leyes del mercado, porque entonces su relación con los usuarios, con el alumnado, será tan clientelar como consumista su orientación. ¿De qué sirve, en ese caso, articular desde los despachos ministeriales una serie de medidas para fomentar la calidad educativa que continuamente se están viendo defraudadas por medidas que únicamente se conciben desde el signo de la cantidad: recortes en becas, aumento de las ratios, “dinero público para los colegios de los ricos” (Muñoz Molina, 1997: 34). En las antípodas de los planes de privatización que plantea la derecha política como la nueva tierra prometida, la educación es un asunto que se dirime en la plaza pública y no en la opacidad de las sombras, un bien y un espacio social de interés colectivo (aunque al parecer no más importante que el fútbol) que forma parte de un proyecto amplio de emancipación social y de construcción de ciudadanía. Esos espacios cuyos márgenes deben ensancharse cada vez más, nos proporcionan no sólo la ocasión de aprender a ser, sino sobre todo la de aprender a dejar de ser, en términos de Rousseau, meramente “súbditos”.

Desde ese punto de vista, puede resultar útil, por necesario, visitar el concepto de “desobediencia civil” para la esfera educativa, un concepto al que han tenido que apelar numerosos movimientos sociales para denunciar injusticias de todo tipo. Así, la comunidad

educativa ya se está viendo abocada a constituir plataformas cívicas de contestación ciudadana por la recuperación colectiva de oportunidades educativas y culturales secuestradas. Lo que ahora mismo sucede con el movimiento *okupa* nos puede servir como símil de una situación que puede darse en el terreno educativo. Me refiero a la posibilidad de ocupar la escuela como quien ocupa un lugar, un espacio de saber-poder, para ser rehabilitado y rehabitado, para ser repensado como alternativa, para movilizarnos y para “suscitar móviles”, utilizado como recurso contra la desesperanza, repolitizado para experimentar tentativamente otras prácticas culturales capaces de desbancar al pan y circo mediático, y para vivenciar otro sentido de la comunidad diferente al catecismo del “homo homini lupus”. Ocupar la escuela pública es una forma de ocuparnos y preocuparnos de reclamar su necesidad frente a su contingencia, su gestión democrática frente a una gestión tecnocrática, de vindicar la nobleza de sus fines antes que de acusarla por la precariedad de sus medios, de recordar su versión ilustrada contra la perversión de su concreción como dogmatismo ilustrado. Hoy, como hace doscientos años, y contra toda ilusión engañosa, volvemos a invocar las luces de la razón: su vigilia, y no ese sueño que amenaza con convertirla en pesadilla. Y para tal llamado, no son pocas las voces ni las palabras a las que podemos prestar atención. “La educación -tenga por objeto a niños, a adultos, a individuos, a todo un pueblo o a uno mismo- consiste en suscitar móviles (...) La educación se ocupa de los móviles para la ejecución efectiva. Pues nunca se realiza acción alguna si faltan móviles capaces de proporcionarle la cantidad de energía indispensable” (Weil, 1996:151).

7. Repensar lo público: salvar fracturas

¡Sapere aude!¹
Kant, *¿Qué es la ilustración?*

Para quienes trabajan en el ámbito de la enseñanza pública, a veces la vivencia supone la evidencia. Como dijimos al principio, parecería totalmente innecesario defender la escuela pública de no ser por cuanto la amenaza. Aunque no debemos plantearnos la defensa de la escuela pública como un pulso, perdido de antemano, contra los poderes en dominio. La reflexión de Villasante (1997: 249) en esa línea merece la pena: “Los movimientos solidarios o de educación popular lo tienen muy difícil frente a los grandes medios de comunicación si no toman los temas sociales y convivenciales en sus manos y, de acuerdo con los otros movimientos, estimulan campañas conjuntas que alcancen a los medios de comunicación posibles, desde luego los alternativos (boletines, radios y televisiones comunitarias), y que, en la medida de lo posible, puedan entrar en los oficiales (fiestas, acciones espectaculares, parodias, encierros, etc.)”.

La estrategia que sugiero no se reduce, pues, a adoptar una postura defensiva, de resistencia, sino también, y sobre todo, proyectiva, activa. Se trata de canalizar la energía de ese pulso en un impulso, o en un pulsar la situación con un doble movimiento inseparable, como el de la sístole y la diástole del corazón, de carácter teórico-práctico. El

¹ Immanuel Kant (1989): “Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?”, en AA.VV.: *Qué es Ilustración*. Madrid, Tecnos, 1989, 2ª ed., 17-29. El fragmento, ya emblemático, con el que Kant da inicio a su ensayo, dice así: “La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración”.

primer movimiento consiste, literalmente, en armarnos de razón o, si se prefiere, de razones: de argumentos racionales que avalen y fundamenten nuestras apuestas y nuestras propuestas, al tiempo que nos devuelven, a los docentes, el papel que nos corresponde como co-decuidores antes que meros ejecutores. El segundo movimiento consiste en publicitar esas razones, esto es, en darles publicidad (no en una acepción propagandística, sino de transparencia pública), en darles la proyección social oportuna para crear estado de opinión.

La escuela pública no es monopolio ni del colectivo docente ni de la administración que la gestiona. Entre otras cosas porque la escuela pública no es un cosa, un objeto, algo susceptible de su apropiación por unos o por otros. Más bien la escuela es un espacio dinámico de relaciones, un espacio que concentra y genera no pocas contradicciones, pero que debe seguir constituyendo una ocasión valiosa para procurar la igualdad en una sociedad de abrumadoras desigualdades. Por eso, hoy sólo es posible compartir ese proyecto que llamamos escuela pública desde una base social más amplia que corresponde a la comunidad. “Hoy sabemos que la idea de comunidad no puede pensarse como un espacio opresivo y autoritario, sino como elección libre basada en la consciencia de que sólo en la reciprocidad de las relaciones no dinerarias se produce el verdadero reconocimiento de la diferencia y de la particularidad. La comunidad puede ser el lugar donde se defiendan y se valoren las particularidades individuales, donde se evite la conversión de todos nosotros en 'analfabetos sociales' “ (Barcellona, 1996:125).

Defender la escuela pública pasa, hoy más que nunca, por depositar nuestra confianza en las posibilidades de reestablecer la vinculación social, antes que rendirnos ante los signos alienantes de la atomización social. La magnitud de los problemas que aquejan a la escuela pública es enorme. Ahora bien, a grandes problemas contamos con una serie de recursos -solidarios antes que solipsistas, problemáticos antes que dogmáticos- que nos permiten generar “grandes esperanzas”, adoptando el dickensiano título que J. R. Capella utiliza para rubricar una reflexión reciente. Podemos mudar la fragilidad del sujeto social en potencialidad. Tal vez esta serie de propuestas no tenga otro sentido que el de un mensaje lanzado en un botella. En cualquier caso, el hecho de albergar algún tipo de esperanzas no nos mantiene pasivos, sino que nos invita a ponernos en marcha, a emprender el viaje. Y si, todavía indecisos, seguimos preguntándonos *qué podemos hacer*, antes de ceder o retroceder quizá deberíamos dar los primeros pasos, con la ayuda de algunas palabras andantes, como las de Galeano: “No somos lo que somos/ sino lo que hacemos/ para cambiar lo que somos”. Al fin y al cabo “se puede decir que cada uno se cambia a sí mismo, se cambia en la medida en que cambia y modifica todo el conjunto de relaciones de las que él es punto de enlace” (Gramsci, MS).

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós.
- _ (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.

- Arendt, H. (1996): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- Barcellona, P. (1996): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid, Trotta, 2ª ed.
- Beltrán, Fco. y Beltrán, J. (1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de València.
- _ (1997): *Mi Credo Pedagógico. Introducción al pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey*. León, Secretariado de Publicaciones, Universidad de León. Traducción de Fernando Beltrán.
- Beltrán, J. (1989): *El sueño de la alfabetización*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- _ (1993): “Educación de personas adultas y emancipación social: apuntes para reconstruir un discurso secuestrado”. *Educación y sociedad*, 12, 9-27
- _ (1994): “Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias.” *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 43-52.
- _: (1997): “El viaje de la esperanza: Siete travesías en defensa de la escuela pública”, en Beltrán, J., coord.: *Paraules per l'escola pública*. Valencia, Seminari d'Investigació del CEP de València.
- _ (1998): “El discurso de la administración y la administración del discurso en la formación del profesorado: el caso de los centros de profesores”. Garcés C., R., coord.: *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. ICE, Universidad de Zaragoza, 399-409.
- Beltrán, M. (1991): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
- Capella, J. R. (1993): *Los ciudadanos siervos*. Madrid, Trotta.
- _ (1996): *Grandes esperanzas. Ensayos de análisis político*. Madrid, Trotta.
- Castoriadis, C. (1994): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- _ (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.
- Ferrarotti, F. (1973): *Una sociología alternativa*. Barcelona, A. Redondo.
- Freire, P. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona y Madrid. Paidós/MEC.
- _ (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona y Madrid. Paidós/MEC.

- Gramsci, A. (1995): *El materialismo storico e la filosofia de Benedetto Croce (MS)*. Turin, Einaudi.
- Habermas, J. (1988): *Ensayos políticos*. Barcelona, Península.
- Muñoz Molina, A. (1997): “Un acto de valor”. *El País*, 16-4-97, 34.
- El País* (1997): “Pobre escuela pública”(editorial), 28 de marzo, 10.
- Ramonet, I. (1996): *Pensamiento único y nuevos amos del mundo*. Barcelona, Icaria, 4ª edición.
- Recio, A. (1997): “Escuela, economía y trabajo”, *Mientras tanto*, 68/69, 31-49.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, Fco. (1984): *Redes que dan libertad*. Barcelona, Paidós.
- Sampedro, J. L. (1972): *Conciencia del subdesarrollo*. Madrid, Salvat, Alianza.
- Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 2ª edición.
- Sotelo, I. (1996): “Lo público, lo estatal y lo privado”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.284, 48-53.
- Serres, M. (1995): *Atlas*. Madrid, Cátedra.
- Severino, E. (1991): *La filosofía futura*. Barcelona, Ariel.
- Spinoza, B. (1982): *Ética demostrata more geometrico*. Madrid, Editora Nacional.
- Villasante, T. R. (1997): “Del caos al efecto mariposa”, en Cabello, M. J., coord.: *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga, Aljibe.
- _ (1997): “Socio-praxis para la liberación”, en AA. VV. (1997): *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid, Popular, 127-142.
- Weil, S. (1997): *Echar raíces*. Madrid, Trotta.
- Williams, R. (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Grijalbo.

REFORMAS EDUCATIVAS O TRANSFORMACIONES SOCIALES¹

La presente reflexión se despliega desde un ámbito curricular ausente en nuestra actual Reforma del Sistema Educativo: la fuente o fundamentación filosófica. Esta elección no es arbitraria, antes bien, desde tal orientación este ensayo toma partido y se posiciona en un doble sentido: en primer lugar, pretende relacionar y poner en juego una serie de cuestiones a partir de dos disciplinas diferenciadas: la filosófica y la sociológica, en contraste con la dinámica o lógica que subyace al actual proceso de reforma en su estrecha alianza con la psicología; en segundo lugar, esta perspectiva permite denunciar la ausencia de un discurso a nuestro parecer necesario para guiar los actuales cambios educativos, a saber, el discurso propio de la racionalidad de los fines, que la planificación de la reforma relega totalmente en favor de una racionalidad de los medios.

La hipótesis que recorre este ensayo es que nuestra actual reforma se enmarca (se explica más y por tanto se comprende mejor) dentro de la corriente del llamado “pensamiento débil”, que no es sino una nueva per-versión de la modernidad o, si se prefiere, otra versión más de la post-modernidad. Y todo ello puede tener una serie de consecuencias o efectos relevantes en el escenario social, algunos de los cuales ya se están materializando, y que podrían formularse como un dominio creciente de las apariencias. Acudiré a algunos documentos que se han venido generando desde la reforma para ilustrar tales efectos y con el fin de analizar con mayor claridad las determinaciones del “contexto” sobre el “texto” o discurso en boga, así como las implicaciones de éste sobre aquél en una circularidad difícil de romper.

1. Política de la vida y razones solidarias

Como dije al principio, el uso de marcos filosóficos para guiar esta reflexión es deliberado, y además de la pertinencia de las nociones que se derivan de los mismos, este uso pretende ilustrar alguna de las ausencias, o de las posibles presencias, en las fuentes del currículum que sustentan nuestra actual reforma del sistema educativo. Ciertamente, la filosofía hace ya tiempo que abandonó su hegemonía como síntesis y como saber rector del resto de las ciencias, pero todavía no se le puede negar su papel concomitante como crítica material y como praxis para una política de la vida. Por eso, apropiándome del clásico aforismo: “para llegar a un punto desconocido, es preciso tomar un camino desconocido”, me gustaría llegar a buen puerto y clarificar ciertos aspectos cuya plana asunción acaba incorporándolos al caudal de tópicos del que se nutre el sentido común. Para ello, dentro de este discurso que desde aquí vindico en oposición al declive de las razones solidarias (aquellas que reclaman “la presencia de lo universal en el interés particular”), intentaré dilucidar desde otra perspectiva algunos de los rasgos que han caracterizado y que ponen en tela de juicio la racionalidad, o más bien el tipo de racionalidad, que ha presidido nuestra reforma.

¹ Este ensayo o lectura tiene su origen en un texto previo titulado “Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias”, publicado en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21 (1994), 43-52. Fue presentado como ponencia en el Congreso Internacional de Didáctica “Volver a pensar la educación”, celebrado en la Coruña, del 27 a 30 de septiembre de 1993.

A grandes rasgos, el programa del pensamiento débil, frente a las claves dialécticas, se caracteriza por su intento de socavar las estructuras más sólidas de la metafísica, haciendo ver que éstas “eran sólo los medios con que el pensamiento se tranquilizaba, en épocas en que la técnica y la organización social no nos habían capacitado, al contrario de lo que ocurre hoy, para vivir en un horizonte más abierto, menos garantizado “mágicamente”. Los conceptos rectores de la metafísica -la idea de una totalidad del mundo, de un sentido de la historia, de un sujeto centrado en sí mismo y eventualmente capaz de hacerse con ese sentido- se muestran ahora como instrumentos de aleccionamiento y de consolación, ya no necesarios en el marco que la técnica hoy nos proporciona” (Vattimo, 1988: 26-27). Frente a tales conceptos, el pensamiento débil deslegitima a la razón de cualquier función fundamentadora y privilegia los rasgos de la caducidad del ser y de la intuición como instrumento –“eminente estético”- demostrativo. La función y la forma de la razón quedan reducidas así a un mero “tomar nota” de cuanto sucede. Siguiendo este lineamiento débil, la noción de verdad también sufre una inversión significativa, de manera que su naturaleza ya no es lógica –“lo verdadero no es objeto de una aprehensión noética del tipo de la evidencia”-, sino retórica, resuelta en “el espacio de libertad de las relaciones interpersonales, de las relaciones entre las culturas y las generaciones”. En consecuencia, del horizonte retórico de la verdad tan sólo se desprenden verdades “débiles” (Vattimo, G., 1988: 38-39).

Pero la formulación del pensamiento débil habría que situarla como uno de los efectos que acompañan al debate mucho más amplio que está teniendo lugar ahora mismo sobre la modernidad. Dentro de esta discusión, que se realiza desde la arena de diferentes disciplinas, el ensayo de Habermas (1988: 32-35) “La modernidad: un proyecto inacabado” constituye una referencia importante para quienes se pronuncian a favor o en contra de la modernidad o de la posmodernidad (AA.VV.: 1988). En tal ensayo, Habermas se posiciona frente al conservadurismo de quienes pretenden dar por liquidado el proyecto de la modernidad, dando por agotadas, de paso, las energías emancipatorias a las que debía su origen y su impulso, y dando por superada la razón -la racionalidad- que alentaba todo su desarrollo. La tematización de la modernidad, además, se entiende mejor en el contexto de la llamada “dialéctica de la Ilustración”, una de cuyas últimas formulaciones, por el lado de la posmodernidad, adquiere expresión en el pensamiento débil, y que en otro momento habíamos resumido como sigue (Beltrán, 1993): “La dialéctica de la Ilustración, grosso modo, sostiene la tensión entre una progresiva racionalización (aumento de racionalidad) en las sociedades modernas y su reducción a una mera razón instrumental, que subordina los fines a los medios. Esta dialéctica revela no tanto la debilidad de la razón, sino la extensión de una falsa racionalidad del mundo moderno por la que la idea de razón aparece como ilusoria. Dentro de esta dialéctica, el polo de la condición posmoderna vuelve la espalda al poder explicativo y legitimatorio de los grandes relatos y de las metanarrativas, y así se cuestiona, por ejemplo, la validez que puedan tener los estudios sobre la competencia comunicativa como argumento o marco teórico para proporcionar criterios universalistas. El pensamiento débil, en esta línea, renunciando a todo fundamento, esto es, a toda certeza ontológica, y tirando por la borda el lastre de las determinaciones históricas, tan sólo puede librar algunas verdades débiles. Pero con ello paradójicamente se confía al cumplimiento de su propio destino metafísico que busca su apertura, más allá del callejón sin salida de la modernidad, hacia otros horizontes posmetafísicos”.

El fenómeno de la modernidad nos conduce de manera casi inevitable a uno de los procesos más importantes que caracterizan a las sociedades desarrolladas: el de la modernización. Esta noción es una de las traducciones más poderosas en que ha derivado el concepto de modernidad, y su acepción designaría una exigencia de “concreción empírica de la modernidad”. Ahora bien, el proceso de modernización se puede ver realizado de dos maneras antagónicas. La primera de ellas se haría efectiva como proceso reflexivo, aquel que contempla los problemas de las sociedades modernas como derivados de los logros precedentes. Este tipo de modernización sería compleja, negación de la negación, y reclamaría la evaluación constante de los errores del pasado y su proyección en las condiciones del presente para su corrección y transformación desde un presente no sólo inmediato, sino que tenga en cuenta las condiciones de posibilidad mediatas o de futuro. El progreso, en este caso, no tendría un carácter lineal y unidireccional, sino que se contemplaría como un programa de ajustes, desplazamientos, iteraciones, avances y retrocesos, que se desarrollaría a partir de determinados criterios de racionalidad, esto es, a partir de “la búsqueda inteligente de fines apropiados” (Rescher, 1993: 15). La modernización compleja encontraría en la racionalidad de fines o evaluativa no sólo un desiderátum, sino su plena justificación. Al ejercicio de este tipo de racionalidad se le podría designar, para los propósitos que nos conciernen, “pensamiento fuerte”. Contra esta modernización compleja, se alzaría un tipo de modernización simple, gestión de la adaptación, que lejos de cuestionar las premisas de la sociedad industrial, las da por sentadas y erige desde ésta todo su programa de acción, sin otra perspectiva que la que exige la propia inmediatez de su desarrollo lineal y de su expansión creciente. Aquí la racionalidad de fines se vería subvertida por una racionalidad de medios, cuyo despliegue, ante la ausencia de otros intereses que la guíen, queda doblegado a las leyes del mercado y expuesto al socaire de las voluntades de poder o de dominio, cualesquiera que sean la naturaleza y materialización de éstas. El ejercicio de este tipo de racionalidad se podría identificar sin dificultad con los rasgos con los que quedó esbozado el “pensamiento débil”.

No cabe duda que el término “modernización” está conociendo en nuestra historia reciente un uso sin precedentes en los discursos públicos de todo signo. La esfera de lo educativo, en tanto que reflejo del imaginario social, tampoco ha permanecido ajena a este uso desmesurado del término. Y dentro de ella, sin duda, el último momento más significativo y la última “concreción empírica” de la modernidad se encuentran en la actual reforma del sistema educativo. La cuestión que inevitablemente se plantea a partir de aquí apunta hacia la pertenencia de nuestra reforma a uno de los dos tipos de modernización tal como han quedado enunciados. Dicho, si se prefiere, de otra manera: ¿cabe entender nuestra reforma como un caso relevante de modernización compleja o, por el contrario, se puede entender mejor como un ejemplo sustantivo de modernización simple? Si podemos responder afirmativamente a la primera de las alternativas planteadas, entonces sin duda cabe albergar algún tipo de confianza, más allá de toda apariencia de signo contrario, en la presencia significativa de una racionalidad de fines subyacente no sólo en la reforma, sino en los contextos en los que ésta encuentra su origen y reflejo. Si, en cambio, tenemos que responder afirmativamente a la segunda de las alternativas planteadas, entonces se verían confirmadas nuestras sospechas, más allá de toda apariencia de signo contrario, hacia la fragilidad del tipo de racionalidad subyacente tanto en la reforma como en los contextos que la explican y la determinan.

Para dar respuesta a estas preguntas, quizá convenga prestar cierta atención a la justificación teórica sobre la que se asienta nuestra actual reforma educativa, esto es, a las así llamadas “fuentes curriculares”. Estas constituyen los factores que fundamentan un currículum desde diferentes enfoques con el fin de dotarlo de legitimidad. Esta reforma, a través del Diseño Curricular Base (DCB), ha seleccionado cuatro fuentes que a su vez refieren a una serie de disciplinas, que en este caso son: la psicológica, la sociológica, la pedagógica y la epistemológica. A partir de estas cuatro áreas “el currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, e igualmente, qué, cuándo y cómo evaluar. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferente” (DCB, 1989: 22). Ahora bien, y es ésta una queja ya formulada (Salinas, 1992: 16; Beltrán, 1993), si alguna pregunta fundamental brilla por su ausencia entre aquellas a las que el DCB trata de dar respuesta, es la siguiente: para qué enseñar o por qué enseñar, es decir, aquella que nos remite al ámbito de las razones y de los fines, al espacio propio de la racionalidad emancipatoria y evaluativa. Ignorar en el debate y en la construcción de la reforma la cuestión referida a sus propios fines ilustra de manera poderosamente significativa que la racionalidad que la rige es de carácter puramente instrumental, primando los medios sobre las metas, la técnica sobre los propósitos, y disfrazando la ideología como tecnología. Esta “apatía”, en el sentido de ausencia de “pathos”, de sentido o de sendero, se suple con la mera inercia, y acaba desembocando en un “semanticidio” o vacío racional: la maquinaria se desliza sola arrastrada por su propio peso, y atraída por las metas que se le asignan externamente. El no formular de manera expresa esta pregunta, lógicamente anterior a las demás, quizá pudiera ofrecer la apariencia de una intencional neutralidad ideológica o de un pretendido objetivismo. Pero, apenas levantemos el velo de tal apariencia, descubriremos que el hecho de no hacer abiertamente explícito “por qué” enseñar nos muestra las formas vigentes más marcadamente ideológicas de “por qué” enseñar. Así pues, una empresa de las dimensiones de nuestra reforma que olvida esta pregunta, deliberadamente o en una muestra de injustificada ceguera, puede acabar convertida en un programa de contenido no ya austero, sino precario, de “mucho ruido y pocas nueces”, debilitando cualquier línea de argumentación que se desprenda de su ambigua retórica, y consintiendo, en cambio, con la lógica “tecno-lógica” de la eficacia, de la eficiencia, de la cantidad traducida en cálculo egoísta cuando no en usura; la misma lógica, justamente, que domina con inercia arrolladora nuestras sociedades. De esta manera también, y pidiendo prestada la metáfora de Wittgenstein, cuando cierto lenguaje conceptual “se va de vacaciones”, dando entrada en cambio a la más sonora quincalla terminológica, “el *ruido* que se provoca en aspectos técnicos sirve en muchos casos para justificar debilidades o encubrir propuestas en las funciones externas” (Gimeno, 1993: 64). Quizá estos primeros apuntes proporcionen de momento algunos elementos para ir dando respuesta a la pregunta por la reforma como nueva forma de modernización simple o compleja.

2. Fines y medios, consensos y disensos

Pero si hemos comenzado con el texto que justifica y enmarca la reforma, que en buena medida la *describe* dándole su formato, nos remitiremos a continuación al texto que la *prescribe*, proporcionándole su concreción normativa y su “forma jurídica”: La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida como LOGSE, que “se convierte en el elemento esencial de la reforma”. La filosofía que un año antes había

quedado recogida en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) -como veinte años antes hiciera el *Libro Blanco* preludivando la Ley Villar Palasí-, encuentra ahora su reflejo y su compendio en la “exposición de motivos” con la que se inicia la LOGSE.

Una primera lectura a esta declaración de intenciones y de intereses ya nos permite entender mejor, aunque nunca justificar bastante, la ausencia de la pregunta acerca de los fines de la educación que nos llamaba la atención en el DCB. Y es que, cuando en la LOGSE se mencionan y enumeran los fines de la educación, es totalmente transparente al mostrar que la escuela carece de otros fines que aquellos que el propio contexto le asigna. Veamos un primer ejemplo, extraído de los primeros párrafos de la Ley: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. Si nos detuviéramos aquí, apenas tendríamos nada que observar. Pero si avanzamos unos cuantos párrafos más, apreciaremos que la concreción de “los fines que orientarán el sistema educativo español” ha adquirido nuevos matices que no conviene pasar por alto: “en esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, *la educación compartirá con otras instancias sociales* la transmisión de información y de conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente” (la cursiva es nuestra). Cuando aquí se declara que “la educación compartirá con otras instancias sociales” la función de transmisión de conocimientos, en realidad se está señalando, de manera encubierta, la dependencia o subsidiariedad de aquélla respecto de éstas. Es esta subordinación la que finalmente convierte a la esfera educativa en una instancia vulnerable, y a la escuela en “una institución débil”. Efectivamente, “otras instituciones como los ejércitos, las empresas o las iglesias forman sus propios objetivos y logran que la sociedad los respete como tales e incluso que se asocie a ellos. La escuela, en cambio, no lo consigue o ni siquiera lo intenta. La institución es débil y su discurso también lo es” (Enguita, 1990: 97). No se trata, entonces o tanto, de que la educación carezca de fines, como de qué naturaleza son los fines que se le encomiendan desde diferentes instancias y que pueden hacer de la escuela un puro medio, un instrumento o herramienta adecuada a las urgencias del entorno y del momento, invirtiendo así de manera radical la relación de fines y medios. Al respecto, quizá nada resulte tan evidente, como el peso y el énfasis que recibe a lo largo del texto examinado, inclinando la balanza del clásico dilema, el platillo de la adaptación en proporción con la ligereza del de la transformación. Por eso, la cuestión por los fines de la educación -desde la propia educación, pero también más allá de ésta- parece hoy más necesaria que nunca, sabiendo que desborda los marcos desde los que surge para apuntar hacia los nuevos órdenes del discurso dominante. En este caso, la pregunta “fuerte” frente al pensamiento “débil” exige una vez más un planteamiento tan poco novedoso como igualmente radical, dirigido a recuperar para el terreno de la racionalidad evaluativa lo que nunca debió ser confundido y alienado o apartado de su lugar de pertenencia, esto es, la relación original de fines y medios. “En general, los instrumentos sirven inicialmente para

satisfacer necesidades; después, las necesidades sirven para poseer y para usar los instrumentos; y cuando el sistema de necesidades obstruye de cualquier forma el sistema de los instrumentos, es el primer sistema, no el segundo el que se modifica” (Severino, 1991b: 63). Leemos en la LOGSE: “Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país y la sociedad española en su conjunto (...) se ha pronunciado favorablemente por la reforma en profundidad de nuestro sistema educativo”. Si, como parece, la educación es producto y reflejo a la vez, actuando como mediación subvertida de fines y medios, de los órdenes del discurso, es decir, del con-texto o con-textos dominantes, cabe interrogarnos ahora: ¿A qué nuevos órdenes nos estamos refiriendo? ¿Y a qué tipo de servidumbres nos somete el objeto conceptualizado? A modo de ilustración, seleccionaré dos tipos de órdenes recurrentes en la reforma: el orden u horizonte europeo, y el orden o la trama de los consensos.

a) *El horizonte europeo*: El proceso de modernización de España, tan largamente anhelado, se vio formalmente cumplido al alcanzar “su plena integración en las Comunidades Europeas”. El norte que guía nuestros destinos se halla fijado ahora en el corazón de Europa. Alfa y omega, las referencias a la dimensión europea abren y cierran las reflexiones que guían los motivos de la LOGSE. De esta manera, el círculo legitimatorio amplía su espectro imponiendo nuevas exigencias, puesto que “la nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización, que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa.” Dejando aparte la nitidez u opacidad del proceso, así como la velocidad de primera o de segunda en el ritmo del mismo, lo cierto es que la integración de España en la CEE, cautivada por el canto de sirenas de esa “Europa de los mercaderes”, ya ocupa su lugar de importancia en el curriculum escolar, reforzando la imagen de una España plenamente moderna, una vez incorporada al tren de alta velocidad de la competitividad europea. La noción de competitividad es el término reciclado para designar, con más brío y agresividad, lo que hasta hace bien poco se había llamado desarrollo. Otra cuestión, incómoda donde las haya y que aquí tan sólo vamos a rozar, es la hipotética identidad y unicidad del proyecto europeo hacia el que se tiende¹: porque cada vez se nos hace más difícil distinguir si estamos hablando con Mr. Jekyll o con Mr. Hyde, es decir, si estamos abriendo un auténtico diálogo con quienes detentan los “valores” ilustrados o si estamos alcanzando acuerdos con el club de los hacendados preocupados en salvar el SME

¹ Tal es la pregunta con la que Severino inicia su reflexión: “¿Qué es Europa?”, y parte de cuya desencantada respuesta no me resisto a dejar de citar: “Así como la unificación del saber científico es una yuxtaposición de mundos, también la unificación política de Europa y en general de toda acción política no puede ser sino una yuxtaposición de objetivos (...) En esta situación es inevitable que las muchas europas luchen entre sí y que acabe prevaleciendo la Europa más fuerte, es decir, la Europa económica -o sea, lo que Europa es desde el punto de vista de la economía política- y que acabemos convenciéndonos de que el motivo más válido para realizar la unificación política de nuestro continente lo dé la organización capitalista de la producción industrial europea, que para competir con la gran industria internacional tiene necesidad de liberarse de los vínculos -constituidos justamente por el orden tradicional de los Estados europeos- que impiden ese aumento indefinido de la producción y esa consiguiente extensión ilimitada del mercado exigidos por la lógica del capitalismo. La yuxtaposición de los objetivos políticos determina la unilateralidad de la acción política; y los objetivos más débiles se convierten en un contorno extrínseco del objetivo económico, más fuerte. De ahí deriva ese tipo de eclecticismo político, tan difundido en el mundo occidental, que se propone mantener, en torno al núcleo de la economía, los así llamados “valores” de la civilización europea” (Severino, 1991a: 16-17).

(versión sociológica del dictum positivista: salvar las apariencias) mientras se van amontonando cadáveres en algún armario de la casa común. A pesar de lo descarnado de esta caricatura, este cuadro podría tener cabida en el paisaje que Severino preconiza para el devenir de Occidente en lo que plásticamente califica “el paraíso del Aparato” (Severino, 1991b: 81-89). Contra quienes, desde la cultura de la satisfacción y despreciando cualquier posibilidad de alternativa social y política, defienden el fin de la Historia, se podría argumentar que quizá el juego de la Historia (Axelos, 1980) no se halla más que en sus inicios como parece desprenderse del caso de Europa. A las puertas del siglo XXI, el rapto de Europa todavía no se ha resuelto y son muchos los dioses que codician su posesión.

b) *La trama de los consensos*: En la actualidad parece haber calado hondo un consenso sobre el consenso, de suerte que buena parte de las actuaciones y de los enunciados que las justifican, y que quieran encontrar un refrendo social, lo harán apelando a los acuerdos intersubjetivos o en base a consensos alcanzados. Es un hecho que “las *democracias reales* han tendido a la eliminación de las tensiones y conflictos que las constituyen. Han enfatizado el pacto y el consenso. Lo mismo sus teorizadores (Habermas ha construido toda una metafísica del consenso sobre estas bases; una empresa que se me antoja perfectamente estéril y prescindible” (Trías y Argullol, 1992: 33). No es extraño, pues, que también en la LOGSE este fenómeno encuentre su reflejo: “El convencimiento de que en una reforma de este tipo (...) no se podrían cosechar todos sus frutos más que apoyándose en un amplio consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate posible acerca de la misma, tratando de construir sobre éste un acuerdo esencial y duradero sobre sus objetivos fundamentales”. Sin embargo, continuando con la primera cita, “la ficción de esa democracia real basada en el consenso, su mentira, su carencia de verdad democrática se deriva del hecho de que no cubre, ni con mucho, las aspiraciones de un porcentaje grande y relevante de la población. En efecto, un amplio sector no vota” (Trías y Argullol, 1992: 33). Pese a la anterior declaración de la Ley, habrá que admitir que una de las críticas más generalizadas y más “razonables” (cargadas de racionalidad) que ha recibido la reforma por parte de la comunidad educativa y de los agentes sociales ha sido precisamente la que señala el insuficiente margen de participación y debate que ésta ha generado para su diseño y construcción. Así, la apelación al consenso, aun con ser en ocasiones necesaria, cuando se utiliza como procedimiento reiterado y excluyente puede sufrir el efecto perverso de convertirse en una especie de invocación mágica por la que todo parece encontrar solución al revestirse de un engranaje o ritual democrático, eximiéndonos de otra responsabilidad que no sea la del consentimiento mínimo para lograr el acuerdo necesario cuando se nos reclame y si se nos reclama. Pero si destapamos la caja de Pandora del consenso, veremos resurgir aquellos problemas que, lejos de estar resueltos, tan sólo habían quedado disueltos o disfrazados, junto aquellas contradicciones que tampoco habían quedado superadas, sino ocultadas, para cumplir el propósito de salvar, una vez más, el dominio creciente de las apariencias. Por ello, “aun reconociendo ideales positivos en el lenguaje de las reformas, y admitiendo que, como ocurre en nuestro caso, se incorporan declaraciones de principios con los que es fácil estar de acuerdo, es difícil apreciarles en muchos casos méritos más allá de estimular el consenso en torno a ciertos ideales”. Es ésta una idea que otorga el poder del cambio a la fuerza de su discurso. Pero, “en el fondo, es una concepción de la innovación que resulta poco costosa, requiere pocos medios, más allá de difundir la retórica; parece fácil y relativamente rápida. En el mejor de los casos esa política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas

ideas-fuerza, lo que no deja de ser importante, pero de esa táctica no se deduce el cambio de la realidad” (Gimeno, 1993: 63). Sin embargo, la estrategia del consenso está alcanzando tal importancia que, desde los más diversos frentes la convierten en signo de identidad, y así, la pedagogía crítica, los planteamientos humanistas, las reformas neoliberales acaban por apelar a su uso y propiedad, en su afán por despuntar y como un signo de distinción en el ruedo democrático. En este panorama, no tardará el momento en que hasta los “salvajes”, “cuando los hayamos educado, como decía Fichte, convendrán con nosotros (si aún están vivos) que es verdad lo que la opinión pública piensa que es verdad” (Sini, 1989: 372). No importa tanto lo que la verdad sea, como la apariencia de verdad. Y ciertamente, la lógica del consenso es consecuente con la inversión de fines y medios que antes habíamos señalado: esta “publicidad de la razón” provoca la suplantación del conocimiento colectivo (episteme) por la opinión pública (doxa), de la reflexión participativa por la convención ideológica. La verdad como consenso acaba así convertida en un nuevo objeto de producción (y por tanto, de destrucción), en un bien de uso y cambio, sometida a la especulación, a las alzas y bajas del sistema de necesidades. El uso espúreo del consenso, en fin, acaba transformándolo en un nuevo instrumento, esto es, una tecnología, una nueva y más eficaz figura encubierta de la ideología.

3. Acción transformativa y reflexión participativa

Si antes había señalado respecto al lenguaje de las reformas un cierto “semanticidio” por el que determinados conceptos se vacían de contenido, ahora podríamos hablar, utilizando un nuevo símil, de una operación quirúrgica de “logo-tomía” por la que la racionalidad de fines o emancipatoria queda reducida a sus mínimas constantes. Frente a ese idealismo comunicativo, al que no escapa nuestra reforma, deberíamos comenzar a crear las condiciones para una cultura de la pregunta, de la duda razonable, con el fin de propiciar una auténtica participación como acción no sólo comunicativa, sino también, y sobre todo, transformativa. Avanzar en la búsqueda inteligente de fines, más allá de la ilusión o apariencia de verdad de los acuerdos, supone la evaluación de nuestros discursos y de sus implicaciones en la esfera de las acciones; exige, por tanto, no quedar convencidos por los discursos que hoy se están privilegiando sin haberlos sometido al juicio crítico que dictamine el tribunal de la razón. Pero ello pasa, muchas veces desde el disenso y la resistencia activa antes que desde el consenso o negociación de acuerdos, por la conquista progresiva de espacios de reflexión participativa así como de participación reflexiva. No quiera verse aquí un rechazo a las actitudes de diálogo y al logro de acuerdos como valores democráticos. Más bien al contrario, se trata de hacer de ellos vehículos para establecer propósitos adecuados. Pero, como en el mito de la caverna, cuando se entroniza el diálogo hasta convertirlo en un fin en sí mismo, la búsqueda y la construcción de la verdad se convierte en un asunto de opinión, las sombras se toman por las auténticas figuras de la realidad, y el conocimiento se debilita hasta el punto de creer ingenuamente que es un tema de conversación. La primacía desmesurada de las formas actuales de diálogo -su burda traducción en pactos, acuerdos, negociaciones, consensos- puede suponer el enmascaramiento por parte del pensamiento débil de aquello que tuvo su origen más noble y más genuino en el pensamiento fuerte, esto es, la dialéctica. En el corazón de la dialéctica, o del diálogo como indagación auténtica del sentido de las cosas, aguarda viva esa “memoria” del logos, que desde nuestra alienación y nuestra amnesia nos resistimos a recobrar.

Nuestra reforma educativa puede convertirse en una ocasión nada despreciable para repensar, más allá de todo reduccionismo posmoderno, el lugar de la educación en el contexto actual así como nuestro papel como educadores. También puede ser una oportunidad para mostrar nuestra capacidad de resistencia frente a un pensamiento débil que, apelando a la astucia de la razón, tan sólo precisa de nosotros compromisos débiles. Como educadores, todavía no del todo con-vencidos por el sentido común (“con-senso”) de la retórica dominante, tenemos el derecho toda vez que la responsabilidad de pensar fuerte, apelando a la inteligencia de la razón, exigiéndonos a nosotros mismos, frente a otras voluntades, compromisos fuertes.

Estas páginas han constatado, en la esfera educativa de la que nos hemos ocupado, una debilidad del pensamiento, si no una clara derrota. Pero es esta misma racionalidad la que nos ha dado al mismo tiempo razones suficientes y necesarias para arremeter contra esos castillos de arena del sentido común que nos ocultan otros posibles y deseables horizontes, más allá del estrecho cerco que dibuja la hegemonía de la apariencia. No tenemos más remedio que aceptar, con Rescher, que “es un hecho profundamente irónico que la confianza aseguradora en la eficacia de la razón requiera un acto de fe” (1993: 250). Pero en estos tiempos de penuria económica y moral, sería un lujo que no podemos permitirnos el hecho de dejar de creer, a pesar de todo, en la capacidad y en la autoconfianza de la razón para alcanzar su propia emancipación. Para concluir con lo que a lo largo de estas páginas ha acabado por convertirse en un ejercicio escéptico contra el escepticismo, quizá convenga recordar las siguientes palabras de Santayana¹: “La razón goza de la indomable persistencia de todas las tendencias naturales; vuelve una y otra vez al ataque tal y como las olas chocan en la costa. Observar su derrota es darle ya una nueva encarnación” (1905: 176).

Referencias bibliográficas

AA.VV. (1988): *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra.

Argullol, R. y Trías, E. (1992): *El cansancio de Occidente*, Barcelona, Destino.

Axelos, K. (1980): “La cuestión del fin de la Historia” (1971), en *Horizontes del mundo*. México, FCE, 111-143.

Beltrán Llavador, J. (1989): *El sueño de la alfabetización: España, 1939-1989*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

_ (1993): “Educación de personas adultas y emancipación social: apuntes para reconstruir un discurso secuestrado”. *Educación y sociedad*, 12, 9-27.

Enguita, M. F. (1990): *Juntos pero no revueltos. Ensayos entorno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.

¹ Sobre este excelente escritor y pensador, véase mi reciente monografía, José Beltrán (2002): *Celebrar el mundo. Una introducción al pensar nómada de George Santayana*. Valencia, Universitat de València.

- Gimeno Sacristán, J. (1993): "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica." *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- Habermas, J. (1988): *Ensayos políticos*. Barcelona, Península.
- Jameson, F. (1991): *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona, Paidós.
- Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo* (1990).
- Rescher, N. (1993): *La racionalidad. Una indagación filosófica sobre la naturaleza y la justificación de la razón*. Madrid, Tecnos.
- Rorty, R. (1983): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Salinas F., D. (1992): "¿Fuente sociológica o función social del currículum?" *Cuadernos de Pedagogía*, 190, 15-18.
- Santayana, G. (1905-1906): *The Life of Reason: Or, The Phases of Human Progress*. New York, Scribners; London, Constable (5 vols.). *The Life of Reason*, vol. 1.
- Severino, E. (1991a): *Esencia del nihilismo*. Madrid, Taurus.
- Severino, E. (1991b): *La filosofía futura*. Barcelona, Ariel.
- Sini, C. (1989): *Pasar el signo*, Madrid, Mondadori.
- Vattimo, G. y Rovatti, P. A., eds. (1988): *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.

EL CONTEXTO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE ECONOMÍA POLÍTICA ¹

1. Los nombres propios de la ESO

Comenzaré por el corolario. Lo que sigue a continuación no es más que una nota a pie de página para justificar la siguiente afirmación, en la que bien podría resumirse este ensayo: *Urge repolitizar la educación*. Confío en que las reflexiones siguientes fundamenten esta afirmación, en la que creo que en buena medida podemos coincidir. Sin embargo, no hemos de conformarnos con una mera frase, como si fuera un simple resultado concluyente, que clausura toda argumentación. Por el contrario, se trata de hacer de esta recomendación un principio de acción racional, un modo de armarnos de razones.

Quizá sorprenda esta manera de comenzar el análisis que se pretende acerca de la ESO, con un lema que parece propio de un *manifiesto*. No trataré de huir del tono ni de la intención de manifiesto de este escrito, antes bien reclamo desde aquí mismo su carácter explícito de manifiesto, haciéndome eco del sentido y del formato que le confirieron Marx y Engels hace más de 150 años: brevedad, combinación de filosofía política, consideración histórica, análisis sociológico y perspectiva política en la defensa de los intereses de una clase social (Fernández Buey, 1997: 5). Al fin y al cabo, pensar la ESO es indisociable de pensar la sociedad en la que cristaliza y se despliega la ESO.

La elaboración de este *a modo de manifiesto* quiere ser, además, mi pequeña contribución a la celebración del 25 aniversario de un sindicato de clase. Este sindicato que tiene que repensarse desde todos sus activos, desde todos sus agentes sociales, desde quienes participan en esta aventura junto con otros compañeros de viaje. Porque de lo que vamos a hablar tiene mucho que ver con la idea de *clase*, que aunque haya cambiado de letra, sigue conservando el mismo espíritu.

Con tales premisas, pues, queda claro que esta reflexión no es, ni quiere ser neutral. Mucho se ha hablado de la supuesta neutralidad valorativa de la sociología, pero aunque así fuera, los sociólogos, en tanto que ciudadanos activos, no pueden quedar al margen de aquello que analizan. La mirada sociológica interviene en aquello mira. Y desde la famosa *tesis 11 de Feuerbach*, la sociología, heredera de la filosofía, no puede utilizar como coartada su finalidad descriptiva, explicativa, para eludir sus compromisos con el objeto que analiza, y más bien tiene que convertirse ella misma en sujeto, en *autoconciencia de la sociedad* que pretende comprender. Esta reflexión, entonces, no es neutral, puesto que toma partido, quiere ser partícipe, participar junto con, ser parte de aquello que pretende explicar y comprender, para cambiar de perspectiva, desplazando algunos marcos de sentido convencionales. De este tomar partido, así como de la *naturaleza política de la educación*, se deriva la orientación marcadamente política de la presente exposición.

¹ El contenido del texto corresponde a la conferencia inaugural impartida en las jornadas “La ESO: problemas de los centros, del profesorado y del alumnado”, organizado por el Sindicato de Enseñanza de CC.OO. de Asturias, y celebradas en Gijón, los días 24, 25, 31 de enero y 1 de febrero de 2002.

Me gustaría, de paso, en el transcurso de estas *palabras andantes*, recuperar y recrear el sentido noble de la palabra *compromiso*. Compromiso significa promesa compartida: recordarnos una y otra vez las promesas de cambio social que nos hicimos unos a otros: *a-cordarnos* unos a otros, tejer cuerdas con las que urdir los mimbres rotos de la vinculación social, retomar acuerdos, recuperar las cuerdas rotas que nos aíslan, recuperar la cordura; así como *re-cordar*, hacer continuos ejercicios de memoria contra la amnesia organizada. Desde este compromiso, desde este contrato o trato con nosotros mismos, la *explicación* sociológica requiere de y recaba la *implicación* social, la comprensión sociológica exige la acción política.

La perspectiva sociológica no invalida otros enfoques, otros ángulos o miradas, pero proporciona cierta *distancia crítica*, cierta perspectiva o escala de las cosas, que a veces no resulta fácil con las premuras del día a día. La sociología nos ofrece *marcos explicativos* amplios, de índole social, más allá de los límites académicos o profesionales en los que se desarrolla nuestra acción. El escritor siciliano Leonardo Sciascia escribió una magnífica novela titulada *El contexto* para relatar la trama social en la que emergían y de la que se nutrían las organizaciones mafiosas. Partiendo de ese término, *contexto*, y sin establecer más comparaciones con la novela aludida, lo que intentaré ofrecer será algunas claves de contexto social, algunos marcos de explicación y de comprensión, para entender mejor lo que está sucediendo con la ESO y las percepciones que circulan acerca de la ESO. Espero que algunas de esas claves puedan servirnos para dar el nombre que corresponde a algunas de los acontecimientos que vivimos. Es importante *dar nombre* a las cosas para adquirir identidad, para ganar conciencia ciudadana y de clase social. “La lucha por nombrar correctamente y con precisión es el primer acto de la lucha de clases con conciencia” (Fernández Buey, 1997: 20). Recordemos, como ilustración, el título de la biografía de la premio nobel de la paz: *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Sólo cuando R. Menchú supo y pudo nombrarse para sí y para los demás, fue ganándose a la conciencia. Lo que procuraré, a partir de ahora, es devolver unos cuantos *nombres propios* a la educación secundaria, con el fin de llevar a cabo una *lectura de la realidad social* en la que se ubica. Para ello, tendré que deconstruir y reconstruir el lenguaje tal como nos viene dado, y siguiendo la recomendación de Freire, tenderé un puente entre palabras y cosas, entre textos y contextos.

2. Algunos pre-supuestos educativos

Quisiera comenzar por unos cuantos *pre-supuestos* educativos en el doble sentido del término. En primer lugar, algunos supuestos previos que subyacen en eso que Apple denomina “el conocimiento oficial” referido en esta ocasión a la esfera educativa. Y en segundo lugar, como una parte no menor del discurso dominante, me detendré en los presupuestos económicos destinados a la educación. Como se puede apreciar, todo ello significa hablar de valores también en un doble sentido: el *valor simbólico* y el *valor material* que se le confiere a la educación, o si se prefiere, en clave marxista, *valor de uso* y *valor de cambio* educativo.

a) Supuestos previos: Una aproximación de textos y contextos

Empecemos por los supuestos previos. Y para hacer el viaje del texto al contexto, sugiero que nos remitamos al documento recientemente elaborado por el flamante Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), del MECD en su último informe *Sistema de indicadores de la educación* (2000). Tanto la intención como la genealogía del informe no se pueden desgajar de la institución que lo promueve: el INCE (recordemos el famoso lema mediático: “el medio es el mensaje”, y a ello dedicaremos alguna reflexión ulterior). El análisis con detalle de este informe merecería un ensayo propio, que sin duda desborda las pretensiones de este ensayo. Lo que sugiero, a los efectos que nos conciernen, es una primera aproximación al contenido de este informe, cuya lectura interna permite varios enfoques. El informe se divide en cinco apartados, cada uno de los cuales corresponden a las grandes dimensiones en las que se agrupan los indicadores: Contexto educativo, recursos, escolarización, procesos educativos, resultados educativos.

Deteniéndonos en el primer apartado, aquel que se refiere al *contexto educativo*, encontramos un primer indicador referido a la “proporción de población en edad escolarizable” (C1): “La población joven de 0 a 29 años de edad representa el 40’5% de la población total española de 1996” (...) “De 1986 a 1996 el peso de la población joven ha disminuido 6’4 puntos porcentuales”.

En el siguiente indicador (C2) –PIB por habitante– leemos que “entre 1986 y 1991 el PIB por habitante ha crecido más del doble en España”, situándose en 1996 en 1.873.500 pts.

El tercer indicador muestra la “relación de la población con la actividad económica” (C3) y revela que “desde 1987 a 1997 la población activa española ha permanecido en torno al 50%”. Sin embargo “el porcentaje de hombres ocupados en 1997 siguió siendo prácticamente el doble que el de mujeres”.

El cuarto indicador (C4) aborda el “nivel de estudios de la población adulta”, fijándose en el porcentaje de la población adulta de 25 a 64 años de edad que ha completado un cierto nivel de enseñanza. Vale la pena leer con atención la justificación de este indicador: “Está demostrado que gran número de aspectos sociales, demográficos y económicos de una población pueden ser explicados a través de la educación y formación de la misma. En concreto se puede observar cómo la cualificación de la población tiene una relación directa en la actividad económica y el desempleo (indicador C3), cuestión que se analiza en la tasa de actividad y desempleo según nivel educativo (indicador Rs7)”. En el resumen se indica que “en 1997 todavía casi la mitad de la población adulta española tiene un nivel educativo no superior a estudios primarios, aunque aproximadamente un 19% haya completado estudios de educación superior”.

Finalmente, el último indicador (C5) de la dimensión de contexto se centra en las “expectativas de nivel máximo de estudios”. No puedo omitir tampoco la justificación de este indicador: “Las expectativas de los padres acerca del nivel máximo de estudios al que esperan que llegue su hijo inciden en las propias expectativas del alumno y está asociado con su rendimiento escolar”. En el resumen se puede leer: “Más de dos padres de cada tres esperan que sus hijos obtengan un título universitario. Cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos”. En cambio,

“cuanto menor es el nivel de estudios de los padres mayor es la proporción de alumnos que no tienen definidos sus intereses de estudios y mayor es la proporción de los que aspiran a un nivel de estudios más bajo”.

La lectura superficial de estos primeros indicadores es de por sí bastante instructiva, y arroja diferentes lecciones que no podemos pasar por alto. Así, según el primer indicador, las cohortes de población española en edad escolar representan un número notable respecto del conjunto de la población española, y pese al descenso de natalidad, que no garantiza el reemplazo generacional, es de preveer que (aunque no se menciona en el informe) los crecientes flujos de inmigración mantengan o estabilicen dichas cohortes.

Respecto al segundo indicador (C2), referido al PIB por habitante, es necesario correlacionarlo con las inversiones en educación, como haremos en el siguiente apartado.

El tercer indicador, en fin, nos muestra el largo camino por recorrer hasta alcanzar las deseables cuotas de igualdad de oportunidades desde el punto de vista del género. Aquí, como en tantas otras cuestiones, es preciso reconocer que la educación, en este caso la *coeducación*, es necesaria, pero no suficiente.

En relación con esta última afirmación, no hay que perder de vista cómo en el indicador (C4) siguiente se confía en la relación directa entre cualificación de la población y actividad económica, recitando una vez más como un mantra mágico las viejas y caducas *teorías del capital humano*. Esta ecuación, como veremos, no deja de tener efectos perversos sobre las representaciones de la educación, porque a costa de depositar su confianza en ella para propósitos que no le son propios (el crecimiento del capital) se acaba culpabilizándola cuando defrauda las esperanzas mercantiles en ella depositadas.

El último indicador, en fin, no hace más que confirmar lo que en la jerga sociológica se ha calificado como el “efecto Mateo”. En la *parabola talentorum* del Evangelio de San Mateo (Mt 25,29) se dice: “A todo aquel que tiene le será dado; a aquel que no tiene, en cambio, hasta aquello que no tiene le será quitado”. Sustitúyanse los talentos monetarios por talentos educativos, que se otorgarán a aquellos que tienen, aunque sea a través de sus hijos (Hernández i Dobón, 2001). Si bien aquí no se habla directamente de *capital económico*, se habla de *capital cultural*. Y la inversión en este último no es en absoluto ajena a la inversión en el primero. La representación subjetiva de la población acerca de la esfera de la educación, la suma de expectativas y deseos de la población, tiene una sólida base material que se asienta en la estructura clasista de la sociedad, que el sistema educativo no hace más que reflejar y, en eras conservadoras como la nuestra, reforzar y alimentar. Pero de ello también hablaremos a continuación.

b) Presupuestos educativos: Una aproximación de versiones e inversiones.

A primera vista, resulta contradictoria la confianza antes señalada hacia las tesis del capital humano teniendo en cuenta los gastos o inversiones destinados a la educación. Pero la contradicción es aparente, como trataré de explicar a continuación. El gasto total en educación con relación al PIB no sólo no ha crecido, sino que decreció en el período de 1993 a 1997. “Esta situación de recorte en el gasto público educativo, que se inicia (después de recortes anteriores) en 1993 –primer año de un período de crisis económica– se

ha mantenido hasta la actualidad, gastándose en el año 2000, en pesetas corrientes de este año, casi medio billón menos de lo que se destinaba a gasto público educativo al inicio de la reforma educativa (curso 1992/93)” (Recio, 2001: 28). Así queda reflejado con total transparencia en el informe *Sistema estatal de indicadores de la educación* (INCE, 2000, 157).

Un factor explicativo de la contención del gasto público en educación en los últimos años obedece, sin duda, a la explícita desafección del gobierno conservador hacia una reforma heredada que se ve obligado a gestionar. Ahora bien, la *orientación meritocrática* así como la *herencia tecnocrática* propias de las teorías del capital humano, quedan reflejadas en el modo en que se quiebra la frágil divisoria de la doble red pública/privada, escorándose definitivamente hacia la segunda. El propio MEC se encarga de vocear esta fractura en el informe que precede al que aquí estamos comentando, “haciendo una política sin complejos” (si parafraseamos las palabras con las que el Conseller d’Educació de la Comunidad Valenciana inauguraba un curso académico en su visita a un centro privado del Opus Dei al que se le había concedido un concierto educativo). En efecto, en el anterior informe del INCE sobre *Evaluación de la Educación Primaria. Informe preliminar*, publicado en 1997, se señalaba que “el análisis de la distribución de centros de acuerdo con su entorno socioeconómico también proporciona indicaciones valiosas”. Así, prosigue, “los centros privados son la práctica totalidad de los situados en las zonas residenciales de clase alta y su proporción es elevada (claramente superior a la media estatal) en las zonas residenciales de nivel medio y los barrios antiguos en buenas condiciones. Ello parece indicar una concentración de centros privados en este tipo de hábitat acomodados (...) También llama la atención la presencia masiva de escuelas públicas en las zonas suburbanas y marginadas y en los pueblos pequeños” (7 y ss.).

Sin decirlo, la descripción anterior se eleva a la categoría de prueba empírica: van a la privada los que más tienen, y a la pública los que menos tienen, confirmando de este modo el efecto Mateo. Lo grave no es tanto la constatación de algo que todos sabemos por obvio, sino el hecho de señalar con dedo acusador, el hecho de culpabilizar a las víctimas, por parte de un Ministerio público cuya responsabilidad reside en mejorar lo público, más que en señalar sus miserias. Parece, de esta manera, a través de una descripción aparentemente neutral (que acepta sin cuestionar) estar ratificándose una supuesta ley natural o apuntando una fatalidad. Antes habíamos hablado de clases sociales (haberlas, haylas) y ésta es una prueba fehaciente de cómo se aplican políticas clasistas, un caso no trivial de lo que en sociología se llama *darwinismo social*. Las *inversiones* públicas en educación mudan claramente en *perversiones* cuando las vemos transformadas en *subvenciones* para sufragar conciertos educativos.

c) *La construcción de la opinión pública.*

En este escenario, la Secundaria parece concitar los males que aquejan al sistema educativo. No tenemos más que consultar las hemerotecas para rastrear el tono de las noticias que aparecen en torno a la educación en general y a la secundaria en particular. Hace poco, podíamos leer en *El País* el siguiente titular: “Los expertos alertan de la 'desastrosa' formación científica en secundaria” (14/9/2001). (En el recuadro interior de la noticia se podía leer: “A la cola de las olimpiadas”. Es decir, del hecho de no quedar en

buena posición en una competición internacional se colegía lo deficitario de la formación estudiantil). De hacer caso a buena parte de la prensa general y especializada, llegaríamos a la conclusión de que la presente reforma educativa está conduciendo a nuestro país a una situación de desastre educativo, con cifras alarmantes de fracaso escolar y con la desaprobación mayoritaria por parte de la ciudadanía y del propio colectivo docente. Se construye de esta manera una opinión pública que penaliza a la ESO acusándola de déficits que le vienen inducidos externamente, ilustrando ese proceso que Apple denomina “exportar la culpa”, según el cual la causa de los problemas se delega a otras instancias, eximiendo así de la responsabilidad de aquellas que tienen que asumirlas. Este proceso de *exportación de la culpa* suele ir acompañado, además, en este caso, de una *interiorización de la culpa* por parte de los docentes, que acaban asumiendo la responsabilidad que se les atribuye externamente, acentuando su frustración y su sensación de impotencia.

El que la secundaria se lleve la peor parte en este diagnóstico no es casual. Obedece a diferentes motivos. En primer lugar, la secundaria es un tramo educativo situado en la encrucijada o en la transición entre el mundo académico y el mundo laboral, entre la vida académica y la vida laboral, así como entre los estudios básicos obligatorios y los estudios superiores postobligatorios. En relación con estos últimos, en segundo lugar, los males que aquejan al supuesto menor nivel de la Universidad se achacan al tramo precedente de la educación no universitaria, esto es, a la secundaria. Esto puede ser cierto, pero sólo parcialmente, puesto que la Universidad tiene sus propios problemas que no conviene ignorar. En tercer lugar, en la ESO se concentran y se maximizan los conflictos, buena parte de ellos derivados de la prolongación en dos años de la escolaridad obligatoria: La población de jóvenes que tiene puestas las expectativas a corto plazo en el mundo laboral no entiende el período de reclusión obligatoria durante dos años en el sistema educativo, y ese rechazo abierto constituye una de las estrategias de resistencia por parte del alumnado (pero no sólo) ante el sistema educativo. En cuarto lugar, la coexistencia de dos culturas hasta ahora separadas, primaria y secundaria, es otro de los elementos que añaden a las tensiones de la ESO especial relieve. En quinto lugar, una buena parte del malestar docente encuentra su causa en la intensificación del trabajo, esto es, en la sobrecarga de tareas burocráticas de escasa operatividad, que suponen una gran inversión de energías, y que impiden dedicar el tiempo de trabajo a la reflexión y a la creatividad, a la innovación y a las tareas colaborativas. Sin embargo, todo esto, que proyectado en la arquitectura de la ESO se percibe como fracturas o puntos de fuga, sin duda constituye también un conjunto de potencialidades nada despreciable, y habría que hacer un pequeño esfuerzo de memoria histórica reciente para recuperar los auténticos nombres, y los significados que denotan, a las cuestiones que erosionan la imagen pública de la secundaria.

En un artículo de opinión reciente, G. Sacristán (2001) realizaba una tarea de desenmascarar los argumentos que culpabilizan a la ESO, bajo el título de “la ESO no es culpable”. Vale la pena citar sus palabras:

“Dos ideas fijas ha tenido el PP en educación: privatizar para hacernos más libres y reformar la LOGSE por ser culpable del deterioro que, al margen de toda prueba, había sufrido el sistema educativo durante la etapa socialista. Los motivos se centraban en que la ESO obligaba a estudiar a quienes no siempre querían hacerlo, imponiendo un tronco común y por reducir el Bachillerato. Un coro de profesores, para los que esta etapa degradaba su alta misión profesional, ha acompañado el lamento por la calidad perdida. No han faltado intentos por demostrar científicamente el fracaso, sin

haber encontrado pruebas. Se aireó la conflictividad en los centros por haber escolarizado a quienes “no querían estudiar”, “no dan más de sí” o se dedican a incordiar. Se olvida el fracaso de la FP-1. Son tribulaciones que solo afectan a los centros públicos, pues los privados son inmunes a estas patologías sociales.” Prosigue el autor: “Se aducen comparaciones con otros países, destacando nuestra atipicidad. No se dice que dentro de la UE existen diversos modelos y que nadie osa relacionarlos con la calidad que proporcionan. Tampoco puede decirse que un modelo mejor es aquél que realiza pruebas externas de evaluación- reválidas- (...) Los controles externos pueden servir para muchas cosas, pero siempre son selectivos. Si apartamos a los enfermos graves de los hospitales, seguro que parecerán más eficaces, pero así no mejoraría la salud de la población”.

Finalmente,

“para los que apelan a las desiguales capacidades de los alumnos les recordamos que, desde Rousseau, los progres creen que la desigualdad ante la educación es un hecho que tiene consecuencias sociales (...) La estructura del sistema educativo puede ser algo secundario si se garantiza una titulación terminal igual para todos, el que las vías que se establezcan sean comunicables –de ida y vuelta– y no clasificaciones perdurables con destinos definitivos, si se diversifica el curriculum, se establecen medidas compensatorias de refuerzo (no sólo asistencia psicopedagógica) y se ofrece una pedagogía atractiva y preventiva del fracaso, buscando calidad por otros caminos. La nostalgia no tiene fundamento. El nivel educativo no baja, el peso y presencia de sus augures sí sube”.

Si, efectivamente, la ESO no es culpable, ¿cómo se explica esa política incriminatoria que se dirige machaconamente hacia este tramo del sistema educativo? Aun a costa de simplificar, utilizaré una imagen mítica, en su última versión cibernética, para tratar de responder a esta cuestión. La política de descrédito hacia la ESO forma parte de una suerte de operación estratégica que podemos calificar como “caballo de Troya”. Se trata de introducir al enemigo en el tablero de la reforma o, si se prefiere, de inocular un virus que va minando el “sistema operativo”, la arquitectura o ingeniería, de la reforma allí donde más daño puede hacer: en este caso, como ya vimos, en la ESO. Lógicamente, los términos “enemigo” o “virus” son metáforas simples para designar un fenómeno complejo que corresponde a un ejercicio sistemático, contundente, reiterativo, de deslegitimación.

Nos podríamos preguntar por qué el gobierno popular no plantea una nueva reforma del sistema educativo, dada la aparente inconveniencia de la presente para sus propios fines. No por falta de ganas. Pero, sin duda, los costes (políticos y financieros) de una nueva reforma del sistema educativo (la implantación definitiva de la última presente ha supuesto una década) serían tan enormes como las erosiones que acarrearían. No hay más que pensar en la contestación que está recibiendo la reforma universitaria –la LOU– por parte de sectores educativos, de partidos políticos, de (algunos) medios de comunicación. Quizá en el caso de la LOU la contestación se debe no tanto, o no sólo, al contenido cuestionable de su articulado, sino sobre todo al procedimiento de su elaboración; no tanto, pues, a su fondo sino a una forma arrogante, plana, autista y blindada de darla a conocer que no hace más que sembrar sospechas acerca de su despliegue, y que invita a sembrar dudas acerca de su falta de pertinencia, o lo que es lo mismo, de su impertinencia.

Sin embargo, puesto que no es posible abordar formalmente una nueva reforma, la jugada consiste en depotenciar la presente, en ir desmontándola o deconstruyéndola en sus piezas o engranajes principales, con el fin de ir armándola y reconstruyéndola guiada por las líneas maestras del discurso implícito dominante (eficiencia, diferencia, excelencia)

cuya traducción explícita se traduce –traduttore traditore- disfrazada bajo la nueva tríada de calidad, diversidad, libertad. Así las cosas, tras condenar sistemáticamente al fracaso a la presente reforma con la fabricación de un imaginario social (índices de fracaso, violencia en las aulas, calendario escolar y vacaciones docentes, conflictividad derivada de la inmigración, etc...) se interviene quirúrgicamente sobre su cuerpo para sanearla y para tutelarla. En realidad, no hace falta una nueva reforma si ésta ya es otra reforma, otra cosa, lo que el lenguaje vivo ha descrito tan certeramente como contrarreforma.

3. Algunos escenarios (plagados de idola del lenguaje)

Como una reedición del lema ilustrado surgen ahora para la esfera de la educación las proclamas a favor de la calidad, la diversidad y la libertad (y no explicitado, pero presente, el principio de autoridad). Tales nociones parecen reforzarse unas a otras, y aparentemente la bondad de los conceptos no plantea ninguna objeción. Sin embargo, como el lenguaje no es neutral sugiero que apliquemos a estos conceptos, a efectos meramente de análisis pragmático (entendiendo pragmatismo en el sentido deweyano como “el ajuste de medios a propósitos conscientes”), el viejo principio del positivismo lógico según el cual “el significado de un término reside en su uso”. O lo que es lo mismo, sugiero una explicación sociológica de estos conceptos, esto es, una comprensión de los mismos a la luz del contexto en el que surgen y del modo en que se utilizan. Observaremos como corresponden a lo que Francis Bacon denominó en su *Novum Organum* “idola del lenguaje” (ídolos, falacias o usos espúreos del lenguaje). Y mostraremos, frente a todo nominalismo, que el nombre de la cosa no es la cosa, si bien puede acabar determinándola poderosamente, envolviéndola ideológicamente.

a) Primer escenario. El discurso de la calidad.

El último mensaje de los decididores educativos es el siguiente: el discurso de la cantidad ha quedado obsoleto y es preciso cambiarlo por el discurso de la calidad. Esta es la razón por la que, días después de anunciarse la convocatoria de elecciones generales, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència publicó un documento denominado *Pacto por la mejora de la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana. Propuesta*. En este caso, como en tantos otros, el País Valenciano se muestra como punta de lanza de las políticas conservadoras estatales. El informe tiene, pues, valor simbólico, toda vez que constituye una buena anticipación, y un caldo de cultivo, de las proclamas a favor de la calidad que atraviesan la arena educativa y que han de cristalizar con rango de ley. En el documento aludido, pleno de ambigüedades y de declaraciones de intenciones, los principales rasgos ideológicos que asoman apuestan por la supuesta libertad de elección de centro, profundizando la política de concertación y subvención de la enseñanza privada, y en detrimento de la red pública.

Recordemos, a propósito, el artículo antes citado, en el que G. Sacristán destacaba otro argumento recurrente acerca de la ESO:

“Los alumnos no se esfuerzan y, claro, la calidad se resiente. El 78% de ellos admite su culpa en el fracaso escolar. ¿Por qué no preguntar a los profesores, a los políticos... si se esfuerzan lo suficiente?” Así: “les proponemos a los retractores de la ESO que rastreen otras pistas, porque con tanta reforma y contrarreforma se pierde el hilo del sentido común (mis felicitaciones por lo de la Ley de Calidad. Es un buen envoltorio). Les recordamos que quizá la calidad tenga que ver con otros

esfuerzos: los del profesorado; también producen calidad la búsqueda de igualdad de oportunidades, hacer más atractiva la enseñanza, dedicar recursos a reforzar los alumnos más débiles, mejorar el entorno de los alumnos problemáticos, aumentar el porcentaje de PIB que se dedica a educación, rebajar el número de aulas en barracones prefabricados, mientras se financian con recursos públicos colegios de élite. Hasta se podría revisar la calidad de la educación primaria. Muchas gentes, y no sólo los progres a los que despectivamente alude el presidente de gobierno, consideramos que estas ocurrencias están relacionadas con la calidad”.

La cosa se agrava aún más cuando “una vez logrado un aumento notable en la inyección de recursos públicos en los centros privados, que son indiscriminadamente concertados siendo selectivos, ahora se pretende eliminar el grano de la paja o concentrar ésta en el sistema público, para que desde éste se reclame la selección para lograr la paz”. Pero “Nasarre (*El País*, 17 de septiembre) nos ofrece la argumentación culta de esta causa: “El primer error que debemos evitar”, escribe, “es convertir la educación secundaria en una mera prolongación de la educación primaria, que acabe cumpliendo solamente la función de lograr una alfabetización funcional de la sociedad española, adaptada a las exigencias de la sociedad de la información”. Sin embargo, la “educación media” hace tiempo que sí se entiende como una alfabetización funcional exigente, más en la sociedad de la información”.

Cuando se habla con toda frivolidad de calidad se está dando por supuesto el acuerdo común sobre el significado de su uso. Pero el concepto de calidad, utilizado como la buena nueva de los mandarines políticos, empresariales y culturales, es tan tramposo como equívoco. En efecto, si atendemos a Francisco Beltrán (2000: 220-221):

“el juicio sobre la calidad se traduce en juicio sobre la producción y éste, a su vez, en un juicio sobre la calidad del producto, lo que en el sistema educativo serían los logros de los escolares; pero expresados en términos que permitieran identificar a los propios estudiantes con unidades destinadas al mercado de trabajo, lo que es tanto como decir no 'los logros de los escolares' sino 'los escolares (egresados) como logros'. Ahora bien, la calidad del producto remite a su vez al juicio acerca de los productores y ambos, el juicio sobre los productores y sobre los productos, son los que aconsejan la formulación de indicadores, el enunciado y el número de los cuales posibilitan mayor precisión empírica en la determinación de en qué medida (y a qué coste) han sido aquéllos obtenidos. Es precisamente en este contexto cuando se desató toda la fiebre, por la que todavía seguimos afectados, de la enunciación de indicadores de calidad”.

Es así como se inicia un nuevo sistema de relaciones entre Estado, sociedad y educación que caracterizan lo que se ha dado en llamar el “Estado evaluador”, que supone el control a distancia y a posteriori de sus productos. El control se ejerce así sobre los resultados de actuaciones, y no sobre el seguimiento o cumplimiento de compromisos respecto de los cuales el Estado no asume ningún compromiso; se dedica a relegar responsabilidades y sanciona (premia o castiga) en función de lo que considere que son resultados valiosos o no para el mercado. El efecto perverso de esta lógica es que “el profesorado cae así en una trampa despolitizadora y descualificadora cuando consiente en que se adopte y generalice la disminución del control sobre los procesos acompañado de un simultáneo incremento de control sobre los resultados, como puede verse en la generalización de complementos salariales asociados a la evaluación de la productividad”. En definitiva, “los juicios que sobre la calidad puedan formularse a partir de estos parámetros son los que servirán, a la vez, para justificar que se adopten nuevas decisiones políticas o que se planifiquen y asignen recursos basándose sólo en esos resultados”

(Beltrán, 2000: 223-224). No podemos perder de vista que el origen más reciente del tema de la calidad se encuentra asociado a la pujanza de los gobiernos conservadores de la década de los ochenta, liderados por el binomio Thatcher-Reagan, que lo recuperan y reeditan en alianza estrecha con el concepto de “accountability”, esto es, de eficacia o rendición de cuentas con criterios monetaristas. No es casual que emerja de nuevo ahora en nuestro país, pero no sólo aquí, sino a escala internacional reflejando las tendencias arrolladoras de la globalización, y encontrando sus mejores voceros en organizaciones cuasi todopoderosas como la FMI, la OCDE o el BM.

Las tendencias que se desprenden de este diagnóstico hablan por sí solas. No querría hablar de tendencias, sino de deseos, que es una manera de intentar criticar (poner en crisis, frenar, romper) las tendencias actuales. ¿Que pensar ante este panorama desolador? Mi punto de vista particular es pesimista, si nos atenemos a la definición según la cual un pesimista es un optimista bien informado. En otras palabras, y parafraseando a R. Williams, para ir hacia lo mejor es preciso conocer lo peor. Por otra parte, la lógica de lo peor nos dice que las cosas siempre pueden empeorar un poco más de lo que están. Me gustaría pensar que eso ahora mismo ya no es posible, pero no estoy seguro. A pesar de todo, mi escepticismo no es conformista, sino más bien activo. Y espero no equivocarme mucho si pienso que la misma actitud es compartida por muchísimos compañeros y compañeras de viaje. La autocompasión es un lujo que en estos momentos no nos podemos permitir. En esta “escuela del mundo al revés” (con palabras que dan título al libro de Galeano, que recomiendo para las horas bajas), hemos de invertir las tendencias, transformando el *cinismo* general que nos envuelve en un *civismo* que no es más que mera justicia social. Y eso lo recordamos cada día cuando trabajamos con María, Juan, Saída, Pablo, esta lista interminable de participantes en nuestras aulas y en nuestras vidas, presencias reales en busca de voz propia. Tal es nuestro compromiso: una promesa compartida. Si en la actualidad el mercado opera en torno a expectativas (“intangibles” es el término al uso) sobre las posibilidades de continuar creciendo, nuestras expectativas (nuestros “sueños”) han de ser necesariamente más fuertes que los del mercado. Es cierto que las cosas pueden ir a peor, pero también pueden ir a mejor, si así lo decidimos. Sartre sostenía que estamos condenados a ser libres, porque siempre, queramos o no, hemos de elegir. Todo eso, como he dicho antes, aumenta nuestra reponsabilidad y da más sentido del que ya tiene por sí solo nuestro trabajo cotidiano. En nuestro país, pero no sólo en él, estamos viviendo una terrible erosión educativa y social, un colosal im/pacto educativo que no ha hecho más que comenzar. Como ciudadanos libres tenemos dos opciones: o contemplar el mundo, o transformar el mundo para impedir que unos cuantos decidan por el resto.

b) *Segundo escenario. El discurso de la diversidad.*

El discurso de la calidad se refuerza y legitima, de manera retórica, con el del elogio o defensa de la diversidad. Pero una vez más, las medidas que procuran la atención a la diversidad contrastan significativamente con la tendencia demoledora de los poderes públicos. En otro capítulo de este mismo libro he afirmado, con una exageración deliberada, que la “diversidad corre el peligro de convertirse en algo más raro que un perro verde”. El símil no es casual. Pero si queremos apelar a imágenes ecológicas, más próximas al concepto de diversidad, podría decirse que la destrucción del espacio público aquí y allá tiene lugar a una velocidad directamente proporcional a la destrucción de la masa verde o

de pérdida forestal en Cataluña, o a la pérdida de la huerta residual en la Punta de Valencia. O dicho de otra manera, la velocidad de destrucción de lo público es inversamente proporcional a la velocidad de construcción de Port Aventura en Tarragona y de Terra Mítica en Alicante, por citar dos proyectos emblemáticos de dos comunidades cercanas. ¿Cuántos proyectos públicos educativos no podrían haberse emprendido con la financiación privada de esas grandes superficies de la distracción y del olvido que son los parques temáticos de niñolandia? ¿Cómo no va a sufrir recortes la educación pública en una sociedad que alienta la distracción programada de la ciudadanía, y la pérdida creciente de su conciencia social?

La diversidad como pluralidad, como diálogo con la alteridad, corre el riesgo de convertirse en un bien escaso, una especie que necesita protección. Podemos transformar la diversidad en mundos plurales, posibles, alternativos. Podemos intentar poner del derecho este mundo al revés, atravesando el espejo de las apariencias. Sólo entonces dejaremos de opinar sobre los otros para conocer a los otros. Sólo entonces podremos mirarnos al espejo y decir, sin miedo: yo soy el otro.

c) *Tercer escenario. El discurso de la libertad.*

Como había señalado en otro lugar, la escuela opera como un mecanismo de segregación institucional: va trazando itinerarios diferenciados que permiten promocionar a unos más que a otros, o expeler a unos antes que a otros. Segrega tanto de partida como de salida, y también lo hace en el tramo obligatorio, del que nos ocupamos.

Desde un punto de vista credencialista, “el mercado cultural (...) es una llave en la lucha de clases por el control de la producción material. En la medida en que existen unos mercados cultural y económico competitivos, el éxito de cualquiera de los contendientes en estas luchas se determina no tanto por los recursos de que disponga sino por las relaciones entre producción y consumo de todos los grupos tanto en la esfera económica como cultural” (Collins, 1989: 85).

En el espacio de la economía política, la función segregadora, y por ende estratificadora, de la escuela se intensifica y se altera cuando se invierte la correlación de fuerzas en la doble red –pública y privada– de la oferta educativa. Los asaltos persistentes, contundentes y continuos a la escuela pública están dando sus frutos. Ahora mismo nos encontramos con una nueva división social, que ya no surge de la institución, sino que fragmenta y segrega internamente a la propia institución: la escuela pública se está convirtiendo de hecho en subsidiaria de la privada. El hecho no es trivial, sino que muestra la fragilidad de la institución. Hablar de pública es hablar de públicos, y hablar de privada es hablar de clientela. La clientela –que en el comercio siempre tiene la razón– está ganando la partida al público, a la ciudadanía. Y bajo una coartada perfecta: la libertad de elección. La libertad de elección se resuelve como pura y dura libertad de selección: selección entre público y clientela, entre aquellos que pueden elegir, y aquellos que no pueden sino acatar.

Siguiendo con el análisis poco halagüeño que Collins efectúa sobre “la sociedad credencialista”, en la que la educación se presenta como una espacio de tensiones en la lucha entre grupos sociales y ocupacionales por conservar ventajas relativas o posicionales,

y cuyas tesis, aunque discutibles, conservan su vigencia: “siendo realistas, se podría apostar por la expansión del credencialismo actual, aun cuando esto no acerque a los reformadores a sus confesados objetivos más que el burro tirando de un carro se acerca a la zanahoria que pende delante de sus narices. Esto quiere decir, que las crisis de la lucha de clases nos amenazarán continuamente, y no sólo dentro de la economía material, sino también en el interior de la economía cultural. El empleo del sistema educativo como una base para un medio arbitrario de dominación significa que éste sufre una creciente contradicción interna en la conciencia de sus usuarios. Todas sus demandas, pues, para que se eleve el nivel de racionalidad de los estudiantes, significa que la educación opera como parte de un más amplio sistema que denigra sus propios contenidos y que ignora todas las indagaciones que podría llevar a cabo en el interior de la naturaleza de ese mismo sistema” (ibid: 228).

Y con un tono de fondo weberiano, que resalta especialmente tras las lecciones del 11 de septiembre, finaliza Collins: “En efecto, nos hallamos mucho más cerca de la sociedad tribal de lo que nos gusta admitir. A pesar de nuestra propia imagen de control racional, nuestras instituciones no son seleccionadas más reflexivamente que los ritos tribales de iniciación, los de las sociedades secretas o los dioses implacables a los que nuestros procedimientos de educación y de profesionalización se parecen mucho. Y si trasladamos estas analogías a sociedades de mayor tamaño, también nosotros estamos sometidos a las mismas fuerzas que a través de los siglos transformaron la India en una serie de castas cerradas o que hicieron de la Europa medieval un entramado de gremios monopolísticos. Tales sociedades sufren convulsiones por fuerzas que se hallan más allá de su control, como la Reforma, que destruyó la prepotencia de la religión sobre la que se legitimaban los monopolios medievales. A largo plazo, a menos que alcancemos nuestro propio nivel de control racional sobre nuestras instituciones, tendremos que contar con que tales fuerzas nos están esperando” (228). Y hablando de control racional, el cuarto y siguiente escenario nos muestra una de las mayores desgarraduras en la racionalidad de nuestro sistema educativo.

d) *Cuarto escenario. El discurso de la autoridad: la trama de la religión.*

En una reciente carta al director podíamos leer lo siguiente: “Denunciamos que el arzobispado de Zaragoza haya utilizado como carteros para una cumbre sobre la enseñanza religiosa a los profesores de religión, que han procedido a repartir la convocatoria entre sus alumnos de los centros públicos de enseñanza de Zaragoza (...)Una vez más, la Iglesia católica considera un derecho lo que no es más que un privilegio y, en este caso, un abuso (...) Denunciamos asimismo el incremento de un 22% en el gasto para profesores de religión católica en los Presupuestos Generales del Estado, anunciado días atrás en este periódico”. Y proseguía: “La escuela debe educar en la igualdad, en los valores democráticos que eviten la discriminación de las personas por sus creencias religiosas; debemos valorar hasta qué punto la impartición de religión en centros públicos de enseñanza se está convirtiendo en un elemento muy importante de discriminación para los niños de familias inmigrantes que normalmente profesan otras religiones. Los musulmanes estadounidenses tienen que estar profundamente satisfechos de que el sistema educativo de ese país no les obligue a declarar sobre su ideología religiosa, como supuestamente aquí garantiza la Constitución, aunque en realidad no se cumpla”. También “denunciamos la situación de desigualdad e indefensión que padecemos los padres y los niños que no

estudian religión en los centros de enseñanza públicos en un Estado aconfesional: se segrega a los alumnos en función de las creencias de sus padres, empezando a los tres años de edad, y una o dos veces a la semana en horario lectivo”. Firmado: J. A. Rovira Tolosa. Colectivo Escuela Laica. Zaragoza (2001).

La polémica sobre profesorado de religión al que el episcopado rescinde el contrato desvía la atención del problema principal: mientras nos mostramos sensibles con las víctimas de comportamientos arbitrarios e inquisitoriales –pero congruentes al fin y al cabo– de la Iglesia, no vemos el tremendo retroceso civil que supone la convivencia –la connivencia– entre los poderes del Estado y de la Iglesia, vulnerando el principio constitucional de laicidad. En 1979, el ministro de Exteriores Marcelino Oreja firmaba en Roma, 27 días de aprobar la Constitución, los acuerdos bilaterales entre el Estado español y la Santa Sede, terminando por una parte con el Concordato de 1953, pero tendiendo por otra parte un puente de plata para preservar la presencia activa de la Iglesia y permitir la injerencia en asuntos que no son de su incumbencia. Las arbitrariedades, discriminaciones y abusos laborales que comete el episcopado con el profesorado de religión encuentran su raíz en esos acuerdos, que cuelan por la puerta falsa el derecho a la libertad de culto de la ciudadanía, tomando, como se señalaba en la carta anterior, los privilegios por derechos, y confundiendo deliberadamente la esfera privada con la esfera pública.

El entrelazamiento de todos estos escenarios remite inevitablemente, como he ido apuntando, a una cuestión de lucha entre clases, en la que intervienen de manera sobresaliente sus variables típicas: estatus, prestigio, poder, posición social, capital cultural y económico, sexo, etnia, etc.

Resumiendo, el círculo vicioso de la calidad supone, contra toda apariencia, el restablecimiento de fronteras ideológicas que nos separan más y más de los márgenes que nos cercan, de los otros que somos nos-otros, alzando muros cada vez más elevados que nos impiden abrirnos al pensamiento del afuera. Contra el círculo (vicioso) de la calidad, el principio ilustrado de igualdad social, de justicia distributiva. Contra las ambiguas medidas de atención a la diversidad, acciones claras para propiciar la pluralidad. Contra la libertad condicionada y aparente, la libertad responsable y real que apuesta por la equidad social. Contra el autoritarismo religioso, el principio de laicidad con el que nos hemos dotamos constitucionalmente.

Todo ello se muestra, gráficamente, en el siguiente recuadro:

<i>Discursos</i>	<i>Pro</i>	<i>Anti</i>
Calidad	Eficacia/Eficiencia	Igualdad
Diversidad	Diferencia/Desigualdad	Pluralidad
Libertad	Excelencia/ Selección	Elección
Autoridad	Heteronomía	Autonomía

4. Algunos antídotos (no recetas)

Primer antídoto: Pensar fuerte la reforma.

Ninguna reforma social es incuestionable e irrefutable, como si de un dogma o artículo de fe se tratase. Tampoco lo es, pues, ni nuestra presente reforma educativa ni la Constitución en la que se enmarca. No sólo se puede, sino que es un ejercicio de responsabilidad, ejercer una crítica hacia la reforma, puesto que esta no es más que un proceso institucional de ajuste al cambio social y que procura, ella misma (al menos, teóricamente) el cambio social.

Ahora bien, lo que distingue una crítica conservadora hacia la reforma de una crítica progresista es que la primera se ejerce para cuestionar la necesidad de llevarla a cabo, esto es, la necesidad de promover cambios e innovaciones educativas, mientras que la segunda se ejerce para exigirle a la reforma ser consecuente con aquello que promete, es decir, para procurar cambios más profundos, haciendo de su aplicación un instrumento de transformación más que un mero medio de adaptación social.

Desde el punto de vista de una crítica bien temperada, vale la pena repensar la reforma al menos desde cuatro perspectivas interrelacionadas entre sí: a) la ausencia de fines, b) la fuente sociológica, c) la fuente psicológica, d) la carencia de una cultura evaluadora.

- a) Respecto a la primera, remito a una reflexión propia de hace algún tiempo en la que señalaba lo siguiente: “Ignorar en el debate y en la construcción de la reforma la cuestión referida a los propios fines ilustra de manera poderosamente significativa que la racionalidad que la rige es de carácter puramente instrumental, primando los medios sobre las metas, la técnica sobre los propósitos, y disfrazando la ideología como tecnología” (Beltrán, 1994: 46).
- b) Respecto a la segunda perspectiva, nos podemos preguntar, siguiendo a Salinas (1992) si tiene sentido hablar de fuente sociológica o si más bien debemos hablar de función social del currículum. Pues hablar de fuente sociológica nos aboca a asignarle al sistema educativo aquellas funciones que le sean asignadas externamente por otras instancias, como se indica en el preámbulo de la LOGSE, sin cuestionarlas. Cuando en dicho preámbulo se declara que “la educación compartirá con otras instancias sociales” la función de transmisión de conocimientos, en realidad se está señalando, de manera encubierta, la dependencia o subsidiariedad de aquélla respecto de éstas. Es esta subordinación la que finalmente convierte a la esfera educativa en una instancia vulnerable, y a la escuela en una “institución débil” (Beltrán, 1994: 47).
- c) Esta segunda perspectiva es congruente con el peso que ejerce la fuente psicológica en la arquitectura de la reforma. En comparación con ésta, el resto de fuentes actúan como comparsas para dar un enorme protagonismo a la fuente psicológica. Recordemos que la fundamentación teórica de la reforma se basa en buena medida en la obra de Cesar

Coll, *Psicología y currículum*, que sirve de carta de presentación a las tesis constructivistas, de paso que sustituye a las teorías de los estadios evolutivos del aprendizaje desarrollados por el ginebrino Jean Piaget, que sirvieron para sustentar las reformas de los años 70. Aunque no se quiera, poner el acento, como se hace en esta reforma, en la fuente psicológica, implica primar el individualismo, bien a través de las continuas apelaciones a la enseñanza personalizada, bien a través del último hallazgo, expresado bajo las consignas que procuran medidas de atención a la diversidad. Primar el individualismo significa dejar en un segundo plano la naturaleza social del aprendizaje, la importancia de un aprendizaje no solo colaborativo, societal, en sus medios sino en sus fines. Al fin y al cabo, el individualismo es lo que ya se prima y se premia en una sociedad cuyos supuestos se basan, como ya vimos, en la competitividad, en la diferencia meritocrática, en la excelencia elitista.

- d) Finalmente, ante la ausencia de fines, ante el vacío de funciones sociales propias, y ante el debilitamiento de los proyectos colectivos en favor del individualismo más rampante, se entiende mucho mejor la ausencia sistemática de evaluaciones. Esta ausencia comporta seguir aceptando el estado de cosas tal como está (nuestra débil democracia), al tiempo que se bendice la figura del individuo egoísta, del *homo oeconomicus*, del ciudadano siervo.

Estos son algunos de los supuestos y de los con-textos de la reforma, más allá de las voluntades de quienes la protagonizan: la población estudiantil, el colectivo docente, los agentes sociales. Si algunos de los nombres propios de la ESO se han nombrado correctamente, como esperamos, su mera enunciación puede hacerse acompañar de su antídoto respectivo, de su denuncia. A veces, enunciar ya es denunciar. Nombrar con claridad nos ayuda a señalar con claridad. Y la claridad empieza por los propios nombres, por los nombres propios.

Segundo antídoto: La repolitización de la educación.

Recordemos la parábola del Buda recreada por Bertolt Brecht. La casa se está incendiando, y mientras tanto, las personas que la habitan siguen preguntándose por el tiempo que hará o preparando la fiesta del día siguiente. El espacio educativo, el lugar del saber, se está literalmente quemando, su suelo social se está esquilmando, y mientras se va hundiendo y nos estamos chamuscando dentro de la cosa (la casa) educativa, el administrador de la finca está pensando en operaciones destinadas a salvar las apariencias: un toque de calidad, otro de diversidad, libertad para los inquilinos, redes telemáticas para ver mejor el espectáculo del mundo...

He definido antes la diversidad como de bien escaso. Es algo más que una metáfora. Es también una descripción literal, que nos sirve *in extenso* para la esfera educativa en general, y para la ESO en particular. No tanto porque no se administre, sino por cómo se administra. Pero me temo que esta situación no es exclusiva, sino que apunta hacia una tendencia cada vez más general, aun con concreciones empíricas diferentes. En cualquier caso, aquí o allá, el ser bien escaso no convierte a la educación en un artículo de lujo, sino en una necesidad auténtica no satisfecha, en una primera necesidad precarizada, en contraste con la satisfacción de crecientes falsas necesidades... El hecho de ser un bien

escaso no obedece a una fatalidad natural, sino a una evaluación a la baja, a una auténtica depreciación del sector. Evaluar no es sino extraer información relevante de aquello que “vale la pena”. Cuando hablamos de evaluación hablamos, pues, de un proceso que se caracteriza por su complejidad así como por sus pretensiones genuinas de profundizar en la democracia educativa: hablamos, entonces, más que de evaluación, de cultura evaluativa en tanto que garante de la mayor transparencia posible. Pero en ningún caso se debe hacer de la evaluación educativa una medida únicamente basada en un criterio monetarista de rentabilidad, o en la lógica instrumental de los productos, entre otras cosas porque no estamos sumando unidades discretas -objetos- que nos den tan sólo resultados estadísticos, sino que estamos calibrando el valor y el peso social de procesos culturales que tienen más de estructurales que de meramente distributivos, es decir, que afectan más a la naturaleza de las relaciones sociales, y a los sujetos o actores sociales que las protagonizan.

Es aquí donde se confunde totalmente el *valor* de la educación con su *precio*. En tanto que no prioritaria en el sistema social su precio es mínimo, por mucho que su valor social sea elevado. Y si su precio es mínimo no hay excusa para no aplicar rebajas, para dejar de poner el sector a saldo.

Sin embargo, no podemos pensar que la devaluación que padece la ESO en la actualidad es exclusiva del sector educativo. Aunque afecte de manera singular a la educación, la depreciación de ésta no es sino un síntoma o un reflejo de la depreciación cada vez mayor que sufre tanto la educación pública como los públicos: lo público en definitiva. Depreciar la educación, como el resto de las instancias de la esfera pública, no es sino menospreciarla, minusvalorarla (darle el valor mínimo) en aquello que vale la pena. Es confundir valor (valía) real con valor bursátil. José Luis Sampedro recordaba, en *Conciencia del subdesarrollo*, las palabras del maestro Juan de Mairena cuando advertía en un aforismo que “cualquier necio confunde valor con precio”. Si le hacemos caso, es posible que ahora mismo estemos inmersos en una suerte de “conjura de los necios” de tales proporciones que resulta difícil escapar a los planes que nos tienen preparados.

En la esfera de la educación pública, vivimos tiempos en los que parecen deshacerse los mimbres con los que se tejieron cestos cargados de esperanza. La crisis que aqueja a la educación secundaria no es sino un síntoma más de la crisis que aqueja al sistema educativo, y ésta no es sino un reflejo de la crisis que aqueja a nuestra sociedad, en su ascenso -al parecer irrefrenable- hacia la insignificancia. Entre tanta “irresponsabilidad organizada”, por utilizar los términos de U. Beck, no es extraño que estemos *desconcertados*, esto es, carentes de concierto, de concertación o de vinculación social, pues tal es, justamente, la clave que da carta de naturaleza a la crisis.

Eppur si muove... Aunque no hay recetas para restituir a la educación el valor que le corresponde -tanto como queramos concederle- quizá deberíamos comenzar por *reevaluar* sus efectivos, es decir, por apreciar aquello que tiene de más valioso en tanto que proyecto social y cultural emancipador. Ello no será posible mientras pensemos que la política educativa se reduce a un mero ejercicio de auditoría para computar los debe y los haberes en su estado de cuentas. Mientras la política educativa se planifique con criterios meramente empresariales, necesariamente los resultados obtenidos nos darán números rojos. Aunque no tenemos recetas, quizá podamos destacar algunos “antídotos” de

aplicación urgente. Es necesario, en primer lugar, hacer de la política educativa un ejercicio alejado de un monetarismo ciego, otorgando a la palabra y a la acción política su significado más auténtico: la participación plural y democrática de toda la ciudadanía en aquellos asuntos de la cosa pública que nos afectan. Llevar a cabo ese tipo de política supone dotar de contenido a palabras ahora trivializadas a costa de su uso abusivo como solidaridad, compromiso, comunidad. Hacer de la educación un proyecto cultural y social comunitario requiere compartir antes que competir, soñar despiertos mundos diferentes antes que calcular el beneficio de unos pocos, armarnos de razones antes que claudicar ante necias consignas, hacer públicas nuestras convicciones antes que doblegarnos a los intereses privados, apostar por las mejoras colectivas antes que por el privilegio de unos pocos, establecer como meta la emancipación social antes que la caridad educativa, pensar alternativas antes que conjurar fatalismos, construir situaciones posibles antes que robar sueños con los que transformar la realidad.

Tercer antídoto: Manifestar-nos.

Manifestarnos significa encarnar manifiestos. Ser manifiestos: dejar de ser invisibles. Ser públicos. Ser presencias manifiestas. Publicitar nuestras reflexiones. Reflexionar de manera abierta nuestras acciones. Pronunciar discursos urgentes, de advertencia, como si fuera el primer día, o tal vez el último día. Imaginar otra forma de educar y de educarnos. Ser políticos, *politás*, habitar la *polis*. Tomar la ciudad. Ganar conciencia. No claudicar, no dejarnos con-vencer, no ser vencidos, ni con-vencidos por los discursos al uso. Ser plurales. Dar-nos a los otros: dialogar con la alteridad. Enredarnos: ser parte de esa vasta red de relaciones que nos explica y a la que tratamos de dar explicación. Enunciar y denunciar. Pronunciar palabras andantes. Dar voz a los sin voz. Arriesgarnos en lo social. Participar. Ser parte de esa humanidad rota a la que nos debemos. Comprometernos en la tarea de mejorarnos a nosotros, a los demás y a nuestro mundo. Gestionar nuestra finitud, cada vez más frágil, amenazada por los misiles que atraviesan nuestras geografías físicas y mentales. Manifestarnos es educarnos y pensarnos en ESO y en lo otro, que forman parte de un mismo paisaje social.

5. A modo de conclusión (y horizonte utópico)

Las clases dominantes pueden temblar ante una revolución educativa. La ciudadanía no tiene nada que perder en ella más que su servidumbre. Tiene, en cambio, un mundo que ganar.

¡Ciudadanos y ciudadanas, estudiantes y docentes, sujetos sociales, de aquí y de allá, uníos!

Referencias bibliográficas

Beltrán Llavador, Fco. (2000): *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, LOM.

Beltrán Llavador, J. (1994): "Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 43-52.

- _ coord. (1997): *Paraules per l'escola pública*. Seminari d'Investigació del CEP de València.
- _ (2001): "Transformar la diversidad, poner del derecho el mundo al revés: la construcción social de la adolescencia", en Souto, X. M, Proyecto Gea.Clío: *La didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers*. Xàtiva, L'Ullal/Federació d'Ensenyament CC.OO-PV, 88-101.
- Cardús, S. (2000): *El desconcert de l'educació*. Barcelona, La Campana.
- Collins, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid, Akal.
- De la Cruz, M. (2001): "ESO: factores de contexto". *T.E. CC.OO.*, 220, 27-29.
- Esperanza, J. (2001): "¿Influye la clase social de origen en los resultados escolares?" *T.E.CC.OO.*, 221, 10-13.
- Hernández i Dobón, F. J. (2001): "¿Què significa la LOGSE per a la societat del segle XXI?" XIII Jornades Municipals de Psicopedagogia, Torrent, 6 de setembre de 2001 (documento policopiado).
- INCE (1997): *Evaluación de la Educación Primaria. Informe preliminar*. MECD.
- _ (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. MECD.
- Marina, J. A.(1999): "Educar para la convivencia". *T.E. CC.OO.*, 207, 38.
- Pacto para la mejora de la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana. Propuesta*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 2000.
- Recio Muñiz, M. (2001): "Los presupuestos de educación en 2001". *T.E. CC.OO.*, 224, 11-33.
- Rovira Tolosana, J. A.(2001): "Por una escuela laica". *El País*, 17 diciembre, 17-18 (Cartas al director).
- Sacristán, G. (2001): "La ESO no es culpable". *El País*, 1 octubre, (separata de *Apuntes*, 71, 1).

TRANSFORMAR LA DIVERSIDAD, PONER DEL DERECHO EL MUNDO AL REVÉS: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA.¹

El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural. Milton Friedaman, uno de los miembros más prestigiosos del cuerpo docente, habla de la “la tasa natural de desempleo”. Por ley natural, comprueban Richard Hernstein y Charles Murray, los negros están en los más bajos peldaños de la escala social. Para explicar el éxito de sus negocios, John D. Rockefeller solía decir que la naturaleza recompensa a los más aptos y castiga a los inútiles; y más de un siglo después, muchos dueños del mundo siguen creyendo que Charles Darwin escribió sus libros para anunciarles la gloria.²

Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*.

1. Telón de fondo

1.1. La institución escolar: espacio de conflictos

La escuela es una institución que sólo puede entenderse desde su naturaleza social, es decir, como una sociedad en el seno de la sociedad a la que pertenece. La escuela está instituida en la sociedad, y es instituyente, o lo que es lo mismo, la escuela es producto de la sociedad y productora o constructora de seres sociales. Una de las funciones más importantes de la sociedad es la de educar para la ciudadanía y para el mundo del trabajo. Hasta tal punto es así que la escuela es un trabajo en sí mismo, y los estudiantes son trabajadores: cumplen jornada completa, no pueden abandonar su puesto de trabajo, están sometidos a una disciplina y a unas reglas del juego laboral. En definitiva, se preparan para lo que Hanna Arendt denominaba *vita activa*.

Al mismo tiempo, la sociedad es un complejo de realidades institucionales que se define, se construye y se reconstruye, no desde el consenso –que es resultado final y provisional- sino desde la resolución de contradicciones que se van generando. Si esto es así, no podemos pensar que el dinamismo de las instituciones educativas es diferente. La escuela es un campo abonado de contradicciones, un terreno de conflictividad. Cuando digo conflicto no utilizo el término en su acepción negativa, sino en su sentido dialéctico, constitutivo y productivo. La escuela, pues, es reflejo de la sociedad, pero no un reflejo inerte, pasivo. La escuela es un espejo vivo de la sociedad. Cuanto sucede en ese espacio, procede del escenario social.

¹ Texto de la conferencia impartida en las Jornadas de Didáctica de la Geografía y la Historia, organizadas por el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València/F.E. de CC.OO-PV/Proyecto Gea-Clío, y celebradas en Valencia del 22 al 24 de junio de 2000. Fue publicado en Souto, X. M., Proyecto Gea-Clío (2001): *La didáctica de la geografía i la Història en un món globalitzat i divers*. Xàtiva, L’Ullal/FE-CC.OO-PV, 88-101.

² Eduardo Galeano (1998): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI, 5. (Capítulo: “Educando con el ejemplo”).

1.2. Reforma educativa y pensamiento débil

¿Qué relación guarda esto con la reforma educativa? No quisiera extenderme mucho –y remito al lector al ensayo del autor del mismo título que este apartado–, pero la idea básica, desde un punto de vista histórico, es la siguiente: Nuestra reforma educativa, como parte de nuestro modelo social, se puede entender como una de las concreciones de la modernidad, y en ese sentido como la traducción de una forma específica de racionalidad. Ahora bien, precisamente, la modernidad se ha caracterizado por ser un proceso dinámico o dialéctico que todavía continúa. Esta dialéctica surge como una oposición entre dos formas de entender el ejercicio de la racionalidad: una simple y otra compleja, la primera pone el acento en los medios, la segunda en los fines. La primera, ante la ausencia de fines, se doblga ante las voluntades de poder o de dominio, ante las leyes del mercado. La segunda, por el contrario, busca la subordinación de los medios a los fines nobles o de emancipación. La modernidad simple se caracteriza por lo que se ha dado en llamar pensamiento débil, que a su vez sólo puede generar compromisos débiles. A la segunda le corresponde un tipo de pensamiento fuerte, del que surgen compromisos fuertes. Sospecho que nuestra reforma, en tanto que proyecto institucional y estatal, es en buena parte heredera, junto con una racionalidad que conviene no despreciar, de formas propias de la modernidad simple, y que en su concepción manifiesta una racionalidad frágil, de la que difícilmente pueden surgir compromisos fuertes, independientemente de la voluntad y del esfuerzo de quienes la tenemos que aplicar, y de quienes la queremos mejorar desde la práctica cotidiana.

¿Qué me lleva a pensar esto? Podemos detenernos en tres cuestiones, por señalar algunas. En primer lugar, fijémonos, por ejemplo, en el llamado “diseño curricular” y en los supuestos en que éste se basa. El currículum trata de dar respuesta a preguntas fundamentales: qué, cómo y cuándo enseñar; qué, cómo y cuándo evaluar. Pero una pregunta –la pregunta- brilla por su ausencia: ¿Para qué enseñar? ¿Para qué evaluar? ¿Cuáles son los fines de la educación?

La ausencia de esta pregunta da por supuesto que está respondida la cuestión. Como se suele decir, el que calla, otorga. Esto es, se consiente, y no se cuestiona, no se problematiza, ni se pone en crisis (en crítica, en argumentación, en discusión) el horizonte educativo. Si falta el por qué o para qué, los fines, como es el caso, entonces el vacío que deja las finalidades lo cubren los medios. De esta manera, prima con toda “normalidad” la racionalidad instrumental, la técnica sobre los propósitos, y la ideología se nos aparece también con toda normalidad como tecnología. La normalidad es la que impone la norma, la que decreta y “diseña” los principios de realidad. Y en coherencia con este “diseño” o “designio”, con esta manera de nombrar y ordenar la realidad, no resulta difícil confundir lo mejor con lo nuevo, la jerga con el concepto, los movimientos con los cambios. Es decir, esta reforma no tiene *pathos* –sendero, destino– sino que sufre, en su sentido estricta y literalmente etimológico, de apatía (*a-pathos*): ausencia o carencia de fines. (Y en las escasas ocasiones en las que se habla de fines en la reforma, como en el propio preámbulo de la LOGSE, se sostiene que la escuela compartirá con otras instancias sociales los fines de transmisión de información y de conocimiento. Si es así, ¿con qué instancias comparte fines la escuela? ¿Con la televisión del Gran Hermano o de la Liga de Campeones? ¿Con el periódico que nos es regalado semanalmente por la Consellería de Educación?).

En segundo lugar, si reflexionamos acerca de la fundamentación teórica de la reforma, podemos preguntarnos: ¿Cuál es ésta? ¿El constructivismo al que tan acostumbrados estamos a apelar, como si su mera pronunciación supusiera un aval o una garantía de coherencia para el edificio de la reforma? Pero, ¿qué constructivismo? ¿El constructivismo de la escuela de Luria, Leontiev, Vigotsky? ¿O el que nos llega filtrado por los departamentos de educación de Estados Unidos, traduciendo a Luria, etc...? ¿Cuántos de nosotros no hemos leído *Psicología y Currículum*, de uno de los padres fundadores de la reforma? ¿Cuántos, en cambio, hemos leído directamente a Luria y sus tesis sobre la construcción social del conocimiento? Lo cierto es que la reforma de los 90 bendice el primado del individualismo a través del psicologismo como la reforma de los 70 lo bendijo a través de Piaget. ¿Es casual que ambas reformas acudan a la disciplina psicológica como su principal valedora? ¿Podría pensarse en una reforma trazada desde las perspectivas que otorgan las disciplinas filosófica, o sociológica, o antropológica o, por qué no, histórica?

Observemos, en tercer lugar, y sin perder de vista los últimos interrogantes, en las cuatro fuentes de las que bebe el currículum: psicológica, pedagógica, epistemológica, y sociológica. Aparentemente, asistimos a un pluralismo disciplinar. Sin embargo, de hecho, en su puesta en escena, el resto de “fuentes” actúan como los “teloneros” o “comparsas” de quien ocupa el primer plano. Así, cuando se habla de fuente sociológica, se da por supuesto que hay una suerte de universal social, como la ley de la gravedad es un universal de la naturaleza. Pero, la fuente sociológica, ¿a qué sociedad se refiere? ¿de qué modelo social nos habla? ¿del competitivo o del solidario? ¿Nos remite al deseo o a la realidad? ¿Por qué no se habla de la función social del currículum y se explicita esta función?

Lo cierto, aunque nos duela, es que nuestra reforma ha nacido debilitada de origen, su aplicación es débil y sus compromisos también son débiles. Podemos seguir lanzando preguntas: ¿Qué tipo de financiamiento ha recibido esta reforma para garantizar su puesta en marcha? ¿Qué compromiso fuerte institucional ha velado por su aplicación? ¿Cuántas dilaciones ha sufrido? ¿Cuántos de nosotros hemos participado directamente en el diseño y en la discusión de la reforma? ¿Hemos sido actores o espectadores? ¿Y ahora, entre conciertos y desconciertos, pactos e impactos, qué somos? ¿Qué queremos ser? Sostengo firmemente que, como docentes, la única vía para fortalecer esta reforma, no consiste precisamente en tirarla por la borda, como pretenden los sectores más conservadores y defensores de la “cosa nostra” (por aquello de “nosotros, a lo nuestro”), sino más bien en reapropiarnos de la reforma e informarla políticamente, con compromisos y pensamiento fuerte, devolviéndola al terreno al que pertenece, el de la “cosa pública”, el de la *res pública*, para contribuir a cumplir una de las función que le es más propia: la ampliación de la “igualdad de oportunidades”. Esto forma parte de nuestros sueños y de nuestras resistencias, a los que hacia el final volveremos.

Las cuestiones sobre nuestra identidad profesional nos conducen inevitablemente a preguntarnos acerca de la identidad social de aquellos con quienes trabajamos en nuestras aulas: los adolescentes, los jóvenes.

2. La construcción social de la adolescencia

2.1. Un mundo para los jóvenes, pero sin los jóvenes

El mundo de Juan, Luis, Elena, Sara, nuestros alumnos adolescentes, “no es tanto el mundo que ellos han creado para sí mismos, sino más bien el mundo que hemos creado para ellos” (Everhart, 1993: 387).

Pero, ¿quiénes son ellos? ¿Quiénes son los adolescentes? O mejor ¿qué es la adolescencia? La adolescencia – como otras categorías de edad (infancia, tercera edad, etc.) es una invención, una convención, una categoría elevada a realidad creada socialmente. Conviene, por tanto, que nos asomemos en primer lugar a las definiciones de la adolescencia, y en segundo lugar, a su genealogía, con el fin de entender mejor el papel importantísimo que juega la educación en su constitución.

Ciertamente,

“las definiciones de la adolescencia y la manera como las escuelas procesan a los estudiantes según la imagen que han creado de ellos dan lugar a cuestiones más fundamentales que generalmente se pasan por alto. Estas cuestiones versan sobre la naturaleza básica de la adolescencia y las razones por las que las escuelas de enseñanza secundaria han llegado a confirmarla en la forma en que lo hacen. Los educadores raramente cuestionan estos supuestos porque asumen como respuestas no debatibles que los adolescentes generalmente clasificados como jóvenes de 12 a 16 años, situados en el proceso de maduración que reconoce nuestra sociedad, exhiben características distintivas fisiológicas, psicológicas y sociales” (Everhart, 1993: 381).

¿Cuáles son estos rasgos distintivos de la adolescencia? La percepción que ahora mismo tenemos de la adolescencia como categoría definida la hemos heredado en buena medida de los planteamientos de G. Stanley Hall. Este autor conceptualizó en 1904 este estadio del desarrollo como “dual”.

“Por un lado, se caracterizaba por un profundo interés por el Sí mismo, y por otro, por el desarrollo de una conciencia colectiva, por la hiperactividad y por la atención focalizada, por la coexistencia de locura infantil y de madurez.” Así, “Hall pensaba que la adolescencia debía desarrollarse en un ambiente protegido, donde estos conflictos pudieran resolverse productivamente con la asistencia de formas organizativas y de especialistas en conducta adolescente. No hay duda de que la popularidad de tales planteamientos se consiguió gracias a las organizaciones que sirven a las necesidades particulares de los jóvenes durante ese estadio de su vida, que se considera un estadio de “transición”. Estas organizaciones tuvieron una notable influencia en la especialización que se da en las escuelas de secundaria. Las escuelas de secundaria servían, claro está, para proporcionar una moratoria a las salidas a la vida pública y su creación validaba la imagen de la adolescencia como un estadio particular del desarrollo que requería atención especializada” (Everhart, 1993: 381-382).

Nos encontramos aquí con una clara ilustración de lo que en sociología se denomina la “naturalización de los fenómenos sociales”, esto es, la atribución de rasgos y explicaciones naturales a rasgos y explicaciones que proceden de la esfera de lo social. De este modo, no es extraño que

“continuemos viendo la adolescencia, particularmente la obsesión de los adolescentes por los grupos de iguales y su agarre en la aprobación social y en la camaradería con sus pares, como una función del desarrollo psicológico, es decir, como un estadio “natural” de transición que los niños han de pasar (y que los adultos deben tolerar) en su camino hacia la edad adulta. Es como si hubiera una colonia de genes en los niños, presentes ya en el nacimiento pero recesivos hasta los 12 años, como cápsulas contact de tiempo retardado, lenta pero inexorablemente activas en la corriente sanguínea,

que producen una conducta errática, hiperactiva y deseosa de aprobación por sus iguales, que clasificamos como típica de ese grupo de edad. Aunque esta analogía parezca extrema, refuerza el punto obvio de que los rasgos de la adolescencia se ven como enraizados en la correlación entre cambios fisiológicos y psicológicos” (Everhart, 1993: 382).

Pero, si así fuera, ¿por qué no ha sido siempre así en el decurso de la historia? ¿Dónde se sitúa el origen histórico de la adolescencia? La moderna concepción de la adolescencia se encuentra por primera vez reflejada en el *Emile* (1762) de Rousseau. Rousseau sistematiza y refrenda

“la creencia vigente en el siglo XVII de que los niños, para crecer como organismos libres y maduros, necesitaban desde el principio protección contra las influencias corruptoras y perturbadoras del mundo adultos (el trabajo, el sexo, la muerte). Rousseau suponía que el niño acabaría alcanzando un nuevo estadio de madurez si podía dejar a un lado las experiencias del pasado y comenzar de nuevo un proceso de crianza verdaderamente sano. Se refería a este estadio del nacimiento con el término 'segundo nacimiento'” (Everhart, 1993: 382).

Rousseau situó el momento de este segundo nacimiento en la pubertad y explicó los cambios fisiológicos y psicológicos como el despertar de un letargo. Hasta entonces la pubertad había sido vista como un proceso normal, al que no se le concedía ninguna importancia desde el punto de vista físico, pero a partir de ese momento se fue alterando la visión no problematizada de la adolescencia. Tanto los textos médicos como los estudios emergentes sobre el pensamiento humano comenzaron a tematizar la energía explosiva del periodo de la adolescencia, la aparición de los deseos sexuales y la forma en que esa energía, de no estar bien encauzada, podía destruir todas las demás energías necesarias para la maduración.

“Después de Rousseau, y en parte como consecuencias de sus escritos, la gente educada empezó a suponer que el mejor modo de tratar los traumas de la adolescencia estaba en prolongar la inocencia, y la adolescencia empezó a ser concebida como una moratoria en la que el niño debía ser protegido de los deberes y responsabilidades de los adultos. Así, cabía alentar la madurez, bajo el gobierno y control de unos padres con formación y, sobre todo, de una legión de profesionales que estaban dispuestos a secundarles” (Everhart, 1993: 383).

2.2. Educación en (el mercado de) valores

El Estado capitalista emergente, hasta la segunda mitad del siglo XVIII, no podía permitirse el lujo de soportar este moderno concepto de adolescencia, a causa de la necesidad fundamental de que todos los jóvenes adultos fueran componentes integrales de la unidad económica familiar. Por esa razón, no era “económico” prolongar la inocencia de los niños, si es que eso significaba que no podían contribuir a desempeñar por completo las funciones económicas de la familia. Pero el tamaño de la familia empezó a reducirse y las familias se integraron en una cultura urbana de creciente expansión; la clase media, que cada vez era más amplia, fue preparando progresivamente a sus hijos para el trabajo en organizaciones burocráticas, que o tenían que ver directamente con la familia; y así, fue resultando cada vez más posible, y también más funcional, la dependencia prolongada de los hijos. “En los estados Unidos, los reformadores moralistas americanos insistían en la necesidad de un desarrollo natural de la gente joven, libre de las fuerzas insanas que pudieran adquirirse por un contacto demasiado precoz con las responsabilidades de los adultos. En fin, el concepto de adolescencia como un estadio de vida diferenciado, crítico y

de incapacidad, acabó firmemente establecido en el siglo XIX. Esta ideología, emparejada con la industrialización y el mercado económico urbano, dentro del cual los jóvenes encontraban empleo cada vez de una forma menos automática, requería que las familias fueran conscientes de que sus hijos tenían que ser segregados del trabajo casual y del empleo sin futuro. Tal requisito enfatizaba el papel social de la educación como una moneda de cambio o una inversión a medio plazo en el mercado de valores, preconizando así las tesis del capital humano.

2.3. Capital cultural o cultura del capital

Así, podemos observar la genealogía de una noción de adolescencia en paralelo a un período decisivo para el desarrollo del capitalismo de Estado corporativo. La teoría del desarrollo adolescente, formulada por Hall, alcanzó su mayor popularidad en una época en la que la utilización de personas, comprendidas entre los 12 y los 16 años estaba seriamente cuestionada y en la que el Estado incrementaba su intervencionismo en lo relativo a esa utilización. De este modo, hacia finales del siglo XIX aquellas personas ahora clasificadas como adolescentes se desprendían de siglos de integración en el sector económico: primero como partes de unidades de producción familiares y después como miembros de un conjunto laboral explotable que encontró su concreción dominante en el capitalismo de las corporaciones.

“A finales del siglo XIX, grandes cantidades de jóvenes dejaron de ser necesarios para llenar las fábricas y las minas, pues esa función podía ser realizada más eficientemente por medio del trabajo que aportaban emigrantes que provenían del este y del sur de Europa. En consecuencia, al dejar de ser necesarios para proporcionar una mano de obra susceptible de explotación como hasta entonces lo habían estado haciendo, los adolescentes se convirtieron en la nueva reserva de desempleados, que amenazaban con deprimir los salarios y perturbar el orden social” (Everhart, 1993: 384).

Tal es el motivo por el que los adolescentes se fueron convirtiendo en “excedentes” a los ojos de las nuevas necesidades del capital, y fueron reciclados en seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos, necesitaban una sanción estatal procurada por una mayor escolarización. Y puesto que el capitalismo de las corporaciones afectaba directamente a las vidas de los adolescentes de esa manera, el Estado reforzó las imágenes y categorías sociales de la juventud cuya fuente se encontraba precisamente en la fusión incipiente del Estado y el capitalismo de las corporaciones.

No resulta extraño, pues, que Hall contemplara la adolescencia como un período de dependencia y de confusión en el que se despierta de un profundo sueño, de manera que el joven no comprende su mundo ni a sí mismo. En efecto, la inmadurez alegada no era genética, ni innata, sino constituida socialmente cuando se le otorgó el papel de excedente. Una situación, con manifestaciones y síntomas diferentes, de la que no sólo no ha escapado en la actualidad sino que se interioriza cada vez con más intensidad, y que puede ayudar a explicar buena parte del desconcierto educativo actual en las cohortes de la secundaria. Así pues,

“mientras Rousseau, Hall y sus contemporáneos creaban al adolescente y mientras las fuerzas económicas del capitalismo de Estado le empujaban hacia el rol cada vez más marginal, los “expertos” se hacían con la función, dentro del Estado y de la sociedad, y en una variedad de situaciones, de “inventar” adolescentes. Los expertos proporcionaban guía y consejo, haciendo a los

adolescentes y a sus familias dependientes de ellos”. De este modo, “a comienzos del siglo XX, una legión creciente de salvadores de niños adoptó una política social articulada basada en las cualidades biológicas del adolescente y en sus características psicológicas. Surgieron expertos en asociacionismo, unos en asociaciones voluntarias (internados, clubes de muchachos, Boy Scouts), otros en iglesias (grupos de jóvenes y de educación religiosa), otros en agencias públicas para la rehabilitación juvenil (casas para jóvenes, reformatorios). También surgió la orientación sobre cuestiones relacionadas con la crianza de los niños (una plétora de libros sobre educación infantil y sobre “cómo ser adolescente”). Y por último, pero no en último lugar, la escolarización” (Everhart, 1993: 383-384).

Dentro de este proceso de escolarización, los departamentos de educación asumieron la concepción de la adolescencia como clase diferenciada, biológicamente diferenciada luego socialmente diferenciada, para justificar como consecuencia la ampliación general de la edad de asistencia obligatoria de los 14 a los 16 años –en nuestro país una conquista reciente– y con el fin de extender la escolarización a campos tales como la higiene, la educación sexual, la orientación. La adolescencia como enfermedad crónica requería una unidad institucional de cuidados intensivos. La justificación progresista defendía, y lo sigue haciendo, que el objetivo principal de la educación secundaria era la “socialización” y el “ajuste para la vida”, pues los jóvenes se estaban preparando para un mundo cada vez más complejo. Tales argumentos son los que se reeditan en el preámbulo de nuestra última reforma educativa. Pero seguimos sin preguntarnos ajustes para qué vida, para qué sociedad. Puede cambiar la letra –ahora se habla de “transición a la vida activa”– pero el espíritu es prácticamente el mismo.

3. Las tramas de la diversidad

Si el papel social de la educación secundaria encuentra su origen en la configuración de “grupos de iguales” en razón de su edad, rasgos biológicos y atributos psicológicos similares, nos encontramos con una aparente contradicción. La que surge entre las propuestas institucionales de atender la diversidad y los fines opuestos de la propia institución o maquinaria escolar encaminados a socializar entre iguales para adaptarlos a los nuevos cambios sociales. Sostengo que la contradicción es aparente en la medida en que nuestro sistema educativo es heredero de las teorías de Hall o al menos, de los supuestos que subyacen a las mismas, a saber: la justificación o coartada psicológica o psicologista de políticas sociales, o educativas, o de economía educativa o, lo que es lo mismo, de políticas educativas.

3.1. La naturalización de los fenómenos sociales

Los educadores tenemos una gran capacidad para socializar el vocabulario pedagógico, poniendo una gran fe (*credo quia absurdum est*, decía Tertuliano) en la razón que encierran algunos términos. Así sucede, entre otras, con la voz diversidad, a la que deberíamos aplicar el propio término a definir, es decir, la diversidad es diversa ¿o es una? Cuando hablamos de diversidad, tenemos que plantearnos a qué tipo de diversidad nos referimos: ¿a la diversidad cultural? ¿a la diversidad por razón de género? ¿a la diversidad de clase social? ¿a la diversidad de maduración psicológica? Sea cual sea, la diversidad también es objeto de ese reduccionismo que pretende hacer natural (o normal) lo que no es natural, sino convencional.

Así, la crítica feminista señala que tradicionalmente se ha suplido de forma tan sesgada como interesada el concepto de *género* (que pertenece al orden social) por el concepto de *sexo* (que pertenece al orden biológico). De manera similar, la crítica desde el interculturalismo reprocha que tradicionalmente se ha suplido de forma interesada el concepto de *etnia* (que pertenece al orden social) por el concepto de *raza* (que pertenece al orden biológico, y del que últimamente se sostiene que ni siquiera tiene validez científica). Ambas, pues, coinciden en desenmascarar la *naturalización de los fenómenos sociales*, es decir, la justificación de las diferencias sociales en función de diferencias puramente biológicas, dando pie a sostener que el hombre es diferente (productor, y por tanto mejor) a la mujer (meramente reproductora) y que la diversidad cultural marca la diferencia (y por tanto la superioridad) de unas culturas sobre otras. El lenguaje común, en tanto que institución social, refleja de manera notablemente descriptiva este tipo de operaciones de diferenciación selectiva o de discriminación social, así cuando se califica al sexo femenino como de “sexo débil”, o cuando peyorativamente calificamos a alguien de “gitano”, etc. Cuando Simone de Beauvoir afirma en su obra *El segundo sexo* que “la mujer no nace, se hace” precisamente sugiere la necesidad de liberar a la mujer de su determinismo biológico, y de pensar más en ella como un producto social. El mismo lema podría aplicarse perfectamente a las múltiples figuras que son fruto de la diversidad cultural que encontramos. Podríamos decir, entonces: “el analfabeto, el negro, el andaluz... no nacen, se hacen”.

Aunque teóricamente esté claro, debemos preguntarnos, aun cuando resulte incómodo, cuáles son los límites de esta diversidad o hasta qué punto se fomenta la diversidad desde las instituciones educativas –más allá de la voluntad de los educadores– o si más bien la atención a la diversidad forma parte de la retórica reformista.

Afirmo esto no tanto por negar la necesidad de atender y fomentar la diversidad en y desde la institución educativa, sino porque reconozco que la institución es débil y las fuerzas sociales a las que obedece funcionalmente son mucho más poderosas. Así, resulta cuanto menos paradójico, comprobar cómo las situaciones que se derivan de los flujos migratorios cada vez mayores comienzan a ser vistas desde el propio Estado con recelo, si no con sospecha, al ser considerados como una amenaza para la cohesión social.

Sin duda, no resulta fácil convertir la escuela en un crisol de culturas, mientras asistimos al refrendo de comportamientos xenófobos en el Ejido por parte del gobierno, o a los pulsos por endurecer la Ley de Extranjería. ¿Qué pesa más, las medidas de atención a la diversidad fomentadas desde la escuela (¿y qué escuela: pública o privada?) o los mensajes de impacto televisivo sobre la contención de inmigrantes en nuestras costas?

3.2. Fuente psicológica y ¿fuente sociológica?

La trama de la diversidad se puede convertir en una trampa cuando se identifica con el discurso, informado naturalista o psicológicamente, de la “enseñanza personalizada”. Nada que objetar a la enseñanza personalizada como mero respeto al sujeto social, pero en una reforma bajo la hegemonía o el primado del individualismo psicológico, despierta alguna preocupación. Si convenimos en que el aprendizaje es un proceso social, y que el ser humano es precisamente humano por el hecho de ser social (*zoon politikon*) y no

meramente naturaleza, poner el acento en la enseñanza personalizada puede convertirse en un revival de las tesis naturalistas de Rousseau (“el hombre es bueno por naturaleza” y la sociedad –leese en este caso, la sociedad pequeña de la escuela–, el grupo de iguales del aula, impide su correcto desarrollo natural, su evolución darwinista). La enseñanza personalizada puede tener el efecto perverso del “divide y venceras” o del “compite y venceras”. El análisis puede parecer exagerado, pero seguramente me quedo corto. No hay más que atender a la reciente noticia titulada “especuladores de pupitre” (Barbería: 2000), en la que se informaba que 30.000 estudiantes de secundaria en Francia aprenden los trucos de la especulación bursatil. Francia no está tan lejos. Allí se comenzó hace poco con vallas y gendarmes, y ya los tenemos aquí. Lo raro es que todavía no tengamos aquí nuestros especuladores de pupitre.

Lo cierto es que el individualismo de la Ilustración –el del sujeto social soberano, autónomo, libre, fraterno– no es el que se promueve en nuestro contexto social. Más bien lo que domina es el individualismo del ciudadano siervo, cuya libertad se reduce a optimizar la libertad de mercado, y cuyas consignas son las de eficiencia, competitividad, productividad. Los lemas de este individualismo en quiebra son. “sálvese quien pueda” y “cuanto más, mejor”.

La adaptación a la diversidad, determinada por la lógica de un individualismo en quiebra, puede conducirnos, fatalmente, a la conformidad con la propia diferencia, a la aceptación de la desigualdad.

3.3. Libertad de elección como libertad de selección

No es necesario, ni deseable, matar a los mensajeros (a los docentes) de la diversidad. Tampoco hemos de acusar a los sujetos (a los estudiantes) de esta diversidad. Unos y otros somos productos de una diversidad relativa o con límites muy marcados, producto de políticas mucho más poderosas que las que procuran una auténtica diversidad.

Efectivamente, la escuela por definición es un mecanismo de segregación institucional: va trazando itinerarios diferenciados que permiten promocionar a unos más que a otros, o egresar a unos antes que a otros. No sólo segrega de partida (educación infantil) sino de salida (educación postobligatoria), y también en el tramo obligatorio, a pesar de la comprensividad.

Esto –mal que bien, y aun generando no pocas contradicciones– formaba parte de las funciones sociales de la institución escolar. En ese sentido, la escuela uniforma con criterios standards a cohortes de estudiantes, al tiempo que expelía con fuerza centrípeta a aquellos otros diversos (inadaptados) que no se ajustaban a la lógica escolar: éstos últimos formaban parte del contingente creciente, que ahora encuentra su nuevo recambio, en el mal llamado fracaso escolar, eufemismo para enmascarar un sonado fracaso social.

Ahora esta función se intensifica y se altera cuando se invierte la correlación de fuerzas en la doble red –pública y privada– de la oferta educativa. Los asaltos persistentes, contundentes y continuos a la escuela pública están dando sus frutos. Ahora mismo nos encontramos con una nueva división social, que ya no surge de la institución, sino que fragmenta y segrega internamente a la propia institución: la escuela pública se está

convirtiéndose de hecho en subsidiaria de la privada. El hecho no es trivial, sino que muestra la fragilidad de la institución. Hablar de pública es hablar de públicos, y hablar de privada es hablar de clientela. La clientela- que en el comercio siempre tiene la razón- está ganando la partida al público, a la ciudadanía. Y bajo una coartada perfecta: la libertad de elección.

La libertad de elección se resuelve como pura y dura libertad de selección: selección entre público y clientela, entre aquellos que pueden elegir, y aquellos que no pueden sino acatar. Por esos, la diversidad de la pública y la diversidad de la privada son diversidades relativas, filtradas, socialmente mediadas, pero diferentes entre sí. Diversidad de primera y diversidad de segunda.

Dentro del espacio numantino en que se está convirtiendo la pública, podemos plantearnos la diversidad, pero no a costa de la vinculación social, no a costa de nuestra naturaleza social, de aquello que nos hace específicamente humanos. Porque el divide y vencerás nos regresa a nuestra naturaleza natural, nos convierte literalmente en fieras.

3.4. Los mimbres rotos de la vinculación social

Así que, podemos preguntarnos ahora: ¿enseñanza personalizada o enseñanza socializada? Y si aceptamos la enseñanza personalizada. ¿para qué tipo de personas? ¿Dónde queda la vinculación social? ¿Qué espacio ocupa en la escuela los proyectos comunes? ¿Qué lugar ocupa la comunidad, la convivencialidad, la socialidad? ¿Atención a la diversidad o trabajo con la pluralidad? ¿Adaptar la diversidad, una vez más, para qué? ¿Con qué propósitos? ¿Qué espacio ocupan las llamadas transversales (educación para la paz, coeducación, educación en valores)? Las transversales entran como servidumbre educativa por la puerta de servicio. ¿Por qué no entran por la puerta grande? En el fondo, me da la impresión de que hay una congruencia enorme entre la interculturalidad educativa, tan políticamente correcta, y las ferreas medidas de contención de la extranjería, entre la educación en valores y el pan y circo del Gran Hermano, ese programa profundamente conservador (del que Gustavo Bueno afirmó que no había visto un programa más católico en su vida, con el ojo de dios mirando y los mortales en el confesionario).

“Pero, ¿dónde queda entonces la sacrosanta diversidad? Pues, según Postman, en cualquier sitio menos en el adoctrinamiento multicultural o nacionalista: “Promover la comprensión de la diversidad es, en realidad, lo opuesto a promover el orgullo étnico. Mientras éste nos pide que dirijamos nuestra atención hacia el interior, hacia los talentos y logros del propio grupo, la diversidad nos pide que nos volquemos hacia el exterior, hacia los talentos y logros de todos los grupos. La diversidad constituye la historia que nos relata cómo nuestras interacciones con muchas clases de personas nos convierten en lo que somos”. No puede sostenerse la educación pública si no logra vertebrarse por medio de alguna narrativa compartida en la que se inscriba la pluralidad (sólo es plural lo que permanece unido). Y sin educación pública puede haber liberalismo económico pero no democracia realmente participativa” (Savater, 2000: 15).

3.5. La soledad del corredor de fondo

Ya sin rodeos: ¿Por qué no comenzamos a hablar de una vez de transformar la diversidad en vez de atender la diversidad? ¿Por qué no volvemos a hablar de

transformación educativa en lugar de reforma educativa? No se trata de tirar esta reforma por la borda, sino de llevarla a sus últimas consecuencias, de ser comprensivos en el doble sentido del término: creando una cultura común y construyendo significados comunes que doten de sentido a nuestras acciones.

Adaptación a la diversidad: en un contexto de quiebra del individualismo, adaptarnos a la diversidad puede significar ahondar en lo que Slater llamaba “estar juntos en la soledad”. Recordemos la novela de Allan Silotó: *La soledad del corredor de fondo*. Se trataba de llegar hasta el final, aun a costa de quedarse absolutamente sólo. ¿Llegar a dónde? ¿No ese el tipo de respuesta a la que se ven abocados los estudiantes? ¿Y no es un tipo de respuesta parecida la que corremos el riesgo de ofrecer nosotros como docentes? Las opciones son: o nos quedamos juntos en soledad, o permanecemos unidos en pluralidad, en solidaridad. Tendremos que ir pensando en esa cultura común que defendía Raymond Williams. Tendremos que repensar las instituciones de enseñanza como espacios sociales de resistencia contrahegemónica. Podemos aprender mucho de los jóvenes, de sus estrategias de resistencia a la que ellos consideran –y no con poca razón– una institución hegemónica a la que oponerse: la escuela.

4. ¿Qué hago el lunes? Algunos antídotos

4.1. Ser ciudadano: ser para el aprendizaje

La educación es una extensión de la ciudadanía. Nuestra tarea como educadores consiste en el ejercicio de una autonomía sobre otra autonomía: una tarea claramente política, que se realiza en la *polis* y para la constitución de una fuerte ciudadanía. El perfil del formador corresponde al del ciudadano que asume totalmente tal condición y que procura con su trabajo de enseñanza que los demás alcancen y acrecienten esa misma condición. Como seres humanos, tenemos una naturaleza social y política, que nos constituye como seres para el aprendizaje. Ser para el aprendizaje es un proceso social por el que compartimos, contrastamos y construimos significados en comunidad y para la comunidad. Participar en la construcción de significados no es, pues, sino formar parte en la tarea inacabable de fortalecer la ciudadanía, con compromisos y pensamiento fuertes, de profundizar en la democracia, creciendo y arriesgándonos en lo social.

Cuando hablamos de atención a la diversidad deberíamos hablar de la atención a la diversidad de “mundos”, mundos que se entrecruzan y que se expanden con otros de mayor envergadura, y que pertenecen al mundo común, a la comunidad. Hemos de ser capaces de dar el salto, como recomendaba Freire, de la palabra (*word*) al mundo (*world*), del autismo de nuestro propio punto de vista (particularismo) a la apertura de mundos diversos (universalismo), siguiendo el imperativo kantiano de “ver las cosas desde el punto de vista de los otros”.

Sólo así podemos entender que el desarrollo de las capacidades es un valor social y político que conviene realizar. “Este desarrollo se ve favorecido cuando se dan, en términos políticos formales, una pluralidad de posiciones políticas y una diversidad de opciones de ciudadanía. Una manera de conseguir esta pluralidad es desde una ciudadanía múltiple, proyectada en distintos ámbitos” (Barry, 1999: 169). Así pues, “ser ciudadano significa

afrontar en todo momento decisiones políticas, y son políticas todas las decisiones que se refieren al mundo. Comprometerse con la suerte del mundo significa ser político; serlo consciente y consecuentemente significa ser un ciudadano pleno” (Barry, 1999: 170).

4.2. Participar, soñar, resistir

¿Quién puede negar la naturaleza política de la educación? ¿Quién puede negar la construcción política y social de la adolescencia? Y si no lo negamos, ¿cuál es nuestra opción política? ¿Queremos tener especuladores de pupitre o soñadores de mundos posibles? ¿Queremos negar las estrategias de resistencia de los adolescentes a un mundo que no comprenden o que consideran injustos? ¿Podemos hacer el esfuerzo de ponernos en su punto de vista, de compartir su perspectiva, sus marcos de sentido? “¿Y si fuéramos capaces de tratar a los adolescentes como personas responsables, con un sistema de conocimiento que no fuera considerado inferior al de los adultos, sino diferente? ¿Y si nuestros procedimientos de socialización formalizada no estuvieran basados exclusivamente en intereses tecnológicos, como en las sociedades modernas, sino orientados hacia una competencia trascendente en la que los individuos fueran más capaces de crear historia, al aprender críticamente su lugar en ella?” Lo más probable es que “si las instituciones de nuestra sociedad pudieran ver al adolescente de otra manera, los resultados serían muy distintos de lo que son ahora. No pretendemos ningún idealismo errático, sino simplemente una comprensión crítica de los modos de conocimiento que usamos para dar sentido a nuestras vidas. Después de todo, ¿no es éste un primer paso importante para comprender al estudiante de secundaria? En una era como la nuestra, en la que factores estructurales, demográficos y sociales, como la menarquia temprana, las edades rebajadas para acudir a votar y la existencia de situaciones familiares en las que el joven, por muy diversas razones, tiene mayores responsabilidades (...) tiene poco sentido tratar a los adolescentes como seres dependientes y pasivos que frecuentan la escuela mientras esperan alcanzar una independencia activa en otros muchos caminos de la vida” (Everhart, 1993: 387).

4.3. Hoy empieza todo

Para finalizar estas breves consideraciones, quizá resulte interesante recuperar el pensamiento de un autor que supo relacionar con brillantez la reflexión sobre la naturaleza de la democracia y de la educación. Hace casi cien años, Dewey señalaba que “con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas, es imposible predecir de una forma definitiva cómo será la civilización dentro de veinte años a partir de ahora”. Sin embargo, en su “credo pedagógico” expuso con una gran lucidez algunas observaciones que no sólo conservan su plena vigencia, sino que se anticipan de tal manera que pueden servir de guía para quienes trabajamos en el campo de la Partiendo de la doble convicción de que la educación es no sólo una necesidad psicológica, sino una *necesidad social*, y de que es un *proceso de vida* y no una preparación para la vida futura, Dewey cree “que una buena parte de la educación actual fracasa debido a que niega ese principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria”, es decir, “como un modo de vida social”. Precisamente, “a través de la educación la sociedad puede formular sus propios propósitos, puede organizar sus propios medios y recursos, y así configurarse de una manera definida y económica en la dirección que desee tomar”. “Creo –observa

también Dewey— que la educación es una regulación del proceso para llegar a compartir la conciencia social; y que el ajuste de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social”. Algunos seguimos compartiendo esa misma convicción, materializada en un compromiso político y ciudadano por el que vale la pena seguir apostando. La diversidad corre el riesgo de convertirse en algo más raro que un perro verde, es un bien escaso, una especie que necesita protección. Podemos transformar la diversidad en mundos plurales, posibles, alternativos. Podemos intentar poner del derecho este mundo al revés, atravesando el espejo de las apariencias, aunque la reina de corazones nos persiga al grito de “¡Que les corten la cabeza!”.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1996): “Un programa de diversificación”. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 84-87.
- Barbería, J. L. (2000): “Especuladores de pupitre”. *El País*, 23 de mayo, 52.
- Barry Clarke. P. (1999): *Ser ciudadano*. Ediciones Sequitur.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata.
- Beltrán Llavador, J., coord. (1997): *Paraules per l'escola pública*. Valencia, Seminari d'Investigació del CEP de València.
- (1997): “La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica”, en Cabello, M. J., coord.: *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga, Aljibe, 35-52.
- (2000): “Metáforas vivas y acciones reflexivas: el papel de los formadores en la construcción de significados”, en Palazón, F. y Tovar, M. : *Métodos y técnicas del aprendizaje adulta en la formación continua*. Murcia, FOREM-CCOO, 99-132.
- (1994): “Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 43-52.
- Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- Carbonell, J. (1994): *L'escola: entre la utopia y la realitat*. Vic, Eumo.
- Dewey, J. (1997): *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- Enguita, M. F. (1990): *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.
- (1997): *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- Everhart, R. B.(1993): “Leer, escribir y resistir”, en AA.VV.: *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, 355-388.
- Galeano, E. (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

Pacto para la mejora de la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana.
Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 2000.

Rotger, J., coord. (1990): *Sociologia de l'educació*. Barcelona, EUMO.

Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

_ (2000): "La educación desconcertada". *El País*, 29 de mayo, 15 (editorial).

Souto, X. M. y Cerdá, R., comps. (1998): *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*.
Valencia, Federació d'Ensenyament CC.OO.- PV.

LUDWIG WITTGENSTEIN, MAESTRO¹

Si debemos actuar como un puente, debemos cumplir la función de un puente, que es conducir algo de un lado al otro lado.²

Idries Shah, *Aprender a aprender*.

Una buena metáfora refresca el entendimiento.³

Ludwig Wittgenstein, *Observaciones*, 1929.

Una vez más, todo lo que puedo hacer es pedirles que sean pacientes, y esperar que, al final, vean tanto el camino como su término.⁴

Ludwig Wittgenstein, *Conferencia sobre ética*, 1929-30

Hace muy poco se ha celebrado el 50 aniversario de la muerte de Ludwig Wittgenstein (Viena, 26 de abril de 1889-Cambridge, 29 de abril de 1951). Una efeméride no es más que una excusa, un pretexto, para recordar y recrear en este caso el pensamiento de una figura cuyo alcance crece de día en día. Wittgenstein, qué duda cabe, es ya un clásico, vale decir: un extemporáneo. Y el mejor homenaje que se le puede rendir es proseguir su tarea, esto es, dar que pensar, suscitar nuevos interrogantes.

Si se tiene en cuenta la complejidad de su obra parece innecesario justificar una incursión en la obra de Wittgenstein desde la sociología y para la sociología. No negaré lo ya sabido, el reconocimiento de Wittgenstein como filósofo. Tampoco negaré, desde el pluralismo sociológico, los préstamos, relaciones, discusiones, diálogos, y vasos comunicantes, en definitiva, entre filosofía y sociología. Si la reflexividad sociológica parte del supuesto de que pensamiento y acción se refractan constantemente, alterando y modificando sus propios parámetros, entonces podemos convenir que el pensamiento de Wittgenstein, que propició el giro de la filosofía analítica hacia el lenguaje ordinario, no es ajeno en absoluto a los intereses de la sociología. Y si la “mirada sociológica”, a la que nos invitaba Luis Marín Santos, sugiere recrear críticamente aquello que mira, “Wittgenstein – afirma M. Cruz– puso las condiciones para una nueva mirada, tanto sobre el mundo como sobre el pensamiento mismo. Ése era, al fin de cuentas, uno de los consejos que gustaba repetir a sus alumnos. “No pienses, mira”. Lo que equivalía a decir: pon los medios para que lo real muestre toda su riqueza, te regale todos sus tesoros” (Cruz, 2001: 12).

En una de sus cartas, Wittgenstein había afirmado que “nuestra vida es como un sueño. Pero en nuestras mejores horas nos despertamos estrictamente lo suficiente como para darnos cuenta de que estamos soñando. La mayor parte del tiempo, sin embargo, estamos profundamente dormidos”. Y en las conversaciones mantenidas con F. Waismann había declarado: “Si describo la realidad, describo lo que encuentro entre los hombres. La sociología debe describir nuestras acciones y nuestras valoraciones (...) sólo puede narrar

¹ Una parte de este texto se impartió como comunicación en el VII Congreso Español de Sociología, organizado por la FES, y celebrado en Salamanca del 20 al 22 de septiembre de 2001, con el título “Lenguaje y sociedad en el primer y segundo Wittgenstein”.

² Idries Shah (1988): *Aprender a aprender. Psicología y espiritualidad al estilo Sufi*. Barcelona, Paidós.

³ Ludwig Wittgenstein (1981): *Observaciones*. Madrid, Siglo XXI, 13. (Observación de 1929).

⁴ Ludwig Wittgenstein (1989): *Conferencia sobre ética*. Barcelona, Paidós, 34. (Publicada por primera vez en *The Philosophical Review*, vol LXXIV, n.1, 1965).

aquello que ocurre. Pero en la descripción del sociólogo nunca debe aparecer la proposición: 'Esto y aquello constituyen un progreso' ”.

Wittgenstein fue de los que emplearon su vida a fondo en intentar caminar despierto y dar forma al asombro que supone la propia existencia. Lo verdaderamente importante, tal como apunta J. Hartnack (1972), es que cultivó la filosofía con intensidad, pasión y genio, dedicándose a ella íntegramente a ella, pues la filosofía era su vida. Y de esa pasión cultivada surgió primero su *Tractatus Logico-Philosophicus* (1918: a partir de ahora TLP), y más tarde *Las investigaciones filosóficas* (1945), las obras que caracterizan respectivamente lo que se ha dado en llamar el primer y segundo Wittgenstein, y que reproducen de alguna manera las relaciones y la secuencia entre filosofía y sociología.

La empresa del TLP se puede considerar, fundamentalmente, como un intento crítico de meditación que opera desde el lenguaje hasta más allá del lenguaje, donde todo es un hacer silente que de-limita los contornos de nuestro mundo. Toda una generación de discípulos pudo ver en Wittgenstein. un positivista, ya que éste tenía en común con los positivistas algo de enorme importancia: trazar la línea que divide aquello sobre lo que podemos hablar y aquello sobre lo que podemos guardar silencio. Sin embargo, tal como señala Paul Engelmann, en una cita que recogen Janik y Toulmin:

“El positivismo sostiene -y esto es su esencia- que aquello de lo que podemos hablar es todo lo que importa en la vida: En tanto que Wittgenstein cree apasionadamente que todo lo que realmente importa en la vida humana es precisamente aquello sobre lo que, desde su punto de vista, debemos guardar silencio” (Janik, y Toulmin, 1974: 241).

De este modo, el proyecto inicial de Wittgenstein. viene a ser una suerte de ascesis que le “cura” del mundo para acceder a él de una forma más correcta. Pero el hombre solitario que asciende a la montaña del TLP, y permanece allí durante un tiempo, desciende luego a la ciudad bullente de las *Investigaciones* con distintas pretensiones: el *resolver* problemas de su primera etapa ha dado paso al *disolverlos*. Una vez más, las condiciones que se requieren son un “despertar del sueño dogmático” y una atención sin tregua para permitir “mostrar a la mosca la salida del frasco”.

“El problema en el que Wittgenstein se embarcó fue el de construir una crítica general del lenguaje capaz de mostrar, simultáneamente, tanto que la lógica y la ciencia tienen un papel apropiado que desempeñar dentro de un lenguaje descriptivo ordinario mediante el cual producimos una representación del mundo análoga a los modelos matemáticos de los físicos, como que las cuestiones relativas a la ética, los valores y la significación de la vida, por hallarse fuera de los límites del lenguaje descriptivo aludido, se vuelven -en el mejor de los casos- objetos de una suerte de visión mística, que puede ser transmitida a través de una comunicación indirecta o poética” (Janik, y Toulmin, 1974: 240-241).

Del primer al último Wittgenstein se pueden observar algunos cambios destacables. Desde el TLP, en efecto, hasta sus posteriores reflexiones en las *Investigaciones filosóficas* tiene lugar un cambio de orientación (más que un giro copernicano) que sirve para revisar el anterior modelo, ofreciendo una escala diferente del mapa de la realidad. Así, lo que en el TLP es un método apriorístico, pasará a ser un método *a posteriori* de investigar los fenómenos del lenguaje. Ya no se atenderán más las similitudes, como requiere el análisis lógico, sino que se buscarán las diferencias perceptibles en el hacer lingüístico. Frente a una

supuesta visión primera teoricista, Wittgenstein adoptará después una visión pragmática del lenguaje introduciendo nociones como las de “juego”, “herramienta”, “parecidos de familia”, etc. Las pretensiones del TLP para “lograr una absoluta precisión” se considerarán como una ilusión y se aceptará la vaguedad como parte de la realidad. Si, además, como veremos, el TLP parece construido como un gran monólogo o soliloquio de pensador solitario, en su obra posterior Wittgenstein nos invita constantemente a un diálogo abierto. Como sugiere Fann, mientras en el TLP la frontera fue descubierta, en las *Investigaciones* la frontera se traza. Y “no sería exagerado decir que la visión del lenguaje desde una torre de marfil, propia del primer Wittgenstein., bajó a la tierra gracias a sus alumnos de la escuela primaria” (Fann, 1975: 65). En lo que sigue, y en el contexto del análisis entre lenguaje y sociedad que nos ocupa, prestaré alguna atención a dos cuestiones relacionadas que merecen una consideración singular. En primer lugar, el papel, contenido pero poderoso, que juegan las metáforas en la actividad el despliegue discursivo de Wittgenstein, en tanto que estrategias expresivas y vehículos de conocimiento. En segundo lugar, la relevancia que adquiere la acción y la reflexión educativas en su trayectoria vital y teórica. Ambos, metáforas y educación, son denominadores comunes, hilos conductores que se aprecian -si bien con intensidades, vivencias y estilos diferentes- a lo largo de toda su obra. ¿Acaso especulación y educación no se dan de la mano desde que Aristóteles afirmara de manera inaugural en la *Metafísica* (980a) que “todos los hombres desean por naturaleza saber”? Y si es así, ¿no podría entenderse el hacer-pensar y el pensar-hacer de Wittgenstein como uno de tantos corolarios de esa afirmación, de la misma manera -no más, pero no menos- que una ilustración significativa de la reflexividad sociológica, donde acción y pensamiento se refractan constantemente? ¿Podríamos, tal vez, concebir la empresa wittgensteniana como una gran metáfora en el sentido en que nos da una medida o escala, nos sugiere y nos educa acerca de la naturaleza del conocimiento, o dicho de otra manera, nos invita a desear saber?

No es propósito de estas páginas trazar una semblanza biográfica del autor, que sin duda desbordaría los marcos formales de este ensayo. Se intentará, en lo que sigue, una síntesis que ofrezca una visión aproximativa de su obra primera y segunda, a través de una lectura cartográfica del *topos* y del *logos* filosófico del *Tractatus*, así como del *ethos* y *politeia* de sus *Investigaciones filosóficas*.

1. Subiendo la escalera (donde se dice qué es el mundo)

K. T. Fann (1975: 21) comienza señalando en su obra *El concepto de filosofía en Wittgenstein*, que el TLP contiene, esencialmente, comentarios acerca de:

- *la naturaleza del mundo*
- *la esencia del lenguaje*
- *la naturaleza de la lógica y de las matemáticas*
- *la naturaleza de la filosofía de la ciencia*
- *la ciencia, la religión, el misticismo*

Según el mismo Wittgenstein, los filósofos más destacados de su tiempo lo interpretaron mal. Cuéntese entre ellos a Russell, Moore y Frege. A Russell, en una de sus cartas, le remite la siguiente aclaración: “En realidad, no lo comprenderías sin una explicación previa, pues está escrito en la forma de frases muy breves. (Esto, por supuesto,

significa que nadie lo comprenderá, aunque esté todo tan claro como un cristal). Este estilo es el que ha sido calificado como de “precisión lógica y vaguedad poética” (Fann, 1975: 21).

El mismo Wittgenstein señala en la *Introducción* del TLP que “el libro trata de los problemas de la filosofía y creo que muestra la razón del por qué se plantean estas cuestiones es que la lógica de nuestro lenguaje ha sido mal comprendida”. El objetivo del TLP, a partir de aquí, no puede ser más radical y consiste en poner fin a un filosofar espúreo y ello sólo sucede poniendo límites al pensamiento o, lo que es lo mismo, a la expresión del pensamiento: al lenguaje. La estructura del lenguaje es tal que aparece revelada en la lógica. Su función no es sino representar el mundo. Con esto, aparecen esbozados ya los tres grandes temas del TLP, que son la lógica, el lenguaje y el mundo.

Desde aquí es posible asomarse a las posibles implicaciones ontológicas subrayadas en las tesis del TLP. Wittgenstein destaca que “el principal problema sobre el que gira todo lo que escribo es: ¿Hay un orden a priori en el mundo? Y si es así ¿En qué consiste?” Una respuesta a tal pregunta la proporcionará el método del TLP, que establece una conexión, como vimos, entre pensamiento, lenguaje y mundo, y cuyo argumento podría desarrollarse así: para pensar y hablar del mundo debe haber algo en común entre el lenguaje y el mundo. El elemento común debe estar en sus estructuras. Podemos conocer la estructura de uno de ellos si conocemos la del otro. Si la lógica nos revela la estructura del lenguaje nos debe revelar también la estructura del mundo.

Sin embargo, el orden de presentación en el TLP es el inverso al considerado: desde el mundo se llega hasta la naturaleza del lenguaje. Esto es, parte de la conclusión y la explicita: “El mundo es todo lo que es el caso” (1). Esta afirmación es, en definitiva, la que constituye la ontología del TLP.

J. Sádaba (1980: 38) divide el *Tractatus* en tres grupos a partir de las siete proposiciones principales:

- El mundo: lo que acaece.
- El pensamiento. El pensamiento como proposición. La proposición como función de verdad. La forma de la función de verdad.
- De lo que no se puede hablar es mejor guardar silencio.

Pero observa al mismo tiempo que el orden de tales proposiciones no está jerarquizado si no lo es en el sentido arquitectónico meramente, “ya que todo está programado para que al final uno vea claramente el mundo, deje de torturarse y abandone la mala filosofía. En este sentido la última proposición es, más que una enseñanza, una recomendación que fluye de lo visto, penosa pero claramente, a lo largo de lo que la precede” (Sádaba, J., 1980: 39).

La teoría del lenguaje en el TLP se despliega, a su vez, en una teoría de la figura y en una teoría de la función de verdad. Cada una de éstas, respectivamente, son respuestas a las preguntas: ¿Cuál es la función del lenguaje? Estas dos preguntas se transforman, a su vez, en las siguientes: ¿Cómo se relacionan las proposiciones con el mundo? ¿Cómo se relacionan las proposiciones entre sí? “Toda mi tarea -afirma Wittgenstein- consiste en

explicar la naturaleza de la proposición”. Entre las proposiciones, debe haber algunas directamente conectadas con el mundo: son las proposiciones elementales. Y de este modo es posible, de nuevo, transformar las preguntas anteriores en éstas: ¿Cómo están unidas las proposiciones elementales con el mundo? ¿Cómo están relacionadas las proposiciones complejas con las elementales? Así las cosas, ya podemos esbozar una respuesta.

En efecto, se puede ir indicando que las proposiciones elementales son “retratos lógicos” de los hechos atómicos, que son la clase básica de hechos que no admiten análisis ulterior. Las proposiciones complejas son, por otra parte, “funciones de verdad” de las elementales. Enseguida insistiremos en ello.

Por el momento observaremos que la investigación o método de análisis efectuado en el TLP no fue, según Fann, más que una “necesidad a priori” (Fann, 1975: 27). Como dirá después el mismo Wittgenstein en *Investigaciones Filosóficas*: “la pureza cristalina de la lógica no fue, desde luego, un resultado de la investigación, sino un requisito” (párrafo107). Lo que pretendía Wittgenstein, en suma, era buscar “las condiciones a priori necesarias para que el lenguaje funcionara” (Fann, 1975: 27). En términos kantianos su propuesta se formularía planteando: “¿Cómo es posible formular enunciados sobre el mundo?” Si el lenguaje es posible -y lo es- “¿cómo es posible?” No es que el filósofo vienes quisiera “un lenguaje perfecto desde el punto de vista lógico”, proyecto que le atribuye Russell erróneamente en la *Introducción al Tractatus* (en la que demuestra, al parecer de Wittgenstein, que no ha comprendido nada, al dar una explicación cargada de presupuestos positivistas que muy poco tienen que ver con la empresa original). Antes bien, “todas las proposiciones del lenguaje ordinario, tal como están, están en perfecto orden lógico” (5.5563). Más bien se trata, entonces, de “justificar la vaguedad de las proposiciones ordinarias, puesto que pueden justificarse” (*Notebook*, p. 70).

Podemos ir viendo, pues, que el método de Wittgenstein en el TLP tiene un carácter *a priori*. Y esto se hace manifiesto de forma más clara en el modo en que llega a las nociones de “proposición elemental” y “hecho atómico”, que a continuación consideraremos.

Podemos definir las “proposiciones elementales” como “aquellas en cuyo análisis no se puede llegar a ninguna otra proposición más básica”, (Fann, 1975: 28). Las proposiciones de la vida ordinaria - señala Wittgenstein en sus *Notebooks* - tienen sentido tal como están y no necesitan un ulterior análisis para adquirirlo”(p. 62). Sin embargo, alguien puede no entender lo que se quiere decir con tal término y pedir ulteriores explicaciones. Pero puesto que se pueden construir enunciados sobre el mundo, el procedimiento de análisis debe llegar a un final, y éste estará en contacto con el resto del mundo.

Aunque en la práctica, entonces, no podría realizarse un análisis completo y dar ejemplos de proposiciones elementales, “estaba seguro, a priori -sostiene Fann- de que debían existir proposiciones elementales y de cómo debían ser”(Fann, 1975: 29). Así, en el TLP, Wittgenstein afirma: “La aplicación de la lógica decide qué proposiciones elementales hay. La lógica no puede anticiparse a aquello que se encuentra en su aplicación” (5.557).

Es obvio que en el análisis de proposiciones debemos llegar a proposiciones elementales que consten de nombres en combinación inmediata (4.221). “Una proposición elemental consiste en nombres. Es una conexión, es una concatenación de nombres” (4.22).

Ahora bien, por una parte las proposiciones elementales pueden ser diferentes de las clases de proposiciones con las que estamos familiarizados y por otra, los nombres que aparecen en las proposiciones ordinarias deben desaparecer en ulteriores análisis. Entonces, ¿qué son los “nombres” que constituyen las proposiciones elementales? Los nombres ordinarios (“perro”, “mesa”...) no tienen el sentido que Wittgenstein da a este término. “El nombre no puede ser subsecuentemente analizado mediante una definición. Es un signo primitivo” (3.26).

¿Qué es aquello a lo que se refiere un nombre? La respuesta se halla en 3.203: “Todo nombre se refiere a un objeto” cuya naturaleza también es simple (2.02). La existencia de esos objetos se comprende *a priori*, como una necesidad lógica. Sin embargo, resulta difícil poner un ejemplo de “nombre” u “objeto simple”, tanto es así que en el TLP no aparece ni uno sólo de ellos. Como anotaba en los *Notebooks*: “Nuestra dificultad estribaba en que continuábamos hablando de objetos simples y éramos incapaces de mencionar uno sólo en particular” (p. 68). Y es que las proposiciones elementales no son afirmaciones observacionales simples. Por ello, en el TLP apenas sí hay epistemología, disciplina que según Wittgenstein nada tiene que ver con los fundamentos de la lógica ni con la teoría del significado. “La psicología no es más afín a la filosofía que cualquiera de las otras ciencias naturales. La teoría del conocimiento es la filosofía de la psicología” (4.1121). Con ello Wittgenstein pretende nombrar la relación de dominio sobre el resto de la filosofía que la teoría del conocimiento ejerció durante mucho tiempo. Anscombe señala que tal intento no tuvo éxito, ya que “la influencia del *Tractatus* produjo el positivismo lógico, cuya principal doctrina es el “verificacionismo”, y en esta doctrina volvió a reinar suprema la teoría del conocimiento, otorgando una significación preeminente a la prueba de significación” (Anscombe, 1971: 175).

De cualquier forma, Wittgenstein sostiene en el TLP que toda proposición ordinaria puede reducirse, mediante análisis, en un conjunto de proposiciones elementales formadas por nombres, y que a éstos corresponden los objetos. Cuando afirma, así, que “todo nombre se refiere a un objeto. El objeto es su referencia” (3.203), no hace sino seguir una larga tradición que propugna la teoría referencial del signo y de la cual Frege es uno de los últimos defensores.

Hasta aquí las proposiciones elementales, sobre las que aún hemos de volver. Consideremos ahora los hechos atómicos. Puesto que existen objetos, que son los que denotan los nombres, Wittgenstein puede ya lanzar afirmaciones ontológicas del tipo de “los objetos forman la sustancia del mundo” (2.021) y “la realidad empírica está limitada por la totalidad de los objetos” (5.561). Desde este momento, ya nos es permitido contemplar la estructura del mundo, formada por una combinación de objetos, cuyos resultados son los “hechos atómicos” que, a su vez, forman “hechos” complejos. Esta clasificación tripartita, como vemos, tiene lugar como reflejo del lenguaje a partir del cual pensamos el mundo. De esta forma:

objeto.....	nombre
hecho atómico.....	proposición elemental
hecho	proposición

En los aforismos del TLP este cuadro se expresa así: “La configuración de los objetos produce hechos atómicos” (2.0272). “La proposición más simple, la proposición elemental, afirma la existencia de un hecho atómico” (4.21).

Pero de aquí surgen algunas preguntas. Afirmar, como se ha hecho, la existencia de un hecho atómico, es describir la configuración de los objetos. “Si la proposición elemental es verdadera, el hecho atómico existe; si es falsa, el hecho atómico no existe” (4.25). Ahora bien, una proposición elemental es una concatenación de nombres. Entonces:

¿Cómo puede decir algo una lista de nombres?

¿Cómo podemos entender el sentido de una proposición incluso si es falsa?

¿Cómo se puede entender una proposición con la que no nos hemos encontrado nunca antes?

Estas tres cuestiones se reformulan en una sola:

¿Cómo son posibles las proposiciones elementales?

Cuya respuesta viene dada por la teoría de la figura o teoría pictórica de la proposición, de la que Kenny (1974: 64) afirma que “se desplegó a partir del establecimiento de un contraste entre proposiciones y nombres”. La teoría de la figura responde, efectivamente, que la proposición elemental “es un retrato del hecho atómico”, esto es, “una proposición es un modelo de la realidad tal como la imaginamos” (4.01) del mismo modo que “los elementos de un cuadro son los representantes de los objetos” (2.131), puesto que “el hecho de que los elementos de un cuadro están relacionados entre sí, de determinada forma, quiere decir que las cosas se relacionan entre sí de igual forma” (2.15). Es decir, que la estructura lógica del cuadro y de la cosa pintada es idéntica. Una proposición, en síntesis de Kenny (1974: 65), no es sino una pintura que pinta los hechos que describe (4-016-4.021, 4.031). Del mismo modo, “lo que constituye un signo proposicional (la oración) es que en él sus elementos (las palabras) están relacionadas entre sí de determinada forma” (3.14).

Wittgenstein propone, con ello, una correspondencia biunívoca entre los elementos de una proposición y los de la situación que describe. Esta condición sólo puede satisfacerla las proposiciones elementales que constan sólo de nombres, que denotan cada uno de ellos un objeto. De manera que ahora “la lógica no es una teoría, sino una figura especular del mundo” (6.13).

Así, es posible trazar puentes entre los nombres de una proposición elemental y los objetos del hecho atómico que describe: “La relación figurativa consiste en la coordinación de los elementos de la figura y de las cosas” (2.1514). Así es como una proposición elemental está en contacto con el mundo, “llega hasta él” (2. 1511). Como apunta Sádaba, “no es el mundo el que representa, se hace modelos del pensamiento, sino, conversamente, el pensamiento, por medio del lenguaje, es el que representa la realidad” (Sádaba, J., 1980:

56). Y es más, nos es posible entender proposiciones nuevas ya que, como retrato de la realidad, “una proposición muestra su sentido, muestra cómo están las cosas si es verdadera” (4.022).

Y esto entronca directamente con la teoría de la función de la verdad. Esta teoría pretende responder, como ya observamos, a la pregunta por la relación entre las proposiciones ordinarias y las elementales. Y lo hace afirmando que todas las proposiciones no elementales (complejas) son funciones de verdad de las elementales (5). Esto significa que “el valor de verdad de una proposición compuesta queda completamente determinado por los valores de verdad de sus componentes”. Una proposición elemental es verdadera o falsa si se corresponde o no con el mundo. Es posible, entonces, una completa descripción del mundo si sabemos que proposiciones elementales son verdaderas y qué falsas. Sin embargo, dentro de esta regla hay excepciones. Así, las proposiciones metafísicas se descartan porque no son genuinas: carecen de significado. Y las proposiciones lógicas son proposiciones degeneradas que no dicen nada.

Pero lo que hay que resaltar aquí es que la teoría de la figura exige la teoría de la función de verdad. Una proposición elemental dice algo en tanto que es cuadro que puede compararse con la realidad (y ese es su sentido). Debe ser, pues, verdadera o falsa según corresponda o no a un hecho atómico, no puede ser verdadera o falsa *a priori*. Todas las proposiciones, en resumen, no son sino funciones de verdad de proposiciones elementales.

Wittgenstein muestra que mediante un método mecánico se puede probar si cualquier proposición tiene o no “sentido”, haciendo uso de su análisis en términos de proposiciones elementales. De este modo, una proposición que es verdadera para todas las posibilidades de verdad de las proposiciones elementales es una tautología y una proposición que es falsa para todas las posibilidades de verdad es una contradicción. “Las proposiciones muestran lo que dicen: las tautologías y las contradicciones muestran que no dicen nada... (Yo, por ejemplo, no se nada sobre el tiempo cuando sé que llueve o no llueve)” (4.461). Cualquier proposición ordinaria que, analizada, queda reducida a tautología o contradicción no es sino una proposición “degenerada”, así como cualquier proposición incapaz de someterse al análisis de valor de verdad no es sino “carente de significado”: una pseudo proposición.

Ha sido necesario este complejo ascenso por la escala lógica para obtener, por fin, una *imago mundi*, un panorama ontológico, todavía no sociológico, de una naturaleza casi geométrica. Ahora que estamos en lo alto de la escalera podemos observar, con la perspectiva adecuada, los pasos recorridos, a saber: Toda proposición puede reducirse a proposiciones elementales mediante análisis y es función de verdad de proposiciones elementales. Estas son combinaciones de nombres que denotan objetos; son retratos lógicos de hechos atómicos, los cuales son combinaciones de objetos. Los hechos atómicos se combinan formando hechos que constituyen el mundo. Así, el lenguaje está estructurado mediante valores de verdad y su función es describir el mundo. A partir de aquí ya podemos describir el límite del lenguaje-mundo.

Tal como apunta brillantemente Gerd Brand (1981: 68): “Nuestra relación con la realidad se consume en el pensar. La duplicación yo-mundo se refleja en el pensar. El

lenguaje es el vehículo del pensamiento. Por ello, el lenguaje es el medio en el que el yo y el mundo se duplican y se refieren el uno al otro”. Todo esto no es más que decir que “el lenguaje acompaña al mundo”. ¿Y qué es el lenguaje sino una institución social, un expediente societal?

2. En lo alto de la escalera (donde se muestra cómo es el mundo)

Hemos visto que “lenguaje” es sinónimo de “lenguaje descriptivo” y que “decir” equivale a “describir” algo. Desde aquí, Wittgenstein realiza una distinción fundamental entre lo que puede decirse y lo que no puede decirse, es decir, entre lo que está dentro y fuera de los límites del lenguaje.

Lo que puede decirse son las proposiciones de la ciencia natural, aquello, pues, que cae bajo la esfera de la dualidad verdadero-falso, no de un modo *a priori*, como sucedía en las tautologías, sino mediante su comparación con la realidad.

¿Qué es, entonces, aquello que no puede decirse? Son las proposiciones de la lógica, de la ética, de la metafísica, etc. Aquellas, en definitiva, que carecen de significado porque quieren trascender desde el lenguaje los límites del lenguaje-mundo. Como apunta Anscombe, “el método que Wittgenstein sugiere es el de “mostrar” que alguien no ha ofrecido significado alguno (o quizá referencia alguna) para ciertos signos en sus oraciones” (Anscombe, 1977: 173).

Dentro de las cosas que no pueden decirse hay algunas, sin embargo, que pueden mostrarse, y que apuntan, más allá de toda dualidad, de toda palabra hacia lo inefable. En una de sus cartas a Russell, Wittgenstein reconoce: “me temo que no hayas captado realmente mi afirmación principal, de la que toda la cuestión de las proposiciones lógicas solo es un corolario. El punto principal es la teoría de lo que puede expresarse por la proposición, esto es, por el lenguaje (y, lo que equivale a lo mismo, lo que puede ser pensado) y lo que no puede ser expresado por proposiciones, sino sólo mostrado”.

Todo lo que puede decirse es cómo es la realidad, no qué es la realidad. “El sentido del mundo debe quedar fuera del mundo. En el mundo todo es como es y sucede como sucede: en él no existe ningún valor... Pues todo lo que ocurre y todo lo que es el caso es accidental... Debe quedar fuera del mundo” (6.41). Los valores de la ética, la estética, la religión, el arte, etc., sólo tienen lugar en el ámbito de lo trascendental que no puede decirse, sino mostrarse. Todo el sentido del TLP es, precisamente, mostrar lo inexpresable exhibiendo claramente lo expresable. Lo que Wittgenstein quiere dar a entender es que en la filosofía se balucea acerca de cuestiones que no pueden ser dichas, pues trascienden el mundo y por lo tanto quedan fuera del lenguaje. Su propósito, en este sentido, no es en absoluto despreciable. En la *Conferencia sobre ética* declara que quiere “arremeter contra los límites del lenguaje. Este arremeter contra las paredes de nuestra jaula es completamente desesperanzado. La ética, en la medida en que surge del deseo de decir algo sobre el sentido último de la vida, sobre lo absolutamente bueno, lo absolutamente valioso, no puede ser una ciencia” (1989: 43). Y como explica Anscombe, “la observación más importante que hace al respecto (sobre la voluntad) es: “Los hechos pertenecen todos a la tarea propuesta, y no a la solución” (6.4321). “*Aufgabe*”, que yo traduzco como “la tarea

propuesta”, es la palabra alemana que designa las tareas o deberes que se dan a un alumno en la escuela. La vida es como un niño que hace cuentas. (Hacia el final de su vida seguía usando la misma analogía)” (Anscombe, 1977: 198).

Junto a las cuestiones de la vida -en su doble vertiente trascendental (lo que no es de este mundo) y no-trascendental (lo que configura nuestro mundo)- aparecen también las demandas de la muerte: “La muerte no es un acontecimiento de la vida. La muerte no es vivida”. Y añade: “Si por eternidad no se entiende una duración temporal infinita, sino intemporalidad, entonces quien vive en el presente vive eternamente” (6.4311). Dirigida a tales enigmas, “la clave del enigma de la vida queda fuera del tiempo y del espacio” (6.4312). En efecto, las explicaciones de nuestra razón constituyen un intento valioso pero no válido para dar cuenta del sentido de la vida y de la muerte. Ambas son tan inútiles como necesarias. Siguiendo la metáfora poderosa que recupera Gerd Brand: “hay que apercibirse con toda claridad al respecto, de que todo lo que describimos de este modo, y todas las leyes que descubrimos así, tratan de la red, pero no de los que la red describe. (v. T 6.35)” (Brand, 1981: 33). Y esto se ve confirmado porque, en efecto, “a la base de toda la moderna concepción del mundo está la ilusión de que todas las llamadas leyes naturales son la explicación de los fenómenos naturales” (6.371). Esto significa, continuando con Brand, que puedo reducir la descripción del mundo a una forma unitaria, colocando sobre él una “red” como, por ejemplo, la descripción que hizo Newton. Pero no debemos confundir esto con la comprensión (Brand, 1981: 32). Apelando a la experiencia educativa, Wittgenstein señalará en sus *Observaciones*: “Nuestros niños aprenden ya en la escuela que el *agua está formada* por los gases de hidrógeno y oxígeno, o el azúcar por gas carbónico, hidrógeno y oxígeno. Quien no lo entiende es tonto. Los problemas más importantes se ocultan” (1948: 126).

En algunos momentos del TLP se adivina toda una poética de la vida subyacente, una profunda teoría del sentimiento. “Quien es feliz -declara sobriamente- no debe temer. Ni siquiera a la muerte. Sólo quien no vive en el tiempo sólo en el presente es feliz.” Y concluye, sin ninguna concesión: “Para la vida en el presente no hay muerte.” Janik y Toulmin postulan que el punto de vista del *Tractatus* es claramente ético, “son sólo sus técnicas formales lo que procede de la lógica proposicional”. A continuación, formulan una interpretación del lenguaje como fenómeno ambivalente:

“En primer lugar, hace referencia a lo que el mundo tiene en común con su representación, su espejo, es decir, el lenguaje. En segundo lugar, hace referencia al poder poético que tiene el lenguaje de transmitir 'la significación de la vida'. El lenguaje puede exponer la experiencia, pero así mismo puede infundir significación en la experiencia. Lo primero es posible, ya que las proposiciones que representan a los hechos son modelos de una estructura lógica. Lo segundo es poesía (...) Así pues, el lenguaje puede representar los hechos mediante las proposiciones o alternativamente puede transmitir emociones en los poemas. El objetivo del *Tractatus* es distinguir a ambos y de esa manera evitar que se confundan” (Janik, y Toulmin, 1974: 243.244).

Wittgenstein resuelve esa ambigüedad en una fórmula que no admite réplica: “la visión del mundo *sub specie aeterni* es su contemplación como un todo -limitado-.

Sentir el mundo como un todo limitado es lo místico” (6.45). Y aquí desaparece toda pregunta, ya “no hay enigma” (6.5).

Ahora, después de todo, no se trata tan solo de conocer como también de sentir. Si, como vimos, el lenguaje acompaña al mundo, así también el sentimiento acompaña al conocimiento, del mismo que el haz y el envés de una hoja aparecen ligados configurando un mismo plano.

“En la ciencia -señalan A. J. y S. Toulmin- pretendemos conocer los hechos; en los problemas de la vida los hechos carecen de importancia. En la vida, lo importante es la capacidad de responder ante el sufrimiento del prójimo. El asunto es sentir correctamente. La filosofía del *Tractatus* apunta en la dirección de mostrar cómo es posible el conocimiento, más, en su visión del mundo, a este conocimiento se le relega a un segundo plano. El vehículo con que transmitir el sentimiento, cosa que está en el primer plano de la vida, es el poema o la fábula” (Janik, y Toulmin, 1974: 247).

No debemos desestimar la propuesta que implícitamente se encierra en esta fórmula. Lo que está en primer plano, el sentimiento, reclama de nosotros el sutil, pero común oficio, de la fabulación, de la imaginación. No se trata tanto de deslegitimar la función de la razón como de apoyar su legalidad con el ejercicio de la imaginación. Imaginar es tender puentes, extender espacios, quebrar fronteras, proyectar y compartir visiones. Y como ya había señalado en el primer capítulo de este libro, la imaginación sociológica (Mills, 1996) es la praxis de la autonomía ejercida a través de la institución social del lenguaje.

3. Tirando la escalera (donde se aprende a contemplar el mundo)

Hemos subido por una larga escalera, arriba de la cual nos es posible divisar un paisaje insólito. De momento, no nos sirven totalmente las explicaciones racionales. ¿Cómo dar tregua a esas figuras de la realidad que ahora nos asaltan? ¿Qué misión cumple la sociología en nuestro conocimiento de eso que llamamos realidad?

Comenzaré por dar una calificación de la filosofía, de la que es heredera la sociología, por vía negativa. “La filosofía no es una de las ciencias naturales. (La palabra filosofía debe designar algo situado por encima o por debajo de las ciencias naturales y no a su lado)” (4.111). Lo que forma “la totalidad de la ciencia natural” es “la totalidad de las proposiciones verdaderas”. Puesto que la filosofía no ofrece verdades, tampoco “ofrece figuras de la realidad, y no puede ni confirmar ni refutar las investigaciones científicas. Consta de lógica y metafísica, la primera a la base”, afirma en sus *Notebooks*.

El quehacer propositivo de la filosofía-sociología viene precisado de manera detallada en algunas de las proposiciones del TLP y se caracteriza esencialmente por dos funciones: la primera consiste en clarificar lógicamente los pensamientos, sin cuya ayuda, serían “opacos y difusos”. Y esto requiere una elucidación efectiva de las proposiciones (4.112). Filosofía, pues, como actividad, ya que “no es un cuerpo de doctrina” (4.112). La segunda función pretende establecer un límite del pensamiento, esto es, una frontera entre lo pensable y lo impensable y con ello, entre lo que puede decirse y lo inefable (4.115).

Si antes del TLP, la filosofía contenía proposiciones carentes de sentido porque las confundían con las de la ciencia natural, ahora, definitivamente, la filosofía debería “no decir nada sino aquello que se puede decir, es decir, las proposiciones de la ciencia natural - o sea, algo que no tiene nada que ver con la filosofía- y siempre que alguien quisiera decir algo metafísico, mostrarle que no ha dado significado a cierto signos de sus proposiciones”

(6.53). Función, entonces, aparentemente negativa pero que, en última instancia, nos conduce directamente a su afirmación más radical y consecuente, que no es sino una invitación a permanecer en silencio, a percibir su calidad: “De lo que no se puede hablar, es mejor callarse” (7). Y es que, en efecto, no podemos decir aquello que tan sólo puede ser mostrado. Cualquier pretensión en el sentido contrario termina en la carencia de significado. Por eso, Wittgenstein nos recomienda: “No intentes decir lo que no puede ser dicho” (4.1212). Así, no puede decirse todo aquello que está más allá de los límites de este mundo (los cuales nos muestra la lógica), un mundo que es social (Castoriadis, 1999) por ser específicamente humano (y del que se ocupa la reflexión socio-lógica).

Cabe preguntarse, como ya es tópico, de qué modo muestra el TLP, si no hace más que decir acerca de lo inefable, lo cual, evidentemente, es una carencia de significado. Wittgenstein asume plenamente esta paradoja y la justifica, con el argumento siguiente: “Mis proposiciones son elucidaciones de la siguiente forma: todo aquel que me entiende acaba por reconocer que carecen de significado, una vez que las ha usado -como si fueran peldaños- para subir más arriba de ellas. (Debe, por así decirlo, tirar la escalera después de haberla subido). De superar estas proposiciones, entonces verá el mundo correctamente” (6.54).

Lo que carece de significado, según se desprende, son las proposiciones y no la filosofía, cuya tarea no es sino trazar los límites entre lo pensable y lo impensable De nuevo: “una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones” (4.112).

Es cierto, sí, que las proposiciones del TLP no dicen nada y que carecen de significado. Ahora bien, estas proposiciones muestran la verdad del TLP en el sentido, ya señalado, de que elucidan límites entre lo que puede decirse y lo que no. Es esta toda la misión del TLP. Mantener una constante vigilancia epistemológica, en términos de Bordieu, y superar proposiciones son los pasos necesarios para ver el mundo con claridad.

¿En qué consiste esta visión clara de las cosas? Si es cierto que no se puede tener la pretensión de dar *solución* a los problemas que plantea la vida (haciendo incluso de la vida un problema), sí que se puede, en cambio, dar *di-solución* a tales problemas (no haciendo de la vida nada: viviéndola, o si se prefiere, siendo vivido por la vida). Esto es, no dar respuestas allí donde no hay preguntas o, lo que es lo mismo, no dar respuestas allí donde solamente hay preguntas carentes de sentido. Como apunta Wittgenstein: “La solución del problema de la vida está en la desaparición de este problema” (6.521).

Así pues, se puede afirmar que las nociones filosóficas de Wittgenstein no son sino la consecuencia lógica de la totalidad de su teoría del lenguaje. Más adelante, esta perspectiva se verá ampliada y modificada por un modo casi terapéutico de caracterizar las aporías filosóficas. Estas, como ya hemos apuntado, surgen de una interpretación errónea de nuestras formas lingüísticas: son como nudos conceptuales, nacidos de la perplejidad, que hay que desatar. Estos “calambres mentales” deben ser curados de una vez para siempre para que los seres humanos no anden “confundidos con las cosas”. La filosofía-sociología se erige, entonces, como una “batalla contra el hechizo de nuestra inteligencia por medio del lenguaje”. Es una enfermedad al mismo tiempo que un diagnóstico: “El tratamiento filosófico de una cuestión es como el tratamiento de una enfermedad.”

Actividad terapéutica, pues, que trata de buscar el origen de esa confusión filosófica y que, finalmente, despejado el paisaje mental, “deja todo tal como está”.

La filosofía-sociología, sencillamente, lo pone todo ante nosotros dispuesto de tal manera que seamos capaces de reordenar las piezas que componen el rompecabezas. Después de todo, actúa como un cuadro que presenta senderos. El caminar por alguno de ellos apenas es decisión nuestra: el camino llama al peregrino tanto como éste, en la metáfora del poeta, “hace camino al andar”. Así que, aunque todo queda igual que antes, nada puede ser ya lo mismo cuando se ha logrado una “total claridad” que permite ver el mundo “de forma correcta”.

4. Ludwig Wittgenstein, maestro (cuando las lecciones se vuelven elecciones)

Después de escribir el *Tractatus*, Wittgenstein abandona la actividad filosófica. Efectivamente, “en coherencia con las doctrinas del *Tractatus*, debía abandonar la enseñanza de la filosofía. Y es que, sencillamente, no hay la filosofía. El *Tractatus* había dejado claro este punto. La única tarea reservada al filósofo-iluminador (es ya un tópico comparar las técnicas de clarificación wittgenstenianas con las del maestro que busca la paz alejándose de la falsa sabiduría) se había llevado a cabo en el *Tractatus*. W, pues, tendría que hacer otra cosa. Efectivamente, se hizo maestro de escuela” (Sádaba, 1980: 98). O lo que es lo mismo, en coherencia con sus conclusiones, tendió un puente entre el texto filosófico y el contexto social, entre la actividad filosófica y el quehacer social. En definitiva, regresó a la vinculación social.

“Tanto si se ocupaba de arquitectura o de música, como si se ocupaba de enseñanza primaria o de escribir, siempre era el mismo individuo Ludwig Wittgenstein, cuya personalidad y fantasía encontraba expresión a través de todas estas diferentes técnicas y medios expresivos” (Janik, y Tolumin, 1974: 262-263). Así pues, los años transcurridos en la escuela de primaria no fueron del todo baldíos desde una perspectiva amplia. Más bien, podrían considerarse no sólo *años de enseñanza* desde el punto de vista de su actividad profesional, sino *años de aprendizaje* en su trayectoria vital e intelectual. Fueron años que, sin duda, sirvieron para *tender puentes* entre su obra primera y el desarrollo ulterior de la misma. No es casual, entonces, que en 1926 escribiera un *Diccionario para la escuela primaria*, mostrando una preocupación sobre el aprendizaje de las palabras que después formará una parte crucial de sus argumentaciones de índole sociológica. Pero antes de volver a recuperar el interés por la “sociedad” de las palabras, vale la pena detenerse en un apunte interesante acerca del sentido de la educación. La acción ética va de suyo en ese saber ver que es un comprender y que es, sobre todo, como quedó apuntado, un sentir(se) solidario con el mundo. Una tarea que es susceptible de educación, pero hacia la que la experiencia del pensador no le permitirá dar muestras de optimismo. Así, en las *Observaciones* publicadas en 1948 apuntará:

“Creo que la educación de los hombres se dirige actualmente a reducir la capacidad de sufrimiento. Hoy en día se tiene por buena una escuela “if the children have a good time”. Antes *no* era ésa la medida. Y los padres desean que los niños sean como ellos son (only more so) y, sin embargo, los hacen pasar por una educación que es completamente diferente a la de ellos. La capacidad de sufrimiento no vale nada, pues no debe haber sufrimiento, en realidad han envejecido” (1981: 127).

Una vez obtenida la “visión clara” del mundo, despiertos en nuestras mejores horas, el mundo gana todo el sentido que nosotros le concedamos. Tal es el reto y la tarea prometeica del ser humano: generar sentido en las cosas, haciendo que las discernamos cada vez con mayor claridad para dar con una -no única- visión más justa, por la que vale la pena apostar. Esa visión (un “dar-se cuenta” que en sí misma es una forma de acción, de realización) -de todos, de cada uno- existe aquí y ahora modulando las líneas que conforman el espacio de nuestro mundo y de nuestro conocimiento acerca del mundo.

Wittgenstein “por su lado tenía la esperanza de haber 'saltado a través de, por encima de' las metáforas del *Tractatus* (...) y tras dar un puntapié a la provisoria escala que le sirvió para encaramarse hasta ese punto, le afligía ver a otros que cavaban y se emparedaban permanentemente en lo intelectual concreto. Lo que nunca había sido su intención” (Janik, y Toulmin, 1974: 263).

El *Tractatus* encierra en sí mismo una valiosa lección en forma de metáfora viva que, sin ser nueva, se reescribe y se recrea cada vez que queremos aprender de ella. Pues en el *Tractatus* podemos encontrar sin dificultad lo mejor de una -otra, la misma- *enciclopedia*: el ciclo (*enciclo*) o círculo dinámico y cambiante de los saberes (*paideia*). Y aquí la *lección* se vuelve *elección*, pues *saber* requiere de nosotros todo un *quehacer*.

4. Lenguaje y sociedad (cuando se aprenden formas de vida)

En el TLP la determinación del sentido constituyó el supuesto de partida de las relaciones entre nuestras explicaciones mundanas y nuestra aplicación cotidiana del lenguaje. A grandes rasgos, de allí se deducía que puesto que el sentido de una explicación ya está determinado, y es comprendido por el interlocutor o receptor de la misma, puede entenderse que la explicación sea efectiva. Ahora bien, en el segundo Wittgenstein nos encontramos con un planteamiento que invierte de manera sustantiva los supuestos anteriores: no existe un sentido previo, ya dado, que justifique la comunicación, dotándola de sentido. Por el contrario, el hecho de que nos comuniquemos al hablar es el que determina el sentido de nuestras palabras, de modo que es la acción humana la que determina el sentido. Una acción que no puede ser (como los objetos del *Tractatus*) descrita, es indescriptible. Así, por ejemplo, el sentido de nuestros términos habituales de color ya está determinado por nuestras prácticas de comparación y discriminación de los colores, prácticas que no podemos describir sin apelar a las mismas nociones de color a las que queremos dar explicación.

Si en el *Tractatus* se aceptaba que las proposiciones elementales pueden ser consideradas aisladamente, el enfoque del segundo Wittgenstein considera que las unidades últimas de significado no son proposiciones aisladas, sino sistemas de proposiciones. Pero con esta última noción, “se abre la puerta a la existencia de relaciones internas que sólo pueden señalarse apelando a la práctica de utilización del sistema de proposiciones. Es su posición entre otras proposiciones de color la que determina el significado de “x es rojo”. Pero esa posición no es determinable independientemente del uso de la misma (Ph., B. 15). La única manera en que es posible la posición del sentido de una proposición es mediante la comprensión de ciertas relaciones internas entre su uso y el uso de otras proposiciones” (Prades, y Sanfélix, 1990: 124). De este modo, las relaciones internas entre lo que decimos

no se pueden aislar de las relaciones internas entre lo que hacemos al decir lo que decimos. Nuestra actuación determina, pues, el sentido de nuestras expresiones. De este modo, “carece de contenido plantearse la cuestión de si la totalidad de nuestra práctica lingüística es o no acorde con los sentidos de nuestras palabras. No se trata sólo de que la gramática sea la condición de posibilidad de comparación del lenguaje con la realidad. Nuestro lenguaje entra en contacto con la realidad por nuestra coincidencia en hacer ciertas cosas al hablar –y reconocer mutuamente esa coincidencia. Y esa coincidencia no se compara con nada. Es lo dado” (Prades y Sanfélix: 129). Un término, este último, en el que nos detendremos un poco más adelante.

Desde aquí ya se puede introducir la noción de “juego de lenguaje”. Un juego de lenguaje no consiste sólo en un conjunto de determinadas expresiones, sino también en las actividades humanas con las que se hacen acompañar esas expresiones. La noción de “juego de lenguaje” tiene un contenido deliberadamente plural. En efecto, existen juegos de lenguaje diferentes que implican diferentes reglas gramaticales. No se pueden buscar justificaciones externas a la gramática, a las reglas que rigen un juego de lenguaje, porque nuestro lenguaje es un lenguaje-mundo. “Hay muchas prácticas lingüísticas y no podemos buscar lo que las justifica sino lo que las constituye: el hecho de que los hombres usen el lenguaje de cierta manera en su vida ordinaria, y con ello, establezcan las relaciones internas que establecen entre sus expresiones. Tales conexiones no pueden utilizarse para justificar o criticar la actividad humana en la que se expresan: tales conexiones son el reflejo de esa actividad” (Prades y Sanfélix: 131).

A partir de su segunda etapa, Wittgenstein dedicó más de dos décadas a elaborar una suerte de “crítica de la semántica pura”. Las reflexiones que comienzan a partir de 1929 se publicaron póstumamente en 1953 con el título de *Investigaciones filosóficas*. Articuladas en una serie de párrafos, aparece de manera recurrente un problema común en el filósofo desde su primera etapa: la determinación del sentido. Precisamente dentro de este problema, y en el contexto de los juegos de lenguaje, es como cabe entender el concepto de “seguir una regla”. (Un concepto en el que se ha querido señalar alguna conexión con la noción de *habitus* de Bourdieu, del que Wittgenstein ha sido uno de sus autores predilectos (Pinto, 1998: 32)¹. Una conducta reglada es aquella que nos permite distinguir entre lo “correcto” y lo “incorrecto”, y en la que, en consecuencia, no todo lo que podría hacerse de hecho sería aceptado como correcto. El lenguaje, sin duda, es una conducta reglada. Para que el lenguaje sea un medio de comunicación es imprescindible la coincidencia no sólo en nuestras definiciones, sino en las aplicaciones del lenguaje (242). Si bien la aplicación de una regla en determinadas circunstancias es injustificable, resulta claro que los seres humanos nos entendemos en la medida en que coincidimos en nuestras (injustificables) aplicaciones. Pensemos, a modo de ilustración, en el uso compartido de un vocabulario acerca de los colores, e imaginemos a una persona que le confiere al término “rojo” el significado que nosotros otorgamos a “amarillo”. Si tal caso se diera con frecuencia, entonces no existiría un lenguaje comunitario. Es necesario una coincidencia colectiva para que el lenguaje colectivo sea posible, pero ello no significa que dicha coincidencia sea necesaria para que cualquier lenguaje sea posible.

¹ Vide también, entre otros, Chauviré, C., 1995: 548.

En cualquier caso, uno de los empeños más notables en las *Investigaciones* es el de mostrar que no es posible una práctica lingüística más que siendo miembros de una comunidad de hablantes, o dicho de otra manera, no es posible seguir una regla más que siendo miembro de una comunidad que sigue reglas. La coincidencia o la concordancia humana a la hora de aplicar el lenguaje es lo que nos permite comunicarnos y entendernos. Pero esta coincidencia no puede ser justificada, y en consecuencia, no puede ser descrita. Para describir nuestra coincidencia en el modo en que aplicamos una regla, tendríamos que poder identificar una relación de similitud independiente de ese modo de aplicar la regla. Necesitaríamos, pues, un contrafáctico, algo que resulta claramente imposible. “Las reglas –sostiene Wittgenstein– no son suficientes para establecer una práctica; también necesitamos ejemplos. Nuestras reglas dejan alternativas abiertas y la práctica debe hablar por sí misma” (*Sobre la certeza*, 19). Para Wittgenstein se trata de aceptar “lo dado”, y en ese sentido no se requiere tanto *resolver* un problema lógico, sino *disolverlo*, toda vez que las cuestiones centrales del lenguaje reestablecen y nos remiten a las *conexiones socio-lógicas* fuera de las cuales no es posible ni siquiera su formulación. Lo “dado”, para el pensador, consiste en nuestra práctica social de aplicar ciertas reglas, de poner en práctica determinados juegos del lenguaje, de llevar a cabo cierto tipo de actividades y no otras: “Podría decirse que lo que ha de ser aceptado, lo dado, son las formas de vida (*Lebensformen*)” (*Investigaciones*, p. 226).

Y con ello, siguiendo a Habermas (1988: 212) "el análisis positivista del lenguaje alcanza su segunda etapa, la etapa de la autorreflexión sociolingüística. La Crítica del lenguaje efectúa el tránsito de la Crítica de la Razón Pura a la Crítica de la Razón Práctica. Pues con la identificación de lenguaje y forma de vida, la razón práctica se convierte en universal". Dicho de otro modo, “mientras que antaño el análisis del lenguaje sólo podía y tenía que aclarar los presupuestos lógico-trascendentales de las ciencias naturales, a las cuales identificaba con la ciencia en general, ahora ese análisis del lenguaje coincide, por su propia estructura, con una sociología comprensiva. Ambos analizan las reglas de los juegos de lenguaje como formas de mundos sociales de la vida”.

Por su parte, Peter Winch emprende la fundamentación lingüística de la sociología comprensiva a partir de este enfoque de Wittgenstein. “Verdad es que el punto de vista del epistemólogo es distinto del del sociólogo, pero si los argumentos de Wittgenstein son sostenibles, de eso (es decir, del concepto de forma de vida) será de lo que habrá que ocuparse antes o después. Esto significa que las relaciones entre sociología y epistemología tienen que ser diferentes de, y mucho más cercanas que, lo que habitualmente se ha supuesto... El problema central de la sociología, el dar una explicación de los fenómenos sociales en general, pertenece él mismo a la filosofía...” (Winch, 1958: 42).

Curiosamente, en su aproximación al autor del TLP desde la lógica de las ciencias sociales, Habermas (1988: 216) acusa de “observadores superficiales” a quienes detectan en el segundo Wittgenstein una tendencia pragmatista. Sin embargo, habría que plantearse hasta qué punto no peca él mismo de cierta frivolidad al exportar hacia los demás prejuicios que no le son ajenos. En efecto, no deja de ser injusto, por reduccionista, identificar pragmatismo, como parece hacer Habermas, con mero “instrumentalismo” o, a la postre, funcionalismo. Si apelamos a John Dewey, como uno de los mejores exponentes del pragmatismo, aceptaremos algunas coincidencias afortunadas entre su proyecto y el de

Wittgenstein. Pues para Dewey, como para el filósofo de Viena, “la experiencia no es una “cosa” (sustancia o compuesto de sustancias), sino una “res”, esto es, un asunto, una ocupación, un suceso. La experiencia, en este sentido, es experiencia de cosas que pasan, de acontecimientos. Y el pensamiento es él mismo acción, el acto de experimentar, de poner a prueba (...) El conocimiento no es entonces pura contemplación, sino relación”. Por ello, “punto de partida (por plantear problemas) y de llegada (por permitir verificar las soluciones) la experiencia es la piedra de toque que le permite a Dewey reestablecer la conexión entre hacer y pensar, entre hechos e ideas, entre ciencia y moral. Tal proceso relacional entre los polos de esta serie de dualidades es lo que para Dewey significa una reconstrucción filosófica y lo que confiere significado al término “pragmatismo”. Un significado, como vemos, que poco tiene que ver con su asimilación en el habla cotidiana a la idea de utilitarismo” (Beltrán, 1997: 17). Es más, si Wittgenstein, en sus *Investigaciones*, sostiene que “la enseñanza del lenguaje no es un explicar sino un adiestramiento” (6), Dewey va un paso más allá al afirmar en *Mi Credo Pedagógico*, “que concierne al profesor, no simplemente el adiestramiento de los individuos, sino la formación de la vida social justa” (MCP: V.13).

En relación con esta discusión, cuando Wittgenstein, en última instancia, apela a la forma de vida está apelando a los aspectos más profundos de nuestra gramática. Nuestras prácticas lingüísticas cotidianas no pueden alterarse sin alterar la gramática profunda del lenguaje. Y para cambiar ésta sería necesario que cambiara nuestra forma de vivir. “Imaginar una lengua significa imaginar una forma de vida”, había dicho al principio de las *Investigaciones* (19)

La inversión entre el primer y segundo Wittgenstein queda enfatizada por Rossi Landi en la apuesta que formula “por un uso marxista de Wittgenstein”. Advierte Landi que tal vez esa influencia no existió, pero que sería necesario tener en cuenta aquellas posibles relaciones -semejanzas y diferencias- que se pueden detectar por el interés que encierran para comprender mejor el giro del pensador. Estas relaciones se resumen en cuatro puntos:

1) Wittgenstein posee lo “público” sin poseer lo “social”. Sus juegos lingüísticos se desarrollan entre dos o más personas. Pero este desarrollarse en público, afirma el autor, no es visto como un ser social. “Lo que nunca se le ocurrió a Wittgenstein (...) es la idea de que los individuos se formaran socialmente como individuos precisamente porque, entre otras cosas, *se pusieron* a hablar entre sí. Como escribe Marx en los *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* de 1857-1858 (...) es evidente que el individuo está en relación con la lengua como algo *suyo propio* solamente como miembro natural de una comunidad humana. El lenguaje como producto de un individuo es una no-cosa (...) Igualmente lo es la propiedad” (R. Landi, 1970: 137).

2) La noción de uso lingüístico se refiere a algo que ya fue producido y por consiguiente existe: dada cierta palabra, se usa, y éste es su significado. “¿Pero cómo se produjo originariamente esta palabra? No responder a esta pregunta equivale por ejemplo a no preguntarse cómo se produjo el cuchillo; y asimilar el significado de la palabra a su uso equivale a explicar el uso del cuchillo (éste es su significado) sin ocuparnos (...) del proceso social que nos llevó del despedazar al

cutar. Con otra fórmula diría que a Wittgenstein también le falta la noción de valor-trabajo: o sea del valor de un determinado objeto, en este caso lingüístico, como producto de determinado trabajo lingüístico” (R. Landi, 1970: 137-138).

3) “La insistencia de Wittgenstein en la filosofía como enfermedad y en los defectos del lenguaje que “yéndose de vacaciones” y “girando en el vacío” produce “calambres mentales” y “perplejidad” presenta un aspecto que sería sorprendente si no se lo encuadra con su no ir de lo público a lo social y del uso al trabajo. Se trata de esto: él no se pregunta nunca por qué el lenguaje se va de vacaciones y gira en el vacío, cuál es el origen social de los calambres y de la perplejidad. Wittgenstein (...) ignora completamente la teoría general de la alienación. Carece de una teoría de la sociedad y de la historia sobre la cual poder fundar sus investigaciones” (R. Landi, 1970: 138).

4) Como consecuencia de todo lo anterior, concluye R. Landi, la filosofía de Wittgenstein sigue estando alejada en parte de la realidad.

Hasta aquí el análisis negativo de las conexiones entre el marxismo y el segundo Wittgenstein. Si bien, frente a todo lo anterior, hay aspectos “altamente positivos” en el pensador desde un punto de vista marxista: “La posición de Wittgenstein es la de un materialista no mecanicista que siempre se remite al hombre como actor de los procesos significantes y comunicativos”. Sin embargo, la contribución más importante de Wittgenstein es que “proporciona instrumentos geniales y no sustituibles por una crítica de la fenomenología de la alienación lingüística. Una vez determinados los límites de “lo público que no alcanza lo social”, del “uso que no llega al trabajo” y del “separatismo que mantiene al lenguaje alejado de la historia”, su doctrina de la filosofía como actividad puede aceptarse y ampliarse precisamente por parte de la filosofía de la praxis; será entonces una actividad no más o no solamente individual, sino directamente social”. De hecho, “la perplejidad y los calambres mentales a los que se refería Wittgenstein, en efecto, continúan produciéndose en todo el planeta, y no solamente en la cabeza de algunos colegas: son un hecho social de enorme alcance, no una distorsión individual; están arraigados en la historia, en las instituciones, en los intereses reales” (R. Landi, 1970: 141).

Para finalizar, siguiendo a Reguera (2001: 5): “todo se resume en esto: así somos, así actuamos, así hablamos de ello”. Si lenguaje y forma de vida se entrelazan, la sociedad está urdida por formas de vida y por mundos plurales. Tales mundos, en los que pensamiento y acción se refractan constantemente, son aquellos a los que la sociología reflexiva, y de manera singular, la sociología del lenguaje, nos remite, al tiempo que nos compromete en la tarea de hacerlos tanto más habitables cuanto más comprensibles.

Referencias bibliográficas

Las referencias sobre la obra de Wittgenstein siguen multiplicándose continuamente. Algunos buscadores de la red nos remiten a más de 150.000 entradas. Buena parte de su obra, pero no toda, ha sido traducida al español. Mi pretensión no es exhaustiva: a efectos de esta contribución, una incursión pormenorizada en la tela de araña de la red podría convertirme en mosca antes que en arácnido. Y no puedo perder de vista la

advertencia del propio Wittgenstein: “el mapa no es el territorio”. La intención que me ha guiado, mucho más sencilla, es más bien la de ofrecer una “nota a pie de página” para la reflexión y la reflexividad sociológica. La bibliografía, a continuación, quiere ser coherente con ese propósito.

a) *Obras de Wittgenstein citadas:*

Wörterbuch für Volksschulen. Viena, Holder-Picher-Tempsky, 1926 (Nueva edición, 1977).

Notebooks 1914-1926. Basil Blackwell, 1961. (Se cita por el n. de página). Versión castellana de J. Muñoz e I. Reguera: *Diario Filosófico*. Barcelona, Ariel, 1982.

Tractatus Logico Philosophicus. Traducción de E. Tierno Galván. Alianza, Madrid, 1973. Hay una versión más reciente de J. Muñoz e I. Reguera en Alianza, Madrid, 1988.

Letters from Ludwig Wittgenstein, con una evocación por P. Engelman. Basil Blackwell, 1967. (Se cita por el n. de página).

Observaciones. México, Siglo XXI, 1981.

Investigaciones Filosóficas. Traducción castellana de A. García Suárez y U. Moulines. Barcelona, Grijalbo, 1988 (Se cita por el n. de párrafo).

Sobre la certeza. Barcelona, Gedisa, 1988.

Conferencia sobre ética. Traducción castellana de Fina Birulés. Barcelona, Paidós/ICE-UAB, 1989.

Observaciones a La Rama Dorada de Frazer. Madrid, Tecnos, 1992.

Los cuadernos azul y marrón. Madrid, Tecnos, 1994.

Ocasiones filosóficas. Madrid, Siglo XXI, 1997.

Movimientos del pensar. Diarios 1930-1932/1936-1937. Valencia, Pre-Textos, 2001.

b) *Obras sobre Wittgenstein y referencias bibliográficas citadas:*

AA. VV. (1966): *Las filosofías de Ludwig Wittgenstein*. Barcelona, Oikos-Tau.

Anscombe, G. E. (1977): *Introducción al “Tractatus” de Wittgenstein*. Buenos Aires, Ateneo.

Ayer, A. J. (1986): *Wittgenstein*. Barcelona, Crítica.

Bartley, W. III (1982): *Wittgenstein*. Madrid, Cátedra.

Beltrán, M. (1991): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.

- Beltrán, J. (1997): *El pensamiento filosófico de John Dewey. Una introducción*, en *John Dewey. Mi credo pedagógico*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- Bernhard, Th. (1988): *El sobrino de Wittgenstein*. Barcelona, Anagrama.
- Blasco, J. Ll. (1984): *Significado y experiencia*. Barcelona, Península.
- Brand, G. (1981): *Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein*. Madrid, Alianza.
- Baum, W.: "Introducció als diaris secrets de Ludwig Wittgenstein." *Saber*, 5, 1985, 24-31.
- Castoriadis, C. (1999): *Figuras de lo pensable*. Madrid, Cátedra.
- Cruz, M. (2001): "Cincuenta años en la estela de Wittgenstein". *El País*, sábado 28 de abril, 12 (Opinión).
- Chauviré, C. (1995): "Des philosophes lisent Pierre Bourdieu. Bourdieu/Wittgenstein: la force de l'habitus", *Critique*, 579-580, número especial Pierre Bourdieu.
- Edmonds, D. J. y Edinov, J. A. (2001): *El atizador de Wittgenstein*. Barcelona, Península.
- Fann, K. T. (1975): *El concepto de filosofía en Wittgenstein*. Madrid, Tecnos.
- Feigl, H.; Toulmin, S. (1981): *El legado del positivismo lógico*. Valencia, Teorema.
- Habermas, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos.
- Hartnack, J. (1972): *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- Janick, A. y Toulmin, S. (1974): *La Viena de Wittgenstein*. Madrid, Taurus.
- Kenny, A. (1974): *Wittgenstein*. Madrid, Revista de Occidente.
- Lazerowitz, M. (1974): "La naturaleza de la filosofía según Wittgenstein", en *La concepción analítica de la filosofía* (1). Madrid, Alianza.
- Mills, C. W. (1996): *La imaginación sociológica*. Madrid, Taurus.
- Mounce, H. O. (1982): *Introducción al "Tractatus" de Wittgenstein*. Madrid, Tecnos.
- Moya, C. (1971): *Teoría sociológica. Una introducción crítica*. Madrid, Taurus.
- Pears, D. (1972): *Wittgenstein*. Barcelona, Grijalbo.
- Pinto, L. (1998): *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris, Editions Albin Michel.
- Prades, J. L. y Sanfélix, V. (1990): *Wittgenstein: Mundo y Lenguaje*. Madrid, Cincel.

- Reguera, I. (1980): *La miseria de la razón. El primer Wittgenstein*. Madrid, Taurus.
- _ (2001): “El destino de un genio: el filósofo Ludwig Wittgenstein”. *El País*, 28 de abril (Separata de *Babelia*, 4-5).
- Rhees, R. (1989): *Recuerdos de Wittgenstein*. México, FCE.
- Rodríguez, J. C. (1994): *La poesía, la música y el silencio*. Sevilla, Renacimiento.
- Rossi Landi, F. (1970): *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Venezuela, Monte Ávila.
- Sádaba, J. (1980): *Conocer Wittgenstein y su obra*. Barcelona, Dopesa.
- Sádaba, J. (1984): *Lenguaje, magia y metafísica. (El otro Wittgenstein)*. Madrid, Libertarias.
- Sádaba, J. (1989): *La filosofía moral analítica de Wittgenstein a Tugendhat*. Madrid, Mondadori.
- Toulmin, S. (1974): *La Viena de Wittgenstein*. Madrid, Taurus.
- Waismann, F. (1973): *Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena*. México, FCE.
- Winch, P. (1958): *The Idea of Social Science and Its Relations to Philosophy*. Londres, Routledge & Kegan Paul.

II. ALTERNATIVAS EDUCATIVAS: MATERIALES PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: APUNTES SOCIOLÓGICOS¹

Homenaje a Cornelius Castoriadis, pensador de fondo en las encrucijadas del laberinto.

La alteridad nos atraviesa.²
Pietro Barcellona, *Postmodernidad y comunidad*.

Lo que propongo a continuación es iniciar un brevísimo viaje de ida y vuelta, el que establecen dos interlocutores en una relación dialógica o dialéctica. En este caso los interlocutores son la sociología y el psicoanálisis. Espero mostrar -sólo mostrar, ya que no tengo la pretensión de demostrar- que entre ambos hay territorios que son comunes, o espacios de reflexión que no tienen por que ser patrimonio de la primera o del segundo. Lo que sugiero, pues, atendiendo al reto y al privilegio de compartir un lugar en este ágora, es tender algún puente que ojalá sirva para cruzar alguna frontera.

1. Un viaje de ida (para iniciar el diálogo): Lo que le dice la sociología al psicoanálisis

Empezaré este diálogo con dos afirmaciones como punto de partida:

En primer lugar, el ser humano es un constructo social, es decir, es resultado y producto de la sociedad a la que pertenece, tanto, podríamos decir, como la sociedad es un producto humano, resultado de los seres humanos que la configuran. En ese sentido, los seres humanos somos sujetos sociales (*zoon politikon*, decía Aristóteles), esto es, instituciones en un doble sentido: no sólo estamos constituidos o instituidos por la sociedad, sino que somos, de un modo dinámico, constituyentes o instituyentes. Dicho de otra manera, estamos determinados, pero también somos determinantes; o si se quiere, somos producto, pero también productores de aquellas instituciones que nos explican y a las que damos explicación. En definitiva, nuestra existencia es una fábrica de significado. Somos preguntas y respuestas, y en el camino entre unas y otras, erramos en la doble acepción del término: nos hacemos nómadas, nos alter-amos, devenimos. Hacemos sentido, sendero, y a veces, en el intento, nos perdemos. A veces, también, nos reencontramos.

En segundo lugar, esto nos aboca a una afirmación radical: somos seres para el aprendizaje, entendiendo aprendizaje como un proceso social. Si pudiera utilizar un neologismo diría que somos seres *aprendientes*. Aprendemos, a veces a pesar de nosotros mismos, constantemente. Aprender quiere decir aquí lo siguiente: somos constructores de significados, lo que equivale a decir, en términos quizá más cercanos a este foro, somos generadores de sentido. Y si no me equivoco, el sentido forma parte del núcleo duro del psicoanálisis.

¹ El presente texto inédito corresponde a la participación en la mesa redonda “Globalización: diversidad e identidad” dentro de las Jornadas “Respuestas psicoanalíticas a problemas de hoy. La eficacia de la cura por la palabra a las puertas del siglo XXI”, organizadas por el Col.legi de Clínica Psicoanalítica de València (Formacions Clíniques del Camp Lacanià) y celebradas en el Museo Pío V de Valencia los días 1 y 2 de abril de 2002.

² Pietro Barcellona (1996): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid, Trotta, 2ª ed., 116. (Capítulo IV.3. “Pensar la alteridad”).

Entre un territorio y otro, entre *polis* y *paideia*, entre política y educación, debemos contar con un tercero que no debería ser en “dis-cordia”, sino todo lo contrario (en acuerdo, en cordura): la psique, el mundo psíquico. Precisamente, el modo de existencia, el tipo de ser resultante de la aparición del mundo humano, es del sentido, alrededor del cual gravita todo lo demás.

Cuando hablo de sentido, al menos desde una sociología que quiere ser crítica, lo hago de un modo no meramente figurativo o retórico, sino material. De ahí la necesidad de subrayar, y de poner todo el énfasis que haga falta, en la naturaleza política del psicoanálisis. ¿Por qué tiene una dimensión política el psicoanálisis? Principalmente por dos motivos:

El primero de ellos es que el psicoanálisis es una actividad práctica, es una praxis. El segundo, es que el objeto del psicoanálisis es la autonomía de los seres humanos y sólo puede haber individuos autónomos en una sociedad autónoma.

Respecto al primer motivo, el psicoanálisis como actividad práctica, cabe decir que el psicoanálisis no puede enseñarse, y sin embargo puede contribuir a compartir el saber, a ayudar al sujeto a alcanzar la autonomía, de tal manera que es el ejercicio de una autonomía sobre otra autonomía. El psicoanálisis, pues, es la praxis de la autonomía y ésta actividad es *creativo-poiética*: poética, creadora.

Quizá convenga detenerse un poco más en el problema de la autonomía. Desde esta cuestión, recoge el psicoanálisis un cierto legado de la Ilustración, al menos en esa dialéctica que trazaron Horkheimer y Adorno, y que inaugura nuestra modernidad. El pugilato o discusión que tiene lugar entre la razón emancipatoria frente a la razón instrumental. Recordemos el lema de la Ilustración, tal como lo enunciaba Kant en su texto fundacional: “Sapere aude!”. Sé capaz de pensar por tí mismo, sé capaz de ser autónomo, de pensar siguiendo tus propios criterios como sujeto social. Pues bien, precisamente en el seno de esa dialéctica se explica, como el rostro bifronte de Jano, el desarrollo y la emergencia del psicoanálisis, y también el fenómeno de lo que hoy designamos como globalización. Intentaré aclarar esta cuestión.

Mientras la razón emancipatoria está guiada por fines nobles -la mejora de sí mismo, de los demás y del mundo-, la razón instrumental subordina los fines a los medios, y todo lo convierte en pura transacción, en puro cálculo, en mera ventaja: el fin justifica hasta tal punto los medios, que éstos acaban convirtiéndose en fines en sí mismos. ¿Qué es el capital, sino una perversión o inversión de fines y medios: la imagen goyesca de Saturno devorando a sus propios hijos? Cuando hablo de capital no me refiero a la economía en su sentido original, etimológico (*oikos/nomos*: la administración de la casa) Más bien, me refiero a esa concreción de la economía en la forma de mercado, que por definición divide, des-enlaza, fragmenta, al contrario que la solidaridad, ese lazo social que por definición une, enlaza, vincula y cohesionona.

Podemos establecer una relación inversamente proporcional entre la inflación de la globalización, lo que Severino llamaba el paraíso del aparato, o lo que podemos llamar el dominio de las apariencias, y la devaluación del sentido. Bajo el término globalización

podemos entender lo que Adorno llamaba *industria total*, lo que Latouche denomina *el planeta de los naufragos*, lo que Chomsky resume como *aldea global*, lo que Ramonet designa como *pensamiento único*, lo que Bruckner acusa por sus efectos como *tentación de la inocencia*, lo que Beck califica de *irresponsabilidad organizada*, lo que Capella denuncia como generadora de una *ciudadanía sierva* (los *ciudadanos NIF*, en términos de Ramoneda) frente a los nuevos amos del mundo, y lo que Williams anticipaba hace más de dos décadas como consecuencia del *fatalismo programado*. Globalización, en suma, es la extrema locura del mercado, que encubre y justifica con argumentos ideológicos (aquí ideología está tomada en su acepción marxiana de “enmascaramiento de la realidad”) su voracidad insaciable, su propia demencia. Las anteriores son formas de designar, con expresiones diferentes, un mismo fenómeno: la mundialización de la pobreza, la normalización de la explotación. (No es necesario viajar demasiado lejos para comprobarlo: en el corazón de nuestra ciudad, algunos ciudadanos han permanecido en huelga de hambre como forma de protesta ante la destrucción de todo un poblado marítimo -el Cabanyal-, vale decir, de todo un estilo de vida único en Europa: una comunidad histórica -un pueblo: esa palabra que pronto formará parte de la arqueología lingüística- en el seno de una ciudad en desarrollo. La especulación, aquí, prevalece sobre la razón. La minoría sobre la mayoría. Lo más sobre lo mejor. Lo nuevo sobre lo bueno. El grito prepotente, o el silencio de los media, sobre la voz popular. El dictamen sobre el debate. Una vez más: la locura -selectiva-sobre la cordura). En cualquier caso, la *explosión* de la globalización comporta la *implosión* de sentido. No olvidemos que a las formas de explotación y a las desigualdades que hoy genera la globalización, es decir, al secuestro de la autonomía, de la plena ciudadanía, antes se les había denominado imperialismo.

La pregunta, que no podemos rehuir, es la siguiente: ¿qué claves de comprensión y de acción o transformación nos ofrecen los análisis sociales (sociología) y los análisis mentales (psicoanálisis) acerca de la globalización?

Dos caras de una misma moneda, los problemas que importan ahora mismo confluyen en el terreno de la ecología y en el terreno de la economía. (Antes hablaba del significado original de economía como “administración de la casa”. A efectos de un análisis como éste que enfrenta fenómenos macro o a gran escala, podemos traducir “gestión del planeta”). Antes de dar soluciones concretas es necesario tener en cuenta algunos principios generales. Se pueden señalar, al menos, tres principios o puntos de partida que al mismo tiempo constituyen metas o finalidades hacia las que encaminarse: superar la economía de mercado, transformar la producción atendiendo a criterios de calidad y austeridad en el uso de recursos no renovables, buscar nuevos tipos de instituciones monetarias que subordinen el capital al servicio de los objetivos anteriores. (Para un análisis más extenso, véase el capítulo siguiente: “Para el viaje de la esperanza”...).

Lógicamente, al enunciar estas metas, estoy hablando de una utopía espacio-temporal o de proceso, si se quiere, de un desideratum. Más claro: de una política de los deseos. Pero una utopía -pese a los cuentos que nos han contado- no es un imposible, sino un “topos” o lugar no creado (todavía), o lo que es lo mismo, un espacio (aún) por crear, y en ese sentido, un imperativo: un derecho que tenemos que asumir como obligación, como deber. (¿Acaso no hacemos de la enseñanza básica un derecho hasta el punto de convertirla en una obligación, en un deber, y al hacerlo así cumplimos un deseo colectivo?).

Hay quien dice que la sociología es la ciencia de lo obvio. En estos tiempos de ríos revueltos (o de turbulencias, en la jerga al uso) y ganancia de ya se sabe quien, conviene recordar una obviedad: El sujeto es una construcción social. Esto es importante, porque se ha llegado a considerar la sociedad como una realidad, en lugar de comprender que la realidad es la sociedad, esto es, que el mundo humano es el mundo social.

En el marco de esta utopía temporal, de nuevo entre *polis* y *paideia*, se puede entender mejor un cierto descrédito del psicoanálisis como un síntoma del pensamiento débil frente al pensamiento fuerte, o lo que es lo mismo, como una manifestación de compromisos débiles frente a compromisos fuertes, como un episodio más del secuestro de la razón política por la razón monetaria. Escuchamos los ecos del maestro Mairena, que después recoge el economista y escritor José Luis San Pedro: “cualquier necio confunde valor con precio”. Y si les hacemos caso, entonces no podemos dejar de sentirnos en medio de una suerte de conjura de los necios. Y en esta dialéctica entre razón instrumental (mercado, mercado, mercado) y razón emancipatoria (autonomía, libertad, solidaridad) no hay medias tintas o terceras vías que valgan. “Todas las terceras vías conducen a Wall Street”, podíamos leer en un dibujo de El Roto en *El País* recientemente.

Lo cierto es que la claridad empieza por uno mismo. Y eso pasa por empezar a escucharnos unos a otros, por decir-se y contra decir-se, por entrar en diálogo frente al autismo al que se nos quiere confinar. Hay que poner las palabras a andar de nuevo por las calles de la Historia. Los límites del psicoanálisis, constituyen al mismo tiempo sus posibilidades¹, el hecho de reconocer que no existe un ser humano no socializado. Si el aprendizaje es un acto social y político, es necesario volver a recuperar aquello que tiene valor, que vale la pena, que tiene sentido aunque no tenga precio.

Y todo ello pasa, armándonos de razones y de emociones, por una educación política de la memoria, de la mirada y de la palabra. La memoria para recordarnos una y otra vez que somos presencias reales, y no presencias ausentes: que nuestro mundo es humano y viviente, y no un fondo de inversión, que la razón ciudadana es cívica y no cínica. La mirada para ver nuestro mundo sin prejuicios, sin juicios previos o anteojeas conceptuales, redescubriéndolo porque hoy empieza todo en una Historia que no ha llegado a su fin, sino que comienza cada día. La palabra para decir las cosas con sus auténticos nombres, para devolver la voz a los sin voz, para alfabetizarnos políticamente en la lectura de la realidad, para enunciar y para denunciar.

2. ... y vuelta (para continuar el diálogo)

Mientras nos quede la palabra, nos queda también la cura por la palabra. El psicoanálisis nos está pidiendo volver a la *polis*, regresar a la vinculación social desde la autonomía y para la autonomía, participar en la reconstrucción de una fuerte ciudadanía. Enredarnos. Formar parte de esas redes que dan libertad. El psicoanálisis no es más que una cuerda que sumar a las *cuerdas* de un nuevo contrato social (que también es natural) que nos espera para ser *acordado* y firmado sin más demora. Acordar algo significa recordarnos

¹ Tal es la tesis que, desde hace tiempo, sostiene, por ejemplo, Richard Sennett en, entre otras obras, *Narcisismo y cultura*. Barcelona, Kairós, 1980, 35 y passim.

a nosotros mismos, no olvidarnos de nuestra presencia plena de tanto sentido como queramos concedernos, en definitiva, ser más *cuerdos*.

Y para esta tarea, sin duda es necesario hacer un inventario del mundo real, pero aún lo es más no perder de vista la materialización de los sueños (Pascual, 2000: 178). En palabras de Jesús Ibáñez, “vale más un pájaro soñando que ciento durmiendo”¹.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1997): *Cambios sociales y políticos*. Alzira (Valencia), Germania.
- Aguirre, M. y Ramonet, I. (1998): *Rebeldes, dioses y excluidos. Para comprender el fin de milenio*. Barcelona, Icaria.
- Axelos, K. (1969): *El pensamiento planetario*. Venezuela, Monte Avila.
- _ (1980): *Horizontes del mundo*. México, FCE.
- Beck, U. (1998): *Políticas ecológicas en la edad del riesgo. Antídotos. La irresponsabilidad organizada*. Barcelona, El Roure.
- Bruckner, P. (1996): *La tentación de la inocencia*. Madrid, Anagrama.
- Capella, J. R. (1996): *Grandes esperanzas*. Madrid, Trotta.
- Castells, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.
- Castoriadis, C. (1994): *Los dominios del hombre: En las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, 2ª ed.
- Castoriadis, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra, 1998.
- Castoriadis, C. (1999): *Figuras de lo pensable*. Madrid, Cátedra.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (1997): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- _ y Dietrich, H. (1998): *La aldea global*. Navarra, Txalaparta.
- Galeano, E. (1998): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- García, E. (1995): *El trampolín fáustic*. Alzira (Valencia). Germania.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- Ibáñez, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Siglo XXI.

¹ Jesús Ibáñez (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Siglo XXI, 292.

- Jacquard, A. (1994): *Este es el tiempo del mundo finito*. Madrid, Acento.
- King, A. y Schneider, B. (1991): *La primera revolución global. Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona, Plaza & Janés.
- Luzuriaga, Y. (1979): *Observaciones sobre técnica psicoanalítica. Niños y adultos*. Buenos Aires, Psique.
- Latouche, S. (1993): *El planeta de los naufragos. Ensayos sobre el postdesarrollo*. Madrid, Acento.
- Pascual, A. (2000): *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona, Octaedro.
- Polany, K. (1989): *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid, La Piqueta.
- Ramonet, I. (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Barcelona; Debate.
- Sennett, R. (1980): *Narcisismo y cultura moderna*. Barcelona, Kairós.
- Serres, M. (1991): *El contrato natural*. Valencia, Pre-Textos.
- _ (1995): *Atlas*. Madrid, Cátedra.
- Tello, E. (2000): “La mundialización capitalista y el ecosocialismo de andar por casa”, *Mientras tanto*, 76, 31-40.

PARA EL VIAJE DE LA ESPERANZA: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y CAMBIO SOCIAL (EN TORNO A RAYMOND WILLIAMS)¹

Una vez que hayamos hecho frente al fatalismo, podemos empezar a reunir nuestros recursos para el viaje de la esperanza. Si no hay respuestas fáciles, habrá en todo caso respuestas susceptibles de ser descubiertas y asumidas, aunque sean más difíciles, y éstas son las que ahora podemos empezar a encontrar y compartir. Tal ha sido, desde el principio, el sentido y el impulso de la larga revolución.²
Raymond Williams, *Hacia el año 2000*.

La presente contribución surge como homenaje a la figura del crítico y escritor galés Raymond Williams (1921-1988). Si bien algunas de sus obras centrales han sido traducidas a nuestro idioma, no es menos cierto que el resto de las mismas todavía permanecen inéditas en nuestro país. Quizá a ello se deba el que aquí conozcamos sobre todo una parte importante del amplio espectro de sus preocupaciones -en el campo de la comunicación, de la sociología de la cultura, de la crítica literaria, del análisis político-, pero en cambio apenas nos haya llegado noticia de aquellas reflexiones sobre la educación en general y sobre la educación de personas adultas (a partir de ahora EA) en particular que fue elaborando a lo largo de su prolífica trayectoria.

El propósito de este trabajo, en este sentido, será triple. En primer lugar, llamar la atención sobre el hecho de esta ausencia y sobre el interés de asomarnos a esta dimensión poco divulgada de su obra e insuficientemente destacada de su compromiso intelectual y social. En segundo lugar, servir de aproximación a la teoría y a las prácticas desplegadas por Raymond Williams en el ámbito de la EA en un período intenso de su desarrollo profesional y en un peculiar contexto social. En tercer lugar, tratar de presentar no sólo o no tanto la obra del autor referida a este campo sino más bien mostrar la vigencia que tiene la misma en la actualidad. Lo que sugiero, por tanto, es una invitación a la lectura de Raymond Williams desde la sociología de la educación toda vez que una relectura del mismo en clave contemporánea.

1. Ciudadano Raymond Williams

Raymond Williams nació en la ciudad galesa de Pandy (Gran Bretaña) en 1921. Cursó estudios en el Trinity College de Cambridge. Después de la guerra, ejerció la docencia como tutor de educación de adultos durante quince años (1945-1961) vinculado a la Workers' Educational Association (WEA), una experiencia de la que levantaría acta reiteradamente en diversas reflexiones y cuya influencia se hizo notar en buena parte de ese *work in progress* que constituye su obra mayor. En 1961 pasó a ser profesor del Jesus College en Cambridge. Desde 1974 hasta su retiro en 1983 fue profesor de Drama en Cambridge. Murió en 1988. Entre sus obras principales cabe citar *Culture and Society* (1958), *The Long Revolution* (1961), *Keywords: a vocabulary of culture and society* (1976), *Marxism and Literature* (1977), *Politics and Letters* (1979), *Problems in Materialism and Culture* (1980), *Towards 2000* (1983), así como algunas novelas.

¹ El presente ensayo fue publicado, con ligeras modificaciones, en la revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. Vol. 19-20, diciembre 1999, 127-134.

² Raymond Williams (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Crítica, 307. (Quinta parte: "Para el viaje de la esperanza").

Raymond Williams pasó, pues, los quince primeros años de su vida profesional -los años de aprendizaje, podría decirse- como enseñante en el ámbito de la EA. Durante ese período, fundamental para su formación intelectual, Raymond Williams publicó los dos libros fundacionales - *Culture and Society* (1958) y *The Long Revolution* (1961)- a partir de los cuales el resto de su trayectoria se puede considerar como una variación o recreación constante de la misma serie de preocupaciones, así como también su primera novela, cuyo título de por sí ya es revelador: *Border Country* (1960).

Efectivamente, se puede convertir el título de esa novela en una metáfora de una vida y de una producción que se han ido construyendo en líneas y en territorios - geográficos y mentales- fronterizos, limítrofes. En el caso de Raymond Williams estos bordes o contornos constituyen auténticos interregnos o zonas francas entre la actividad intelectual y la comunidad de la clase trabajadora, entre el campo y la ciudad, entre Gales e Inglaterra, entre la teoría y la creación literaria, entre el conocimiento y los sentimientos, entre la reflexión y la acción. El hecho de que Williams pasara los años de su juventud profesional en la periferia del *establishment* académico, a caballo entre la más vieja y elitista universidad de Inglaterra y la comunidad más amplia de los obreros a quienes iba encaminada su acción docente, sin duda fue decisivo. En sus propias palabras: “Comencé a vislumbrar por primera vez la idea de cultura en una clase de educación de adultos” (Williams, 1979: 97). ¿Cómo? Allí fue donde “he debatido acerca de D.H. Lawrence con mineros; he debatido métodos de argumentación con obreros de la construcción; he debatido noticias de prensa con jóvenes sindicalistas; he debatido sobre la televisión con aprendices... Para mí esto han resultado experiencias formativas y he aprendido tanto como he enseñado” (Mc Ilroy y Westwrod, 1993: 271). Como en el poema de Bertolt Brecht, “Preguntas de un obrero que lee”, Raymond Williams intentó proporcionar algunas respuestas a los obreros (vide Beltrán, 1999: 572) y plantear no menos interrogantes a los compañeros de viaje. Gurú de la izquierda, Raymond Williams fue, además, uno de los principales promotores de los estudios culturales, un pensador de fondo, de una singular versatilidad y uno de los intelectuales con mayor proyección.

Pese al interés de una obra plural y extensa, local y universal a un tiempo, comprometida con su época y, más allá de ésta, con un futuro que ya es nuestro inaplazable presente, elaborada desde un diálogo cosmopolita y reconocida como uno de los principales referentes de una izquierda consistente y cada vez más necesaria, no se han prodigado en exceso las traducciones de Raymond Williams en España hasta el momento. El recuento de las mismas, básicamente, sería el siguiente: *Los medios de comunicación social* (1971), *Marxismo y literatura* (1980), *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte* (1982) - este último con una primera reimpresión en 1994 bajo el título de *Sociología de la cultura-, Hacia el año 2000* (1984). Recientemente se ha publicado *Solos en la ciudad* (1997). (Hace poco, la editorial Los Libros de la Catarata ha iniciado una colección de pensadores políticos, entre los cuales se anuncia un título de R. Williams). El último libro publicado es *El campo y la ciudad* (2001).

A ello he de añadir que tampoco me consta la publicación de ningún monográfico o ensayo sobre el autor o bien traducido -lo que contrasta con la creciente literatura generada en torno a su pensamiento de la que damos una pequeña muestra en la bibliografía al final-,

o bien de redacción en idioma español, salvo el prólogo de Castellet en *Marxismo y literatura* y algunos artículos ocasionales.

2. *El Plan X*

Hablar de EA no es sino hablar de una de las concreciones empíricas o expresiones materiales que alientan las energías emancipatorias de la humanidad. Efectivamente, la EA no es sino una forma de entender la educación -sus límites pero también sus posibilidades- como un proyecto de transformación individual y colectiva, que al mismo tiempo supone un proceso sin término encaminado hacia la construcción de una ciudadanía viva, más fortalecida. Tal es la finalidad y el propósito que Raymond Williams supo vislumbrar en su primera actividad profesional: la necesidad de potenciar el desarrollo colectivo estableciendo mayores vínculos sociales en la comunidad así como una creciente profundización en la democracia. Es cierto que Raymond Williams no escribió ninguna obra de largo alcance expresamente dedicada a la EA como sector específico, como tampoco dedicó ninguna a la educación en general, si bien se detuvo a reflexionar sobre las transformaciones de la enseñanza y sobre el hecho del aprendizaje en un buen número de artículos. En su caso, lo primero no fue necesario. Pues a Raymond Williams no le interesaba tanto el análisis de estas áreas desde la disciplina pedagógica, sino su comprensión desde los estudios culturales o, si se prefiere, desde una sociología de la cultura. Por utilizar claves freirianas, a Raymond Williams no le preocupaba tanto el texto (*the word*) educativo, como el contexto (*the world*) del mismo, la lectura de la realidad. Al fin y al cabo, la EA formaba parte también de lo que él había denominado en uno de sus primeros libros “la larga revolución”.

No es mi propósito aquí sintetizar los temas ni los argumentos que Raymond Williams desarrolló a lo largo de su dilatada obra. Pero sí, en cambio, me fijaré en uno de sus últimos ensayos, *Hacia el año 2000*, en el que compendia buena parte de su pensamiento anterior con una peculiaridad, su proyección deliberada hacia el futuro, su voluntad prospectiva, hasta el punto de que podría considerarse una suerte de testamento o de legado intelectual. Siguiendo, entonces, la perspectiva adoptada por Raymond Williams, comenzaré examinando algunos de los supuestos que perfilan los escenarios de este fin de siglo y de milenio, así como el papel que la EA puede jugar en la dinámica del cambio social.

En el último capítulo del ensayo mencionado, Williams apunta un diagnóstico que le servirá para elaborar un pronóstico. Interesa insistir en que el pronóstico que construye Raymond Williams no tiene el carácter de ninguna profecía en el sentido de un destino al que irrevocablemente nos vemos condenados. Por el contrario, la tesis de Raymond Williams, como veremos, arremete frontalmente contra esa suerte de fatalismo programado que subyace en el diagnóstico que intenta desvelar. Su formulación, por tanto, no es prescriptiva sino descriptiva, evitando el fácil desliz hacia esa falacia naturalista que hace derivar el *deber ser* del *ser*. El énfasis de Raymond Williams se centra, pues, en la explicación socio-lógica antes que en la conexión lógica, es decir, en el conocimiento teórico de la realidad social que cobra su pleno sentido en el marco de prácticas humanas contingentes, o de cambios sociales posibles.

Vayamos al diagnóstico. Y para ello, permítaseme comenzar parafraseando al personaje literario de Tabucchi. Sostiene el ciudadano Raymond Williams que en la actualidad existe una poderosísima tendencia encaminada a pensar y planificar el futuro que no es de signo progresista o reformista, sino que tiene un carácter, más allá de las formas tradicionales del conservadurismo, profundamente paralizante. Por utilizar una imagen gráfica, como en la escena goyesca en la que Saturno devora a sus hijos, esa tendencia nos sitúa en un futuro terrible por el que seremos literalmente engullidos. Esta nueva política es a la que Raymond Williams denomina “Plan X”. Lo novedoso de este Plan, cuyo único elemento definitorio es la ventaja, es que aquellos que lo defienden creen que los peligros procesos que amenazan a nuestro mundo -en el terreno del armamento nuclear, de la sustentabilidad del desarrollo, del equilibrio ecológico- no pueden ser detenidos. Y llegan a esta conclusión desde “un análisis verdaderamente racional del futuro del capitalismo y de sus requerimientos inevitables”(Williams, 1984: 281), vale decir, de su voracidad insaciable. Por supuesto, podemos advertir que algunos de los rasgos del Plan X encuentran sus precedentes -demasiados precedentes, observa el propio Williams- en conceptos como el de “administración total” (Adorno y Horkheimer, 1994), y sus consecuentes en nociones tan usadas y abusadas como la de “pensamiento único” (Ramonet: 1996), y en menor medida, “conocimiento oficial” (Apple, M. W.: 1996), etc.

¿Cómo opera, en cualquier caso, el Plan X? El Plan X opera a partir del cálculo de las ventajas relativas en lo que se acepta como un campo de juego o de batalla. Hasta el punto de que a quienes no se ajustan al Plan X, a quienes todavía siguen creyendo en una gestión alternativa del presente y del futuro, se les considera prescindibles, excedentes innecesarios para otra cosa que no sea el cumplimiento de sus propios fines. Además, el Plan X se asienta sólidamente en un chato sentido común según el cual tenemos que procurar nuestras propias ventajas o de lo contrario quedaremos abajo, vulnerables a las dentelladas del capital. Ese sentido común, esa percepción de la realidad cotidiana “produce y reproduce las condiciones para que la gente considere que el Plan X es inevitable” (Williams, 1984: 283).

La esfera de la educación no es un terreno inmune a la influencia del Plan X, pues también “gran parte de la educación, y especialmente la educación superior (...) define ya el profesionalismo en términos de ventaja competitiva. Promueve un interés deliberadamente estrecho en las capacidades como tales, estimulando el goce en su mera ejercitación y no en el sentido que pueden conferirle los propósitos humanos a los que sirve o los efectos sociales que puede tener” (Williams, 1984: 283).

3. Tres deseos

Veinticinco años atrás, en un célebre artículo titulado “Culture is Ordinary” (1958), Raymond Williams había expresado tres deseos. El primero de ellos suponía el reconocimiento de que la educación es un hecho ordinario, es decir, que consiste, antes que cualquier otra cosa, en el proceso de ofrecer a la ciudadanía, a todos los miembros de la sociedad, sus significados comunes, así como las destrezas necesarias para apropiarse y hacer suyos tales significados a la luz de la experiencia personal y colectiva. Tan sólo empezando por reconocer ese hecho, podemos liberarnos del resto de restricciones, y emprender los cambios necesarios. Las restricciones a las que se refiere Williams no son

sólo de índole material o monetario, sino fundamentalmente de orden mental, como por ejemplo, la insistencia de que tan solo una parte de la población es capaz de aprovechar una enseñanza universitaria. Afirma Raymond Williams que es necesario evitar a toda costa la polarización de la cultura, de la que percibe signos crecientes. Se trataría no de abrir fronteras, sino de tender puentes, para salvar el abismo creciente entre la educación más elevada y la alfabetización más corriente. El segundo deseo que formula Raymond Williams es complementario. Reclama una provisión pública mucho mayor para el aprendizaje de las artes y de las personas adultas. Las cifras que vierte para justificar su petición son elocuentes. Se dedica tres veces más del presupuesto anual a publicidad que a librerías, museos, orquestas y a cualquier forma de EA. El tercer deseo se orienta hacia un campo similar, el de las instituciones de la “cultura de masas”. Tales instituciones, como la prensa, dependen hasta tal grado de la publicidad con la que se financian, que el futuro de las primeras depende del futuro de la segunda, transformando un servicio público en un producto del mercado. El deseo de Raymond Williams es el de liberar a este tipo de instituciones del cautiverio al que están sometidas, encontrando otras fuentes alternativas de financiación, si realmente se cree en la democracia. El problema es quién cree en la democracia. Y la respuesta de Williams es contundente: los miles y miles de ciudadanos que todavía no disponen de ella. Como en el relato de Poe, “La carta robada”, no es necesario ir a buscar la clave de la respuesta más allá de nuestra propia mirada. Las energías transformativas se encuentran en esa ciudadanía. Y las dificultades para sacar el mejor partido de estas energías no se deben tanto a los medios técnicos, sino a nuestra propia aceptación de los valores de las que dependen: que la ciudadanía debería gobernar; que la cultura y la educación son ordinarias; que no hay masas a las que salvar, capturar o dirigir, sino un buen número de gente en el curso de una expansión extraordinariamente rápida y confusa de sus vidas. El oficio de un educador consiste en ofrecer, compartir y transformar significados con los que dar un sentido colectivo o comunitario, más allá de las urgencias egotistas del sentido común. En palabras de Williams, puede cambiar el lenguaje, pero la voz es la misma.

Pero la política de los deseos, o los deseos políticos, de Raymond Williams no ignora la tremenda pugna que ha de librar contra los envites del Plan X. Ya en una de las citas con las que enmarca su ensayo advierte al lector que quien sostiene que hay un camino hacia lo mejor, exige una plena visión de lo peor. Lo peor, como estamos viendo, es el Plan X. Dejando pequeña a una mera conspiración, el Plan X “se presenta como el simple sentido común de la política de alto nivel, y por eso resulta grave” (Williams, 1984: 284). Es una manera de intentar controlar el futuro. Y la única contrapolítica posible consiste en ofrecer una forma alternativa de pensar el futuro más racional y mejor informada que la que proporciona el Plan X. Y desde este corolario, que Raymond Williams formula tras el diagnóstico realizado, es como mejor puede entenderse su prognosis. Ya habíamos dicho que no podía entenderse ésta un programa cerrado, pues de esta manera no acabaría más que dando la razón a las razones del Plan X. Por el contrario, lo que pretende Williams es ofrecer alternativas o salidas a lo que se nos presenta o representa como un callejón sin salida, como un futuro tan vacío de esperanzas como necesario, tan ciego en su desarrollo como las leyes de la naturaleza que explican los movimientos de los astros.

Aunque las dificultades ante los cambios sociales que han de realizarse son enormes, el papel que puede jugar la educación no es despreciable, pues en el proceso de

disensión ante las presiones que impone el orden social capitalista, “muchos de los elementos más importantes de las nuevas campañas y los nuevos movimientos exigen de modo perentorio una información independiente, que se suele adquirir, aunque no exclusivamente, mediante la educación superior, y algunos de cuyos datos decisivos no pueden generarse a partir de la experiencia inmediata sino solamente del análisis consciente” (Williams, 1984: 292). Para llevar a cabo este análisis consciente, se requiere una cierta distancia social, y ésta es más disponible cuanto mayor sea el horizonte educativo. “Pero, a consecuencia del orden social existente, una mayoría de los asalariados -es decir, una población notablemente mayor que el conjunto de la “clase obrera”, sea cual sea la definición que demos a este término-, que carece de los privilegios de una distancia y una movilidad sociales relativas o de un acceso independiente (a menudo con financiamiento público) a una enseñanza amplia, tiene que sujetarse a determinaciones de corto alcance y a corto plazo” (Williams, 1984: 292).

4. Cambios sociales, cambios mentales

Llevar a cabo, por tanto, una transformación social profunda, un giro en las tendencias del Plan X, exige primero, un análisis de los problemas más acuciantes, así como también un cambio de mentalidad para abordar éstos. Para ambos momentos, la EA de forma específica, constituye una condiciones de posibilidad, no suficiente en sí misma, pero sí necesaria, formando parte de lo que Raymond Williams denomina “recursos para el viaje de la esperanza”.

Dos caras de una misma moneda, los problemas que importan ahora mismo confluyen en el terreno de la ecología y en el terreno de la economía. Aunque no es posible dar soluciones concretas sin antes enmarcarlas en algunos principios generales. Cabe enunciar, al menos, tres principios o puntos de partida que al mismo tiempo constituyen metas o finalidades hacia las que encaminarse: superar la economía de mercado, transformar la producción atendiendo a criterios de calidad y austeridad en el uso de recursos no renovables, buscar nuevos tipos de instituciones monetarias que subordinen el capital al servicio de los objetivos anteriores.

Los cambios de mentalidad que se requieren para propiciar estos cambios sociales profundos son de tres tipos. En primer lugar es preciso replantear la conexión entre las fuerzas y las relaciones de producción. Ahora mismo, plantea Williams, no hay nada que no sea considerado materia prima: el mundo que nos cobija, las personas que lo pueblan, y por tanto, uno mismo: cada uno de nosotros. Desde esta orientación básica, y en el paroxismo de sus últimas versiones con el desarrollo extremo del capital, llega un momento, cuyas terribles consecuencias estamos comenzando a percibir a escala global, en que la producción comienza a devenir destrucción. Así las cosas, de poco sirve esa *fuga mundi*, esa visión romántica o regresión que pretende la permutación del capitalismo salvaje por la figura del buen salvaje. La manera en que los seres humanos son considerados materia prima se traduce en una cosificación brutal que los acaba convirtiendo para la esfera de la economía, de la política y de las relaciones privadas en objetos vulnerables de explotación, de exclusión, de violencia, en definitiva en sujetos tanto más frágiles cuanto más devaluados o depreciados. Y la forma en que ha de mudar esta percepción pasa por una creciente

intervención consciente en nuestra forma de relacionarnos con los demás (economía *sive* política) y con el mundo físico (ecología).

En segundo lugar, lo que tiene que cambiar es el propio concepto de “modo de producción”. La solución al problema de la producción no consiste en sustituir un modo de producción por otro, sino que el problema reside en la propia idea de producción. No se trata, pues, de resolver el problema, sino de disolverlo, de superarlo. Tenemos una vez más la posibilidad de hacernos y rehacernos -siguiendo el *dictum* marxiano- desde una nueva conciencia acerca de las posibilidades de intervención de los seres humanos sobre todo el planeta y más allá. Pero para eso es preciso que la *materia prima* sea concebida y percibida como *materia viva*. Que el mundo deje de ser evaluado y devaluado con raseros productivos para poder ser evaluado y reevaluado con criterios centrados en la vida. Y que las personas, según esta nueva orientación, sean apreciadas y valoradas, “que cuiden ante todo unas de otras”- afirma Williams- por el hecho de ser formas de vida, por formar parte de esa vasta red de relaciones o trama en un mundo viviente.

Por último, un tercer cambio de mentalidad exige superar la especialización y el contraste interesado entre “emoción” e “inteligencia”. En efecto, movimientos actuales como ecologismo, pacifismo, feminismo, son con frecuencia desdeñados por ser considerados “emocionales”, lo que equivale a decir, poco “racionales”. Y es que, efectivamente, desde el Plan X y la racionalidad instrumental que lo sustenta en tanto que cálculo de las ventajas, “las emociones, ciertamente, no producen mercancías. Las emociones no hacen que la contabilidad de resultados diferentes. Las emociones no alteran las duras relaciones de poder. Pero, allí donde vive realmente la gente, lo que queda especializado como “emocional” tiene una importancia absoluta y principal” (Williams, 1984: 305). Anticipándose a nociones como las de “inteligencia emocional” (que hoy pertenecen a modas epistemológicas, y que por ello corren el peligro de ser tan efímeras como la propia fama en la que aparecieron envueltos), Williams aboga por la necesidad de excluir esas proyecciones especializadas entre “emoción” y “razón”, entre “sentimientos” e “inteligencia”. “Existen todavía emociones buenas y malas, tal como existen formas buenas y malas de inteligencia racional. Pero el hábito de separar diferentes tipos de bondad una de la otra es enteramente consecuencia de un orden social deformado, el que la inteligencia racional tiene demasiado a menudo que intentar justificar acciones emocionalmente inaceptables o repulsivas” (Williams, 1984: 305). Frente a ese tipo de orden que hoy es dominante, las reacciones que surgen contra la idea de ser utilizados como materia prima comienzan a adoptar diferentes expresiones en las que Williams ve señales de estar generando energías para un orden social alternativo.

Y sin duda, las transformaciones necesarias para estos cambios de mentalidad que habrán de desembocar en un orden social diferente -basado en relaciones sólidas antes que egotistas, cooperativas antes que corporativas, emancipatorias antes que instrumentales- precisarán también de transformaciones amplias en la enseñanza. Si nos atenemos a la nueva orientación que sugiere Williams para un mayor y mejor desarrollo de la conciencia, la educación dejará de tener sentido en la lógica del modo de producción, como inversión o capital humano, y cobrará su sentido socio-lógico más noble y dinámico en tanto que forma o modo de vida. Y dentro de esta aventura cívica en la que se convertirá la educación, los

seres humanos podrán ser considerados, con toda la razón y al mismo tiempo con toda la emoción, como seres para el aprendizaje.

5. *Presencias inquietantes (paisaje con batalla al fondo)*

Mientras se escriben estas palabras se está librando en el corazón de Europa una incruenta batalla. Es una guerra calculada que hace tambalear los cimientos más sólidos de nuestro sentido común, y que puede ilustrar el tremendo alcance del Plan X. Así, “en la catástrofe Wall Street sube, el euro baja. Y no es la primera vez que eso ocurre: hay el antecedente de los bombardeos sobre Bagdad” (Fernandez Buey, 1999: 17).

El propósito que recorre todo el ensayo de Williams consiste en la necesidad de impugnar la idea del Plan X de que el futuro que nos aguarda en nuestro mundo es inevitable. El mundo que nos presenta el Plan X es un mundo lleno de *presencias inquietantes*, tan plagado de amenazas como minado por la desesperanza. Pero el futuro no es inevitable si asumimos el reto de obtener confianza en nuestras propias energías, en nuestras propias capacidades para emprender y para proseguir el viaje de la esperanza. El desafío que ésto supone es enorme. A tenor de lo que ha venido aconteciendo en uno de los patios de nuestra casa común, y en este mundo al revés en el que vivimos, podemos referirnos a lo que Raymond Williams denomina “terreno de juego” como “campo de batalla”. “Hemos entrado en el campo de batalla con una venda en los ojos. Hoy todos los esfuerzos se deben concentrar en el objetivo de salir de él con justicia y con dignidad. Pero inmediatamente después -¡y habrá un después!- tendremos que quitarnos la venda de los ojos y mirar limpiamente el futuro y todo lo que debe cambiar, para que este siglo no se cierre en el terror, sino en la esperanza” (Ruffolo, 1999: 18).

La tarea no es fácil en unos momentos en los que parece que muchos políticos y muchos educadores muestran poco interés en ampliar y profundizar la democracia mediante el concurso de nuestras capacidades para pensar, criticar, crear. Paradójicamente, cuanto más se vocean, mayores déficits parecen sufrir los valores democráticos. Por ello es urgente redefinir la política, repensar la política. Repensar la política exige educarnos en el ejercicio de la política, de la ciudadanía (polis), o si se quiere, repolitizar la educación. “Si el hombre es esencialmente un ser de aprendizaje, creativo y comunicativo, la única organización social adecuada a su naturaleza es una democracia participativa, en la que todos, como individuos únicos, aprendemos, comunicamos y controlamos. Cualquier otro sistema restrictivo es simplemente una pérdida de nuestros auténticos recursos” (Williams, 1961: 118) (trad.propia). A la idea de de cultura como forma de vida y a la defensa de una cultura común, compartida, Williams añade la necesidad de una comunidad de aprendizaje, esto es, la posibilidad de que la mayoría de la población incremente su poder a través de la cultura. La realización de una comunidad de aprendizaje sin duda disminuiría la fractura entre educación y vida. Estos tres vértices -forma de vida, cultura común, comunidad de aprendizaje- representan todo aquello que concierne a la educación de personas adultas y un horizonte toda vez que un programa de acción al que la EA podría contribuir. No podemos perder de vista que Williams fue un defensor apasionado de la EA que al mismo tiempo no dejaba de manifestar sus reservas hacia el espacio institucional de la EA en el que él mismo ejercía su profesión: su falta de ambición, su burocracia, su tendencia a atender una demanda de formación ocupacional antes que a educar para la emancipación

social. Haciéndose eco en 1961 de las palabras de un ministro conservador, Raymond Williams anticipaba una vez más una visión acerca de la EA que hoy es no sólo moneda común, sino doctrina oficial. Seguramente en estas palabras podemos reconocer el tono y la música de fondo que hoy escuchamos por boca de nuestros decididores educativos. Se preguntaba este ministro por qué la EA necesitaba más dinero público para su desarrollo. “Dado que era un buen producto la gente tendría suficiente dinero para comprarlo si tuviera vendedor adecuado” (McIlroy y Westwood, 1993: 311). Los educadores de adultos tenían que enfrentarse -ayer como hoy- a esta amenaza: La EA no es relevante para las exigencias del mercado, tan sólo es parte de la educación pública. De modo que la EA no es relevante para una productividad creciente ni para aumentar directamente la eficiencia de la sociedad, puesto que su objetivo es la ampliación de la democracia y avanzar en la participación activa de la ciudadanía.

A lo largo de la década de los 60 y en adelante Williams continuó reflexionando sobre las limitaciones y sobre las posibilidades de la EA. En el concepto de educación permanente creyó detectar el germen de una sociedad de aprendizaje y de una cultura común. Guiado por esa convicción, defendió la idea de la Open University creyendo que podría redefinir el espacio de la EA, al establecer una conexión entre la educación mediante la televisión, la radio y los cursos por correspondencia, y las clases de educación tutorial que él mismo había desarrollado en la WEA. Paradójicamente, esa forma de educación de adultos que Williams defendió en su momento - lo que hoy se conoce genéricamente como educación a distancia- se está convirtiendo en estos momentos en uno de los argumentos y de los instrumentos conservadores más poderosos y más eficaces para socavar la educación pública, al entronizarla como la alternativa educativa, más que como extensión de la misma. Raymond Williams no llegó a desarrollar, pues, un elemento que quizá vislumbró, pero del que no pudo atisbar toda la magnitud de su alcance: el hecho de que la educación permanente pudiera devenir *-mutatis mutandi-* una forma notable de control permanente.

El reto que planteó Raymond Williams respecto a la EA -con su actividad profesional y con su reflexión teórica- consistió en concebir y en llevar a la práctica una EA como una práctica cultural radical enraizada en los esfuerzos colectivos de la clase trabajadora. La EA ilustraba de manera significativa la posibilidad real y efectiva de la larga revolución. Sin embargo, en unos momentos en que parece aumentar de manera alarmante la distancia entre la democracia formal y la democracia real nos cuesta pensar en términos de revolución en el sentido de transformaciones sociales profundas hacia condiciones de vida más dignas. Decía el pintor y ensayista John Berger que en esta época en la que resulta difícil hablar de revolución, es preciso hablar de resistencia. Los proyectos de EA que todavía no han sido desbancados por sus versiones o perversiones virtuales (a distancia) constituyen en la actualidad pequeñas comunidades de resistencia, lugares de encuentro de la ciudadanía donde dar voz a los sin voz y donde las vidas particulares adquieren el protagonismo que merecen en las calles de la historia, al tiempo que se proyectan en un futuro diferente, pero posible frente a todo pronóstico, del que nos venden a saldo los profetas del Plan X.

En las páginas anteriores he recurrido a una escena para representar el futuro que nos muestra el Plan X. En esta ocasión apelaremos a una nueva pintura de Goya: “Perro semihundido”. El pintor aquí plantea un enigma. La mirada de ese animal, expectante,

atenta, tan inmóvil como presta a la acción, no es más que una prolongación de nuestra propia mirada ante un paisaje incierto que exige nuestro propio concurso y deseo, nuestra propia razón e imaginación para poblarlo. De nosotros dependen las luces y las sombras, el sentido y el contenido de ese paisaje.

Coda: “El tan invocado ciudadano plenamente adulto sólo existirá si la política cotidiana transmite la experiencia de que algo empieza a moverse. Si se abren espacios de acción que den coraje, precisamente esos espacios que hoy por hoy presentan lo que sucede como un destino fatal. En definitiva, hacer de la democracia una realidad cotidiana y palpable. Sería medio y fin a la vez, nunca acabada y sin embargo vitalmente necesaria para cada día.

Quienes nos dedicamos a enseñar deberíamos formar ciudadanos expertos, adultos, llenos de curiosidad intelectual y dispuestos a actuar. Pero antes deberíamos tener nosotros mismos estas vivencias. Porque una cosa es clara: los inteligentes hacen inteligentes; los buenos hacen buenos y los valientes hacen valientes (Variaciones sobre Brecht)”¹.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- Beltrán Llavador, Fco. y Beltrán Llavador, J. (1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Beltrán Llavador, J. (1990): *El sueño de la alfabetización. España 1939-1989*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- (1997): “La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica.” En Cabello Martínez, M. J.: *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga, Aljibe, 35-53.
- (1999): “Algunas preguntas convincentes sobre educación de personas adultas”, en AA.VV.: *Temas municipales*. Valencia, Diputación de Valencia, 557-573.
- Dewey, J. (1997): *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- Eagleton, T. (1989): *Raymond Williams. Critical Perspectives*. Cambridge, Polity Press.
- Fernandez Buey, Fc. (1999): “Guerra, culturas, izquierda”. *El País*, 13 de abril, 17.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- Inglis, F. (1995): *Raymond Williams*. Londres, Routledge.

¹ Reinhard Kühnl (1997) : “Sociedad en transformación”, en AA.VV.: *Cambios sociales y políticos*. Alzira, Germania, 19-32, 31-32. Publicado previamente en *Debats*, 50 (1994) 38-44.

- Kühnl, R. (1997): “Sociedad en transformación”, en AA.VV.: *Cambios sociales y políticos*. Alzira, Germania, 17-32.
- McIlroy, J. y Westwood, S. (1993): *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester, NIACE.
- Pinkey, T. (1991): *Raymond Williams*, Mid Glamorgan, Seren Books
- Ramonet, I. (1996): “Pensamiento único y nuevos amos del mundo”, en Chomsky, N. y Ramonet, I.: *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria, 4ª ed.
- Ruffolo, G. (1999): “Europa, la mirada más allá de la guerra”. *El País*, 10 de abril, 18.
- Williams, R. (1961): *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus.
- _ (1978): *Los medios de comunicación social*. Barcelona, Península.
- _ (1979): *Politics and Letters: Interview with New Left Review*. Londres, Nueva York, Verso.
- _ (1989): *Resources of Hope*. Londres, Nueva York, Verso.
- _ (1980/1997): *Problems in Materialism and Culture*. Londres, Nueva York. Verso.
- _ (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- _ (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Crítica.
- _ (1997): *Solos en la ciudad*. Madrid, Debate.
- _ (1994): *Sociología de la cultura*. Barcelona, Paidós.
- _ (2001): *El campo y la ciudad*. Barcelona, Paidós, 2001.

METÁFORAS VIVAS Y ACCIONES REFLEXIVAS: EL PAPEL DE LOS FORMADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS¹

La cultura ha sido concebida siempre como un ornamento, como algo que no tiene nada que ver con las condiciones de vida. Para mí, por tanto, entrar en una clase en la que había cuarenta niños, entre los cuales al menos treinta tenían hambre, y tenerles que explicar historia, limitándome sin embargo, a la primera guerra mundial, sin ir hacia delante porque se debía hablar en términos retóricos, no sólo era algo que me parecía absurdo, sino también un poco infame. En la actualidad las lecciones de la escuela son muy distintas. En un cierto sentido puede decirse que la escuela ya no existe. Tal vez, no lo sé, en la provincia, en ciertos pueblos, la misma tiene aú un valor, ello hablando siempre exhortativamente, porque veo que aquí vosotros, en Santo Stefano, tenéis un instituto con un enfoque lingüístico y pedagógico. ¿Y la agricultura? Es algo absurdo que no exista un instituto con una especialización agrícola. Por tanto la escuela es un poco como en mis tiempos, a fin de cuentas. Es un pequeño ornamento. Entonces es un poco absurdo que vosotros estéis oyendo aquí al maestro que os habla de lingüística, cuando a vuestro alrededor tenéis tantos problemas reales. El oficio de enseñar y también el oficio de aprender en estas condiciones sigue siendo absurdo².

Leonardo Sciascia, *Sin esperanzas no pueden plantarse olivos*.

El presente artículo ofrece una serie de variaciones sobre una misma idea principal, a saber: la consideración de la formación como una extensión de la ciudadanía. A partir de este hilo conductor, el ensayo se articulará, a modo de collage, en dos niveles de análisis complementarios. En el primero de ellos se abordará, desde una perspectiva teórica, la importancia del contexto social para ofrecer situaciones generadoras de aprendizaje, prestando especial atención al aprendizaje expresivo. Se analizará a continuación la tarea de los formadores como facilitadores para la conquista de una creciente autonomía por parte de los participantes. Y se examinará de qué manera las metáforas contribuyen poderosamente a generar sentido en la reconstrucción permanente de la vinculación social.

En el segundo nivel se abordará, desde una perspectiva práctica, algunos de los límites y de las posibilidades para situarnos en lo que he denominado el camino del aprender. Aquí se tratará de ofrecer algunos criterios que iluminen la práctica de la formación atendiendo a diferentes variables: el tiempo, el espacio y el cambio sociales. Junto con éstos, se tratarán los conflictos y dificultades que emergen de todo proceso de formación.

Por último, se intentará recapitular ambos niveles de análisis para subrayar la importancia de reconocernos como seres de aprendizaje al tiempo que como ciudadanos críticos comprometidos en compartir significados con los que dar un sentido comunitario a nuestras vidas. El ejercicio de aprender y enseñar a ser ciudadanos hace de la formación no un oficio técnico, sino una tarea transformadora, capaz de transmutar el metal de nuestros intereses particulares en el oro del bien común, de una causa universal: la mejora de uno mismo y de los otros, de aquello que en definitiva constituye nuestro mundo. Sólo desde tal

¹ Ponencia pronunciada en las jornadas *Métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la formación continua*, celebradas en Murcia del 9 al 11 de febrero de 2000 y organizadas por FOREM "Miguel Escalera" de la Región de Murcia. Texto original publicado, con ligeras modificaciones, en Palazón, F. y Tovar, M., coord. (2000): *Métodos y técnicas del aprendizaje adulto en la formación continua*. Murcia, FOREM-CC.OO., 99-132.

² Leonardo Sciascia (1986): *Sin esperanza no pueden plantarse olivos*. Barcelona, Laia, 158-159. El texto corresponde a la entrevista publicada con el título "Elogio de la herejía", publicada originalmente en *L'Ora*, Mayo 1979.

horizonte nuestras acciones se convertirán en auténticamente reflexivas: respuestas conscientes y autónomas. Sólo así nuestras vidas particulares ganarán un significado pleno, como metáforas vivas de algo cuyo fin reside en nuestra propia vida, pero también en la de los demás. Sólo así, definitivamente, nuestras vidas dejarán de tener precio, y pasarán a tener un valor inapreciable, siendo dignas de ser vividas.

Invito a los lectores, pues, a que se asomen en el espejo, no para mirarse en él, sino para atravesarlo.

1. *Cómo hacer cosas con palabras*

- Teníamos la mejor de las educaciones... En realidad, íbamos a la escuela todos los días...
 - También yo he ido diariamente a la escuela –dijo Alicia-. No necesita ponerse tan orgullosa por eso.
 - ¿Con cursos extra?- preguntó la Falsa Tortuga, un poco ansiosa.
 - Sí –dijo Alicia- estudiábamos francés y música.
 - ¿Y lavado?- preguntó la Falsa Tortuga.
 - ¡Claro que no!- dijo Alicia indignada.
 - ¡Ah! Entonces, la de ustedes, no era una escuela verdaderamente buena –dijo la Falsa Tortuga, con gran alivio.
- Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*.

1.1. *De palabras generadoras a situaciones generadoras*

Las personas siempre estamos aprendiendo en la escuela de la vida: aprendemos cosas diferentes de diferentes formas. Una de esas maneras es a través de los procesos de formación. Buena parte de la población en sociedades como la nuestra pasa casi un tercio de su vida en procesos de formación formales y no formales. La formación, en primera instancia, sirve para socializar: es decir, para interiorizar pautas y modelos de comportamiento, valores, actitudes, relaciones, etc. Así, la escuela en nuestra infancia forma parte de lo que se llama la socialización primaria, junto con la familia. Más adelante, la escuela forma parte de la socialización secundaria, es decir, de la necesaria e incesante resocialización. Otra de las funciones primordiales de la formación es la preparación para el mundo del trabajo. ¿Y qué mejor preparación para la vida laboral que el entrenamiento en el trabajo? Por eso, en buena medida, la formación ya es un trabajo en sí mismo; es más, la formación profesional, ocupacional y continua es un trabajo sobre el trabajo. Los niños en la escuela son trabajadores de la escuela, con una jornada laboral como la de cualquier funcionario de la administración, y con unas reglas del juego y una serie de rutinas y relaciones laborales similares a las que más tarde encontrarán en su propio oficio. Desde bien temprano nos entrenamos, pues, para lo que Hannah Arendt denominó *vita activa*. Al mismo tiempo, el formador es un trabajador que desempeña su oficio con y para trabajadores, ya sean éstos potenciales (aprendices o en transición a la vida activa), en activo (descualificados o recualificables) o en paro (estructural o intermitente). En cualquier caso, para hablar, como pretendo aquí, del papel de los formadores en la construcción de significados, hemos de referirnos de manera inevitable a ese proceso de enseñanza y aprendizaje que no tiene lugar en el vacío, sino que forma parte de contextos sociales más o menos amplios y de prácticas determinadas, y que tiene que ver con sujetos sociales, con personas de carne y hueso, con vidas y voces propias, y no con meros expedientes o casos administrativos. Hasta aquí podamos constatar un denominador común: tanto la formación como el trabajo, ambos en su sentido más amplio y sin entrar por el momento en mayores matizaciones, son elementos importantísimos para las sociedades y

para los individuos que las conforman. Hasta tal punto son importantes que podríamos decir que la educación y el trabajo constituyen a los sujetos, los construyen y les confieren identidad. Una identidad que a su vez los sujetos se encargan de deconstruir y reconstruir con los materiales de los que están hechos: con la argamasa de los significados. De manera que partimos de dos premisas fundamentales: en primer lugar, somos productos toda vez que productores de significados; en segundo lugar, nuestro trabajo durante la estancia finita de la que gozamos en la vida consiste en aprender. Ahora ya sin rodeos: *somos seres para el aprendizaje.*

En lo que sigue trataré de ofrecer una aproximación dinámica, rehuyendo de cualquier definición estática y del riesgo de ofrecer recetas, de la compleja tarea que acometen los formadores de personas adultas en su práctica cotidiana, y en ámbitos de formación profesional, continua u ocupacional. Todos estos ámbitos forman parte de lo que genéricamente se denomina educación de personas adultas, que a su vez queda englobada en el proyecto más amplio de educación permanente.

Una serie de supuestos previos pueden ayudar a delimitar mejor el enfoque con el que pretendo abordar estas reflexiones:

a) La formación no es una categoría dada de una vez por todas sino un término que se caracteriza por su “textura abierta”, es decir, por ser susceptible de múltiples lecturas e interpretaciones. Tantas, podríamos decir, como experiencias al respecto pudieran narrarse. De lo que se trata es de extraer “marcos de sentido” generales a partir de las experiencias particulares.

b) La formación tiene lugar en contextos particulares, y de poco serviría aplicar el mismo catálogo de recetas o el mismo manual de instrucciones, para situaciones que son cambiantes y que se producen bajo condiciones que difícilmente pueden repetirse. Por el contrario, sí que es posible y deseable, establecer criterios, propuestas y estrategias de los que el formador deberá hacer uso en las circunstancias que se requieran. Algunos de ellos quedarán expuestos en la segunda parte del presente artículo.

c) La formación se orienta hacia un mayor conocimiento de la realidad social (económica, laboral, técnica), con el fin de obtener una mejor comprensión de la misma. Pero no hay una realidad más verdadera que otra, aunque sí distintas formas de percibir la realidad. El formador no posee la verdad acerca del ámbito del mundo de la vida que le compete, y la transmite a los participantes. Sin embargo, el formador conoce mejor el territorio de ese ámbito de la realidad, y hace de guía avezado para los sujetos participantes, mostrándoles el terreno, y orientándolos en su acción, participando con el resto en su viaje de descubrimiento.

d) La realidad social no es un estadio fijo, sino un proceso cambiante, vivo. El acceso a la realidad presupone la alienación previa de ella. No hay tal alienación, aunque sí prácticas y condiciones alienantes ejercidas desde la propia realidad social. En ese sentido, podemos afirmar rotundamente que la tarea del formador es, por definición, crítica. Y lo es por cuanto su oficio va dirigido a sujetos que, siendo ciudadanos por *derecho*, todavía no

disfrutan de *hecho* de la plena ciudadanía por carecer de oportunidades que corresponden a todo el mundo por igual.

e) Cuanto hacemos los formadores en nuestras “aulas” forma parte de una actividad pública de la que somos en gran parte responsables. Nuestras aulas son de cristal, son transparentes, en el sentido de evidenciar de una u otra manera nuestra tarea. No es cierto aquello de que un educador de puertas adentro de su clase, de su taller o de su seminario, puede hacer lo que quiera porque las paredes son opacas. Lo público o privado de un acto (en este caso de enseñanza) no tiene tanto que ver con el ámbito desde el que se lleva a cabo (empresa privada, enseñanza pública, voluntariado, ONG) sino con la trayectoria de esa acción y con las consecuencias de la misma. Lo que hacemos, y cómo lo hacemos, en nuestro trabajo como formadores, atraviesa, como el espejo de Alicia, los muros del aula. Y lo hace en la medida en que al tiempo que formadores somos ciudadanos al cuidado de la enseñanza de otros *con-ciudadanos*, y no tiranos al mando de *ciudadanos siervos*. Precisamente el espacio de la ciudadanía, y la conquista de la plena ciudadanía, es el *locus* común que compartimos y que nos hace iguales a los otros, a quienes tenemos la obligación de enseñar lo mejor de nosotros mismos, y de quienes tenemos el privilegio de aprender lo mejor de cada uno de ellos.

De los anteriores supuestos, quisiera avanzar una propuesta, que irá desgranándose y clarificándose a lo largo de estas páginas: He comenzado por afirmar que el proceso de formación no puede reducirse de forma neutral a la transmisión de una serie de reglas determinadas y aisladas del contexto en que se enmarca. Por el contrario, es necesario partir, no de un manual de instrucciones, sino del propio marco de sentido que nos proporciona la *situación generadora*. De la misma manera que Freire explotó en el campo de la alfabetización una metodología singular basada en las “palabras generadoras”, podríamos hablar en el campo de las ciencias sociales de una metodología singular basada en el contexto, a partir de “situaciones generadoras”.

Entiendo por *situación generadora* aquella que reúne y respeta las condiciones iniciales de los sujetos participantes y del grupo configurado, y sugiero que lo que ésta genera es todo un *sistema de retos a superar*, de acuerdo con el campo de trabajo definido, que los propios sujetos se encargarían de ir trazando y modificando en función de sus intereses y expectativas. Al mismo tiempo, las situaciones generadoras abren paso a todo un proceso de descubrimiento en el que los participantes van construyendo los nuevos significados de su propia formación. El formador, así, se convertiría en un cooperador, en un compañero con mayor pericia y con mayor conocimiento de la ruta emprendida.

En la medida en que estas líneas aspiran a ser también formativas y transformativas, y no meramente informativas o descriptivas, no estarán exentas de una cierta dosis de crítica en su sentido etimológico: poner en crisis, procurar un ejercicio de clarificación, como quien limpia los cristales con los que mira el mundo para lograr una visión más transparente y verosímil.

1.2. Del texto al contexto

Me acabo de referir a la importancia del contexto como supuesto de partida para la acción de los formadores. Aunque intentar resumir en el breve espacio de estas líneas el contexto común en el que tiene lugar las actividades de formación continua es una tarea imposible, señalaré, a modo de balizas, algunas claves para su comprensión. Quizá valga la pena comenzar citando las palabras del antropólogo Emmanuel Todd (1999: 10) en una entrevista reciente: “Estamos viviendo un cambio de civilización. Hoy el discurso sobre el modelo de sociedad aparece reducido a lo económico y esta dimensión sólo se aborda en términos de corta duración, casi de información bursátil, sin analizar ciclos largos. Y lo cierto es que éste es un momento de cambio, como el hundimiento del mundo antiguo, la reforma protestante o la Revolución francesa”. Efectivamente, ahora mismo estamos asistiendo a cambios sociales tan profundos y que alterarán de tal manera la naturaleza de las relaciones y de las identidades sociales que tenemos que hacer un esfuerzo considerable para abordar las nuevas situaciones a las que están dando lugar.

Por una parte, el desarrollo creciente y específico de una rama del sector terciario, que en la actualidad ya es calificado como sector cuaternario, está alterando las relaciones y las estructuras sociales hasta hace bien poco vigentes. El aumento y el cambio del conocimiento parece acelerarse cada vez. El cambio cuantitativo y cualitativo en el conocimiento científico no puede ser ignorado por ningún tipo de currículum formativo sensible a las transformaciones profundas que este cambio proporciona.

Al mismo tiempo, los modelos de sociedad que hasta ahora prevalecían están conociendo mutaciones hasta ahora impredecibles. Algunos autores hablan de la *sociedad red* (Castells, 1998) y de las nuevas contradicciones que generan; otros se refieren a la *sociedad del riesgo* (Beck, 1998); hay quien diagnostica la conversión de nuestro habitat entero en la era del postdesarrollo en una suerte de *planeta de naufragos* (Latouche, 1993). Algunos autores apuntan las luces y las sombras de la *mundialización* y de la *globalización* (Chomsky y Dietrich, 1998); otros señalan la desorientación de un mundo sin rumbo y la extensión irrefrenable del *pensamiento único* (Ramonet, 1997 y 1995), y también se advierte de *la tentación de la inocencia* (Bruckner, 1996), por la que las responsabilidades se delegan siempre en los demás. Para arbitrar entre el paternalismo estatal y la fiebre liberal se apuntan síntesis como las de la llamada *tercera vía* (Giddens, 1999). Y junto a este panorama desconcertante, emergen, como una nueva esperanza, nuevos movimientos sociales que cobran un protagonismo inusitado, desplazando instancias sociales que se muestran cada vez más caducas. La voz del Estado o del capital no puede ahogar las voces múltiples y plurales de colectivos feministas, ecofeministas, verdes, rojiverdes, pacifistas, grupos que asoman desde los márgenes y que procuran nuevas energías, nuevas gramáticas generativas, nuevas metáforas vivas y nuevas situaciones generadoras. Puesto que lo personal es político, y viceversa, las nuevas maneras de gestionar la política de la vida (no el mero gobierno o administración del Estado) también transforma las identidades de las personas, sus valores, sus expectativas, sus convicciones y sus sueños.

Respecto a la formación, las instituciones formales de enseñanza necesitan urgentemente reevaluar sus efectivos. Las formas de aprendizaje informal están ocupando espacios de formación cada vez mayores. Y el envejecimiento de la población ejerce una presión cada vez más poderosa sobre los procesos formativos. La falta de igualdad de oportunidades ahora no gravita tan sólo sobre el clasismo (la clase social) o el sexismo (el

género), sino también sobre el edismo (la edad). Se reeditan además las nuevas formas de gregarismo social a veces con manifestaciones virulentas a través de los nacionalismos, fundamentalismos y racismos.

No podemos hacer caso a voces agoreras que proclaman el fin del trabajo (Rifkin, 1997), como en su momento se pretendió liquidar la historia proclamando el triunfo universal del capitalismo (Fukuyama, 1992). No acaba el trabajo, sino una determinada lógica del trabajo, unas fuerzas de trabajo y unos modos de producción. Y todo ello no son procesos ajenos a las personas, sino que dependen de ellas y les afectan directamente: a ellas y a su forma de ser y de estar en el mundo, a su propia formación, a la manera de hacerse a sí mismas.

De todo ello se desprende que la formación ya no va a poder reducirse a procedimientos mecánicos de llevarla a cabo. Los modelos fordistas importados de la sociedad industrial para la educación formal ya no sirven. La aparición de nuevas necesidades sociales comporta la aparición de nuevas necesidades formativas. Todo proceso de formación se incrusta en redes sociales y en contextos concretos, de los que no puede hacer abstracción. La formación necesariamente, como intentaré defender a lo largo de este ensayo, tendrá que inventar nuevos modos y nuevos campos de acción, basados más en la participación que en la excelencia, en la competencia antes que en la competición, en la cooperación antes que en la división.

1.3. Todos somos teóricos y prácticos

Sin duda, y a la luz de lo anterior, sería necesario un análisis sobre necesidades de formación, atendiendo tanto a las necesidades percibidas por los propios formadores como de manera singular a las necesidades derivadas del sentido de la enseñanza en los diferentes ámbitos en los que la educación permanente tiene responsabilidades. Una evaluación de necesidades proporcionaría información relevante acerca de los diseños formativos a elaborar, de las estrategias a utilizar, de las políticas que convendría incentivar. Como paso previo a esta evaluación de necesidades –hoy por hoy, y no casualmente, otra asignatura pendiente- quizá resulte clarificador aclarar el sentido polisémico de la noción de formación y de algunas ideas concomitantes, con el fin de percibir mejor sus condiciones de posibilidad.

A. Formación: Cuando hablamos de formación estamos aludiendo a varias cosas al mismo tiempo. Por lo menos hablamos de tres aspectos: in/formación, auto/formación y trans/formación.

a.1. In/formación: Qué duda cabe que a la base de cualquier proceso de formación se halla un componente de información. En una sociedad de cambios acelerados y de complejidad creciente como la nuestra, lo importante no es tanto acumular información de manera indiscriminada, sino tener un mejor acceso a la información que nos es necesaria. Esto, aplicado al caso de la formación, se traduce en facilitar mecanismos tanto para generar una buena gestión y distribución de cuanta información resulta funcional para el desempeño de nuestra labor, como para saber hacer lecturas críticas de la realidad, esto es,

para estar alfabetizados políticamente, por utilizar la fórmula del educador brasileño Paulo Freire.

a.2. Auto/formación: La autoformación es una exigencia necesaria para llevar a buen término cualquier proceso de formación que se quiera emprender. Como veremos más adelante, una de las principales finalidades de la formación consiste en la transferencia de una progresiva autonomía al grupo de aprendizaje. Ahora bien, el aprendizaje es un proceso social. Aprende un individuo, pero lo hace en su interrelación con otros sujetos. Releyendo a Aristóteles, el ser humano es un *zoon politikon*, un ser político en el sentido de que es a la vez resultado y productor de constructos sociales, de redes y tramas sociales que no son necesarias sino contingentes, y que lejos por tanto de constituir determinaciones absolutas, le confieren libertad. Atendiendo al carácter social de los aprendizajes, tenemos que sobreentender necesariamente que referirnos a la autoformación significa designar un proceso de autoformación conjunta. Este aprendizaje, ya se efectúe en el ágora, en casas del saber o en talleres ocupacionales, será tanto más democrático cuanto mayor sea el énfasis en la socialidad del mismo, es decir, en las vinculaciones sociales fortalecidas que genere.

a.3. Trans/formación: Por transformación entendemos los cambios generados a partir de los procesos formativos emprendidos. Estos cambios se expresarán de diferentes maneras, pero lo importante de los mismos es que nos dotan de perspectivas cada vez más amplias que nos permiten abrirnos a nuevas interpretaciones. De alguna manera, así se cumple el imperativo de Kant *ver las cosas desde el punto de vista de los otros*, es decir, de integrar desde nuestra propia subjetividad irrenunciable una pluralidad de puntos de vista. Sólo se consiguen ver las cosas desde el punto de vista de los otros si uno puede verse a sí mismo desde una diversidad de perspectivas. Transformarnos significa, entonces, -y aquí apelo a unas primeras metáforas vivas que ya no nos han de abandonar- *abrir nuestras mentes*, ampliar nuestros horizontes. Marx sostenía que todos somos filósofos porque tenemos una visión de la realidad, pero que la misión de la filosofía no consistía en contemplar el mundo, sino en transformarlo hacia condiciones de vida más dignas y más justas. El desarrollo de las capacidades individuales se nos muestra así como un valor social y político que conviene realizar.

B. Intercambio: La necesidad de un continuo intercambio se deriva de la pretensión de construir un espacio de formación lo más extenso, crítico y dinámico posible con el fin de alentar las lógicas aspiraciones y demandas de los sujetos sociales en tanto que seres para el aprendizaje. El intercambio, o el diálogo continuo (muy diferente a la cháchara errática de las tertulias mediáticas con la que se pretende anestesiar a la ciudadanía), por el que se tiene en cuenta la perspectiva de los otros, es un asunto de solidaridad. En tanto que sujeto en formación, *com-parto* mis experiencias con los demás, *y participo (tomo parte)* de las experiencias de los demás. Este proceso dialéctico o dialógico proporciona la sensación de plenitud aunque siempre permanezca inconcluso.

C. Investigación: La investigación es el principio metodológico del resto de aspectos que he enunciado. La investigación integrada en el curso de la acción supone la interrelación entre teoría y práctica, acción y reflexión, formación e intercambio. Cultivar una actitud investigadora supone tener una actitud abierta y una disponibilidad total hacia nuevos aprendizajes. La investigación como acción cotidiana integrada en nuestras vidas

presupone una capacidad efectiva para cumplir la fórmula “aprender a aprender” y “aprender a emprender” en un contexto de educación permanente. En los años 70 tuvo bastante repercusión el informe de Edgar Faure acerca de los fines de la educación orientados a “aprender a ser”. La afirmación de Faure, aun siendo bienintencionada y valiosa, no estaba exenta de un cierto esencialismo: ¿ser qué?, podríamos preguntarnos. Ya somos. Desde aquí quisiera subvertir e invertir la formulación de Faure y afirmar de manera radical que no se trata de aprender a ser (¿qué?), puesto que ser y aprender son consustanciales, sino de *ser para aprender*. (Si se me permite el neologismo, diría que somos *seres aprendientes*). Somos seres para el aprendizaje, abiertos, construyéndonos y reconstruyéndonos incesantemente. Somos también, contradictorios porque mientras nos hacemos a nosotros mismo, nos *contra-decimos*, es decir, enfrentamos y confrontamos nuestras visiones, nuestras interpretaciones, nuestras metáforas sobre el mundo, para hacer cosas con palabras, para construir significados que al mismo tiempo doten de sentido a nuestras acciones.

Si no se tiene en cuenta el sentido polivalente de la formación, tal como lo he enumerado, una de las concepciones que resultan más problemáticas a la hora de establecer marcos para la acción formativa es la que establece la división entre teoría y práctica, y desplazando esta dualidad *ad homine*, entre teóricos y prácticos. Lo cierto es que nuestra propia experiencia nos dice que todos somos teóricos y que al mismo tiempo todos somos prácticos. En efecto, todos elaboramos teorías, vivimos con ellas y las verificamos o las refutamos. De hecho, vivimos de acuerdo a una teoría personal –podemos llamar a ésta también un mapa, una perspectiva- de cómo son las cosas, hasta el punto que no podemos prescindir de ella. Nuestro conocimiento, actitudes, expectativas, valores, opiniones, etc., forman parte de esta teoría. Construimos significados en base a esa teoría: nos hacemos a nosotros mismos como seres humanos –parafraseando a Marx- atendiendo a esa teoría: aprendemos y desaprendemos dentro de una perspectiva. Esta teoría, esta perspectiva, hace de intermediaria en todas nuestras relaciones con el mundo exterior. En éste nada tiene significado por sí mismo, sólo existen significados personales. A menos que determine lo que es significativo, lo que importa, lo que vale la pena, no tendré ninguna base para la acción. Sin una teoría que configure mi campo de acción, no sería capaz de articular una sola palabra, no podría enfrentarme a una situación de diálogo con otras personas, no podría establecer una relación de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje se produce al cometer errores, pero sin una teoría no tendría la menor idea acerca del camino correcto ni de cómo volver a él.

Respecto a la práctica, ésta no es más que el curso de acción de una teoría. Antes he apelado a la conocida sentencia de Marx por la que el hombre se hace a sí mismo. Podemos acudir al mismo autor para recordar la importancia que le concede a la *praxis* humana en el seno de su teoría sobre el capital. Marx sostenía que los seres humanos se realizaban –esto es, se convertían en lo mejor de sí mismos– a través del trabajo. Es decir, a través del trabajo aprendemos constantemente, y llegamos a ser filósofos en un sentido amplio, y no restringido, del término, porque buscamos la transformación, y no la mera contemplación del mundo. Cuando hablamos de formación también hablamos de trabajo, un trabajo noble orientado a la transformación de aquellos que participan en un curso, en un seminario. Un trabajo que es teórico y práctico a un mismo tiempo, que aúna nuestra perspectiva sobre las cosas y nuestra práctica sobre las mismas.

Desde esta óptica, que vincula el pensamiento a la práctica y la práctica al pensamiento, podemos diferenciar, por seguir un criterio expositivo, dos tipos de aprendizaje, o de situaciones que requieren respuestas diferentes. Por una parte, el aprendizaje que se refiere a hacer algo (saber hacer: aprendizaje instrumental) y por otra parte, aquel que se refiere a entender o expresar (hacer saber: aprendizaje expresivo).

En cuanto al primero, en aquellos saberes que se refieren a hacer algo no resulta difícil determinar si se está o no equivocado, esto es, si se ha aprendido correctamente o no, apelando a la mera experiencia (a la comprobación empírica de que obtenemos el resultado esperado y de la forma prevista). Uno sabe si se ha montado bien o mal un cuadro de luces, o si la mesa que ha construido no cojea.

Respecto al segundo, en el que centraré la mayor parte de esta reflexión, podemos comprobar que lo que hacemos en el mundo depende en buena medida de lo que creemos que es el mundo. Quizá nos cueste un poco más darnos cuenta de que nuestras percepciones son asimismo producto de la teoría. El sentido común nos dice que vemos las cosas tal como son, pero el sentido común aquí, como en otras ocasiones, falla. Lo que vemos es el resultado de nuestra teoría personal, no algo que ayude a formarla. “Vemos las cosas, no como son, sino como somos *nosotros*”, afirmaba Koffka, un psicólogo de la Gestalt. Otra manera de decirlo es: “No vemos, vemos *como*”. ¿Qué significa esto? Que todas nuestras percepciones son interpretativas, constructivas, e hipotéticas, de modo que la forma de responder depende, no de cómo son las cosas, sino de cómo las vemos.

Cualquier teoría es, inevitablemente, incompleta, y por tanto, es susceptible de error. La mayor parte del aprendizaje tiene lugar cuando la mente se equivoca, de la misma manera que el desarrollo de una teoría científica se produce cuando una predicción no se comprueba con experimento, y tiene que ser contrastada con otro. El aprendizaje, en tanto que proceso social, sucede mediante el contraste con los demás; con aquellas teorías, puntos de vista, perspectivas diferentes que nos obligan a reelaborar nuestras propias ideas.

No nos resulta fácil lidiar con la realidad, porque su complejidad y su irreductibilidad –el hecho de poder someter el territorio al mapa- nos recuerdan continuamente lo inadecuado de nuestras teorías acerca de ella. No es que la mente se equivoque de vez en cuando: lo hace constantemente. De ahí que, en lo que podemos llamar nuestro contrato con la vida, se nos exige el aprendizaje continuo, y con éste, la inseguridad que lo acompaña. Afortunadamente, no somos islas, y compartimos con el resto de nuestros congéneres los mismos o parecidos infortunios y limitaciones, así como también todas las posibilidades –que no son pocas- de aprender unos de otros.

2. Una tarea más allá de un oficio

-El asunto es –dijo Alicia– si usted puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.
-El asunto es –replicó Humpty Dumpty– quien es el maestro aquí. Eso es todo.
Lewis Carroll, *Alicia a través del espejo*.

2.1. El ethos del formador

El término formador encierra cierta complejidad y al mismo tiempo cierta complicitad derivada no tanto de la naturaleza formal del oficio, sino de la pluralidad de

tareas a las que apunta, del dinamismo de las mismas y de las contradicciones que esto genera en no pocas ocasiones.

Desde la sociología de la educación, el oficio de formador, llámese también maestro, profesor, educador, enseñante, etc. corresponde a la categoría de profesiones intermedias o semiprofesiones: “generalmente formadas por grupos asalariados, a menudo parte de las burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de las profesiones liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio” (Enguita, 1997: 164). A nadie se le escapa que el oficio de educador, en general, está sufriendo una proletarización o devaluación social. En la actualidad no se tiene el mismo aprecio a la figura del docente que la que se pudiera tener antes. Esto encuentra su reflejo, además, en la doble adscripción de los docentes a la clase social burguesa y a la clase social media funcional. Los docentes pertenecen a la burguesía por su capital cultural, pero difieren de la misma por su capital económico, por el sueldo o salario que reciben de su fuerza de trabajo: efectivamente, el formador realiza un plus trabajo, esto es, produce más de lo que recibe. Esta descualificación o depreciación a la baja de los formadores, educadores, etc... no es en absoluto casual si se tiene en cuenta la creciente privatización de la política (y, por ende, de las políticas educativas) o, si se quiere, la depolitización de la esfera pública: su casi total absorción por una esfera económica tan de vuelo corto como narcisista. En efecto, desde el punto de vista de los poderes en dominio, se confunde de manera necia *valor* con *precio*. Todo ello, junto con la pérdida creciente de autonomía sobre el control de su trabajo (qué enseñar y cómo enseñar), el incremento de jerarquización en la división del trabajo, y la feminización del sector, contribuye a hacer de la profesión docente un oficio ambivalente, en el que la identidad y el perfil del formador se está redefiniendo continuamente. De autocalificarnos como “trabajadores de la enseñanza” (poniendo énfasis en la identificación con la clase trabajadora) hemos pasado a disfrazar el término “maestro” (porque nos causa cierto apuro pronunciarlo), con el eufemismo “docente”, “profesor”, “educador”.

Lo cierto es que una de las causas principales de que los educadores pierdan crédito obedece a que la educación pública está desacreditada por los propios gestores y decididores de la cosa pública, que prefieren convertir a la ciudadanía en clientela y a su administración en una operación empresarial-gerencial. Pero, por definición, ni la educación ni la sanidad pueden orientarse a generar ganancias, a obtener lucro; por el contrario, tienen que ser necesariamente deficitarias desde el punto de vista monetario, pero ello no las hace menos valiosas, sino que los costes perdidos que producen (lo que se podría ganar con ellas si estuvieran orientadas al lucro) son un claro indicador de que vale la pena (tiene *valor* más allá de su *precio*) asumir pérdidas económicas que son ganancias sociales. De manera que mientras las actividades que desempeñan los docentes se sigan midiendo de manera cicatera por su precio, y no por su valor, por su valía, por cuanto de ellas vale la pena, el reconocimiento de los formadores seguirá siendo menor.

Todo ello tiene que ver también con una *presencia* lamentablemente demasiado *ausente* en las políticas educativas. Me estoy refiriendo a la falta de una auténtica cultura evaluativa. El término *valor* tiene que ver directamente con el concepto y con la práctica de la *evaluación*. Evaluar no es ni más ni menos que emitir juicios de valor fundamentados.

Pero mientras no se lleven a cabo evaluaciones institucionales acerca de las políticas y de las prácticas educativas, se seguirá haciendo trampa respecto al peso y el valor de educar. La ausencia reiterada de evaluaciones en nuestro sistema educativo (durante la reforma educativa: para la reconversión de los centros de profesores, para la LOPEG, para la aplicación efectiva de las diferentes leyes de adultos, para la urgente coordinación entre los departamentos de educación y trabajo, etc...) no son más que un síntoma del déficit de democracia que le caracteriza.

Si quiera sea de manera muy breve, porque más adelante insistiré en ello, de lo anterior se desprende que una *revalorización* social del papel de los formadores pasa por una *repolitización* de su rol profesional reconocida ésta institucionalmente, entendiéndose por repolitización la integración de los aspectos técnicos de la profesión con los aspectos sociales, cívicos, civiles de la misma. Es decir, la plena asunción, no formal sino empírica – en el trabajo día a día–, de que el trabajo de los formadores no es neutral sino que es político porque se efectúa en la *polis* y para la *polis*, para sujetos que no son clientes consumidores de créditos de formación sino ciudadanos activos con derecho a participar en el fortalecimiento de la vinculación social, en la reconstrucción de una *ciudadanía plena*, y para quienes el aprendizaje no es tan sólo un mero medio instrumental, sino un fin en sí mismo. Todo esto quizá forma parte del *ethos* del formador, del horizonte ideal hacia el que tender, desde el *particularismo* de su acción cotidiana hacia el *universalismo* del bien común. Este *ethos* al mismo tiempo es un *pathos*, un sendero, un camino, por el que los formadores también han de buscar y reconstruir su propio papel como los actores en busca de un autor.

De hecho, buena parte del colectivo de los formadores ya está haciéndolo. Vale la pena hacer un pequeño esfuerzo de distancia crítica para observar, en nuestro país, cómo la emergencia reciente de la educación continua y de personas adultas en nuestro país, su impulso institucional y social a partir de la década de los 80, encuentra su correspondencia con la irrupción de los “nuevos movimientos sociales” (feminismo, pacifismo, ecologismo, movimientos de base, voluntariado, organización no gubernamentales, etc...). Con éstos comparte la educación permanente, en tanto que proyecto histórico ilustrado, al menos uno de sus grandes objetivos: “reconstruir los vínculos sociales sobre fundamentos de igualdad, libertad y solidaridad”, esto es, “la construcción de una sociedad emancipadora”. Y también comparte con los nuevos movimientos sociales la principal base social, el segmento cuantitativa y cualitativamente más importante, que los sustenta: “una parte de las nuevas capas medias, especialmente aquellos segmentos que trabajan en profesiones de servicios sociales y culturales y/o en el sector público. Este sector de servicios no directamente implicado en la producción (educación, salud, trabajo social, arte y comunicación), existe en todas las sociedades industriales avanzadas y ha visto crecer su importancia con la construcción del Estado de Bienestar en la fase fordista del capitalismo”. Además, “los activos de este sector actúan en cierta medida fuera del mercado y de su trunca “racionalidad” reducida al cálculo de costes-beneficios en términos monetarios: es plausible, por tanto (y la investigación empírica lo demuestra) que sus intereses y valores diverjan marcadamente de los de otros grupos sociales” (Riechman y Fernández Buey, 1994: 81).

2.2. De la caja negra al aula de cristal

Después de este acercamiento sociológico al perfil del formador, cualquier formador tiene el derecho legítimo de preguntarse que relación guarda lo dicho hasta ahora con su práctica cotidiana. Había sostenido que cualquier persona es teórica y práctica al mismo tiempo, en la medida en que todos tenemos un mapa personal que sirve de guía para la acción. En ese sentido, teoría y práctica, sin ser lo mismo, se entrecruzan. La mayor parte de acciones acaban convirtiéndose en públicas no porque se desarrollen en instituciones públicas, sino porque su trayectoria tiene unos efectos y una proyección que son visibles. Por eso, lo que es y lo que hace un formador en “su” aula no permanece oculto como si estuviera trabajando en una caja negra, sino que sale a la luz, de una u otra forma, como si estuviera trabajando en un aula transparente, con espejos que proyectan las relaciones que allí tienen lugar, el universo de discurso que se despliega, y los significados que costosamente se van construyendo.

¿Cuál es, entonces, el papel del formador? En primer lugar es necesario poner énfasis en una obviedad, que no por evidente es menos relevante. El formador es una persona cuyo campo de acción tiene lugar entre un grupo de personas. Utilizo persona en su acepción etimológica, es un *dramatis personae*, una máscara en sentido constitutivo, es decir, adopta un papel o un rol social entre múltiples papeles: es formador, pero como el resto de personas adultas con las que interactúa, puede desempeñar el rol de madre, de sindicalista, de voluntario, de lector voraz, cinéfilo o deportista, etc... Es decir, es una persona con un bagaje experiencial y con unas habilidades sociales acreditadas socialmente que le dan licencia o permiso (un licenciado es alguien que tiene licencia o permiso para ejercer un oficio en congruencia con aquello que ha estudiado) para llevar a cabo procesos de formación.

La obviedad, como acabo de afirmar, es importante. Pues el formador es un facilitador, cuyo papel fundamental consiste en trabajar con el grupo de participantes para ordenar las fases del proceso formativo, orientar a los componentes del grupo, hacer explícitas o saber expresar las necesidades sentidas que van surgiendo, incitar a la práctica reflexiva, anticipar las secuencias de acción siguientes, procurar situaciones generadoras de aprendizaje, evaluar la resolución o superación de las mismas por todos los miembros del grupo, etc. En definitiva, el papel del formador consiste en adoptar múltiples papeles teniendo en cuenta siempre las características de su grupo y las tareas a acometer. Ahora bien, la adopción de todos esos papeles requiere que el formador cambie de máscara, de apariencia, de funciones y de protagonismo dentro del grupo a medida que éste vaya cobrando mayor autonomía. Porque uno de los momentos más importantes en el proceso formativo consiste en la transferencia de funciones al grupo por parte del formador. Esto es lo que va a ir dotando progresivamente al grupo de mayor autonomía. ¿Cuántos de nosotros, en tanto que formadores, no hemos percibido como el grupo ha ido “creciendo” o madurando, hasta el punto de ser capaz de tomar decisiones propias respecto a su propio itinerario formativo? ¿O, por el contrario, hemos detectado “escollos” en el proceso porque el grupo había generado una dependencia excesiva respecto del facilitador y no se atrevía a soltar amarras? Cuando la autonomía va aumentando progresivamente en el grupo, paralelamente van aumentando las condiciones de igualdad entre los miembros del grupo,

(Todos saben un poco más que antes y más o menos al mismo ritmo) al tiempo que se cumple el aserto kantiano porque los seres humanos devienen ilustrados: ¡*Sapere aude!*

El ejemplo del pensador británico Raymond Williams, uno de los más importantes intelectuales de izquierda que dedicó buena parte de su trayectoria profesional a la educación de persons adultas, resulta aleccionador. Como ya se vió en un capítulo anterior, Raymond Williams recuerda, con reconocimiento y humildad, los inicios de su acción docente de la siguiente manera: “Comencé a vislumbrar por primera vez la idea de cultura en una clase de educación de adultos” (Williams, R., 1979: 97). ¿Cómo? Allí fue donde “he debatido acerca de D.H. Lawrence con mineros; he debatido métodos de argumentación con obreros de la construcción; he debatido noticias de prensa con jóvenes sindicalistas; he debatido sobre la televisión con aprendices... Para mí esto han resultado experiencias formativas y he aprendido tanto como he enseñado” (Mc Ilroy y Westwood, 1993: 271).

3. Metáforas y aprendizaje

- ¿Sabes lo que has hecho, Mario?

- ¿Qué?

Una metáfora.

Pero no vale, porque me salió por pura casualidad, no más.

No hay imagen que no sea casual, hijo.

- ¿Usted cree que el mundo entero es la metáfora de algo?¹

Antonio Skármeta, *El cartero de Neruda*.

En el apartado anterior he citado a un autor (Kant) que pertenece al Siglo de las Luces. Las luces es la metáfora por excelencia de la época histórica de la que somos herederos. El significado expresivo de las luces no se refiere solamente al poder de la razón, sino a la democratización de la razón. Entender su significado es entender bajo qué condiciones surge: en este caso, la Revolución francesa.

Efectivamente, el significado que atribuimos a alguna cosa, que descubrimos o que construimos es, más que un hecho psicológico, una cuestión lingüística. Para entender el significado de una idea, de una frase o de una explicación, es necesario entender bajo qué condiciones es cierta o válida. En una conversación cotidiana no es frecuente que nos preguntemos acerca de la veracidad de lo que se dice o de lo que se escribe, entre otras cosas porque la finalidad o la orientación de una conversación o diálogo de la vida cotidiana no es didáctica. Ahora bien, imaginemos una aseveración que pertenece al conocimiento instrumental (saber hacer), por ejemplo, una explicación dedicada al manejo de una herramienta técnica en el terreno de la ofimática o de la electrotecnia. En este caso las condiciones bajo las cuales una idea expresada es cierta se pueden determinar por una prueba empírica. En cambio, cuando lo que se afirma pertenece al conocimiento expresivo (hacer saber: enseñar y aprender a entender aquello que se está comunicando), las condiciones bajo las cuales la aserción es válida se establece o bien a través del contraste con otros sujetos que están informados, o apelando a criterios o fuentes de autoridad, o evaluando (emitiendo juicios de valor acerca de) y cuestionando el contenido de la misma. Así, por ejemplo, puedo preguntarme bajo qué condiciones es cierta la defensa cada vez más extendida de la idea de “desarrollo sostenible” por países que sistemáticamente

¹ Antonio Skármeta (1996): *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*. Barcelona, Plaza & Janés, 11 ed., 26.

incumplen los acuerdos internacionales sobre contaminación, y puedo cuestionar si el uso de esta idea no está en el fondo legitimando lo contrario de aquello a lo que apunta: el sostenimiento del desarrollo. Otro ejemplo típico en educación es el siguiente: ¿Bajo qué condiciones declara el formador estar aplicando una metodología crítica, activa, participativa, interdisciplinar, flexible, abierta, etc...? Este rosario de epítetos, que es capaz de pronunciar cualquier formador familiarizado con la jerga pedagógica, ¿sirve de la misma manera para el formador comprometido con su oficio que para el formador menos implicado, para el formador con más experiencia que para el formador recién llegado, para el formador con un contrato por horas que para el formador con un contrato estable? Ahora me puedo preguntar, puedo ser crítico y poner en crisis asunciones previas, si el uso reiterado y trivial de estos epítetos no acaba por vaciarlos de contenido. Como también me puedo preguntar bajo qué condiciones un partido de derecha se autocalifica como centrista. O bajo qué condiciones el término “tercera vía” es válido, si es patrimonializado por conservadores y por socialdemócratas. De este modo elaboramos un discurso crítico en el que los significados son confirmados o negados.

Mientras que las *hipótesis* son las herramientas del aprendizaje instrumental, las *metáforas* son las herramientas del aprendizaje expresivo. Nos enfrentamos a lo desconocido haciendo asociaciones con lo que conocemos. Comparamos sucesos, conceptos o palabras y los relacionamos con nuestros esquemas de significado. “A los especialistas les puede bastar una abstracción para imaginar el Big Bang. Pero los demás necesitan de una metáfora” (AA.VV, 1997: 23). Muchas veces la comprensión viene de hacer que la metáfora correcta haga encajar la experiencia en nuestras teorías, sistemas de creencias, o en nuestro autoconcepto. Las metáforas, pues, se basan en la correlación entre la experiencia percibida y algo conocido. Así, cuando hablamos del teatro de la vida, subrayamos el papel que cumplimos en éste en tanto que actores sociales. Cuando a los seis años mi hijo miró al cielo y afirmó que “la luna es la sonrisa del cielo” hizo una metáfora sin saberlo, a la par que un descubrimiento. Cuando decimos de un formador que es un “todoterreno” nos referimos a las múltiples tareas que ha de desempeñar más allá de lo que estipula su contrato como docente. Cuando se acusa a un docente de ser un “hueso” se está señalando la rigidez de su actitud. Cuando lamentamos, como he hecho antes, la carencia de una “cultura de la evaluación”, utilizamos el término de connotaciones agrarias para apuntar la falta de tradición evaluativa en el sistema educativo.

Wittgenstein afirmaba que las palabras de nuestro lenguaje cotidiano son como cajas de herramientas. Lo que hacemos cotidianamente en nuestras clases es acudir a esos instrumentos y construir metáforas. Nuestras explicaciones siempre son metafóricas: armamos y desarmamos el mundo con metáforas. Construimos significados con metáforas, buscamos el sentido de las cosas con metáforas. Y aquí podemos llegar a una conclusión imprevista, por radical y sorprendente: conocimiento y poesía se dan de la mano. No es extraño que Platón quisiera expulsar a los poetas de su República ideal. No es extraño que escritores y escritoras sean perseguidos en la actualidad, o que permanezcan en el exilio: sus metáforas han sido lo suficientemente poderosas como para poner en crisis, en tela de juicio, el mundo conocido, han introducido caos en el orden establecido, provocando lo que se llama el “efecto mariposa” (Villasante, 1997). En palabras de una conocida filósofa de la ciencia, que no me resisto a citar: “Reivindicar el principio femenino como respeto por la vida de la naturaleza y la sociedad parece ser el único camino para avanzar, tanto hombres

como mujeres, tanto en el Norte como en el Sur. Las metáforas y conceptos de las formas de pensar que prescinden del principio femenino han tenido su fundamento en una concepción según la cual la naturaleza y las mujeres son pasivas, inertes y por último prescindibles” (Shiva, 1995: 284). En otro orden de cosas, el subcomandante Marcos afirmaba recientemente que “contra el horror, humor”. La insurgencia de Chiapas se ha proyectado en el mundo traspasando la masa forestal de la selva lacandona gracias a metáforas que están cargadas de energía, de confianza, y que son capaces de *con-movernos*, esto es, de desplazar y de *remover* nuestras convicciones, y de contagiarnos cierta pasión por las cosas. Los formadores también utilizan cotidianamente metáforas para explicar y para expresar una parcela de la realidad: con el uso de las metáforas, los formadores pueden efectuar no sólo movimientos, sino que pueden provocar cambios, en el sentido de enseñar el camino desde lo conocido hasta lo desconocido.

El uso que aquí hacemos del término metáfora se refiere tanto a un producto –una perspectiva o marco, una forma de ver las cosas- como a un proceso por el que aparecen nuevas perspectivas sobre el mundo. Schön califica a las metáforas que resultan de este proceso como “metáforas generativas”. Estas metáforas son relevantes en tanto que un modo peculiar de ver algo como algo más, es decir, de desplazar marcos o perspectivas desde un dominio de experiencia a otro (Mezirow, 1991). En ese sentido, “una metáfora es un conjunto disponible de conexiones, un puente prefabricado que se puede utilizar de modo temporal para unir dos ideas, para, de esta forma, poder descubrir los vínculos reales que las unen” (Claxton, 1987: 227). Como en la parábola zen, la metáfora es el dedo que señala la luna, pero no hay que confundir el dedo con la luna. Si el formador –si el maestro– deja que sus alumnos tomen la analogía por la realidad, les estará induciendo a equivocarse.

Las metáforas vivas iluminan con su claridad expresiva el camino de la comprensión: nos ayudan, como linternas, a interpretar el mundo, a cruzarlo como quien atraviesa un espejo y se enfrenta a nuevas situaciones con nuevas miradas, con nuevos códigos de interpretación. Cuando Alicia aparece en el otro lado del espejo, tiene que aprender a ordenar el caos de un mundo absurdo cuyas reglas no conoce. También podemos interpretar los libros de Alicia en clave metafórica, considerando que la narración pertenece al género de las obras de formación, donde la heroína emprende un viaje de descubrimiento y de aprendizaje más allá del sentido común, una auténtica aventura del conocimiento.

De la misma manera, las metáforas constituyen la bisagra o el enlace entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción. Pueden llegar a ser “ficciones útiles”, cuya misión no es demostrar las cosas, sino mostrar el mundo “como si” fuera tal como lo describe una metáfora. Una metáfora ya es una realización: un acto, una acción, de comprensión de la realidad. Para ilustrar esta conjunción con ejemplo podemos acudir al término inglés “to realize”, cuya traducción sería “darse cuenta”, mientras su homófono en español quiere decir “hacer”. Hacer y comprender, práctica y teoría, se dan la mano y nos ponen en el camino del aprender.

4. En el camino del aprender

¿Querría decirme, por favor, qué camino debo tomar para irme de aquí?
Eso depende mucho del lugar donde quieras llegar –dijo el Gato.

Me da lo mismo el lugar... –dijo Alicia
Entonces no importa qué camino tomes –dijo el Gato.
... mientras llegue a algún lado- dijo Alicia, a modo de explicación.
Oh, puedes estar segura de llegar a algún lado –dijo el Gato– si solo caminas lo bastante.
Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*.

Ni qué decir cabe que los formadores tienen un papel relevante en lo que, metafóricamente, he llamado el camino del aprender. Es posible que el formador que no sepa en qué consiste el aprendizaje pueda favorecerlo, pero es igualmente posible que pueda obstaculizarlo. No es casual que se califique al formador como un facilitador, puesto que su papel consiste, de manera óptima, en facilitar el aprendizaje, y cuanto menos, en evitar que sea más difícil. A continuación enumeramos, siguiendo a Claxton (1987), algunas de las cosas que cualquier formador debería saber.

Un formador no puede conseguir que tenga lugar el aprendizaje, pero sí puede facilitar o ayudar a que se produzca.

“La enseñanza no produce aprendizaje, como tampoco la horticultura produce plantas” (Claxton, 1987: 214). El formador como el horticultor trabajan con *materia viva*, no con *materia prima*, y en ese sentido las conexiones en el mundo de los seres vivos tienen lugar de manera orgánica, no mecánica. El formador ha de comprender que enseñar es como realizar un injerto, pero éste tiene que echar raíces, de la misma manera que el conocimiento.

El aprendizaje consiste en establecer relaciones con aquello que sentimos como necesario.

Aprender es una necesidad tanto vital como social. En ese sentido, el aprendizaje es medio y fin al mismo tiempo. Somos seres de aprendizaje. Nunca cesamos de aprender, pero aprendemos antes y mejor a nadar cuando lo necesitamos y lo deseamos, que cuando se nos impone. Por otra parte, el aprendizaje es relacional, no acumulativo. “Saber más” no es “tener más contenidos” en la cabeza, como si nuestras mentes fueran contenedores. De ahí la crítica de Freire a la educación bancaria, a esa concepción que hace de las mentes un mero depósito vacío que se va llenando a medida que aprendemos más. Saber más es ampliar nuestros marcos de sentido, nuestros esquemas de significado, nuestros horizontes mentales, y nuestras perspectivas, y eso se lleva a cabo tejiendo redes y conexiones cada vez más complejas, abiertas y dinámicas con nuestro mundo. La sabiduría popular dice, y con razón, que “el saber no ocupa lugar” y que “nunca es tarde para aprender”. No podría ser de otra manera en seres cuya naturaleza social está definida por el aprendizaje continuo. Aquí, de nuevo, podemos apelar a dos nuevas metáforas vivas o generativas que sintetizan cuanto queremos decir: tener una “mente abierta” o una “mente cerrada” no expresa sino nuestra disposición a aprender o a no aprender, a abrirnos al vasto mundo o a encerrarnos en nuestro pequeño mundo, a dar el salto de lo conocido hasta lo desconocido, o a quedar prisioneros en el círculo que va de lo conocido a lo conocido.

Un reto en el aprendizaje no es una amenaza.

He sugerido como propuesta genérica para los procesos de formación la necesidad de planificar una serie de situaciones generadoras, a las que definía como ocasiones o desafíos para el aprendizaje. Ahora bien, un reto no es una amenaza. Si las personas se sienten amenazadas, dejan de aprender. El desafío al que nos referimos es el que tiene como función estimular y fomentar el aprendizaje, no obstaculizarlo. El desafío genera nuevos aprendizajes, nuevas situaciones, nuevos contextos. Así, el autor de este artículo se daría por satisfecho si sirviera de ejemplo de lo que se predica, es decir, si, cuanto menos, “diera que pensar”, o dicho de otra manera, si siembra interrogantes, si plantea dudas, si genera inquietudes que a uno le hagan pensar acerca de su propio trabajo de formador. Sólo entonces podría decirse que este ensayo enseña algo acerca de lo cual puede aprender el posible lector o receptor.

No se puede aprender aquello para lo que no se está preparado.

No se le puede enseñar a un niño que todavía no ha alcanzado el estadio de las operaciones formales sofisticadas fórmulas matemáticas o físicas. No se le puede enseñar a un analfabeto a realizar análisis metalingüísticos. No se le puede enseñar a un aprendiz en el inicio de un curso de formación una cuestión que corresponde al final del proceso. Por eso es importante que el formador pueda tener algún tipo de información acerca del grado de competencia o de instrucción del participante. En las escuelas de adultos se suele realizar una evaluación previa de los participantes con el fin de asignarlos al nivel que les corresponda. Esto tiene que ver con la noción de desafío apuntada anteriormente. Si el participante va a iniciar un proceso de aprendizaje para el que está preparado, entonces vivirá la enseñanza como un reto positivo. Si por el contrario, se encuentra con una situación para la que todavía no está preparado, el reto se convertirá en un obstáculo insalvable. Cualquier formador ha pasado por la situación de preparar tan a conciencia sus sesiones de formación que en ocasiones “abarca demasiado” y los participantes no le siguen. O por el contrario, a veces se quieren simplificar tanto las cosas, hacer la explicación tan accesible, que se incurre en lo obvio, y el aprendiz acaba por “desconectar” porque no acaba de encontrar la motivación, el reto que le haga “conectar” con aquello que se dice o se hace.

El ideal de todo formador es llegar a ser innecesario.

En todo proceso formativo tiene lugar un contrato tácito por el que el alumno delega la responsabilidad de su aprendizaje en el formador, o lo que es lo mismo, deposita su confianza en él. Ahora bien, no se puede olvidar que en la letra de ese contrato aparece como finalidad del aprendizaje, el que los participantes consigan ser autónomos. Dicho de manera inversa, el ideal de todo formador en un proceso de enseñanza-aprendizaje es llegar a ser innecesario.

En dicho contrato tácito, el participante tiene derecho a elegir su objetivo y el formador, pero no el método de enseñanza. Un aprendiz puede elegir su profesor de prácticas de conducción, o su monitor de natación, o su gurú espiritual, pero no puede dictarle a éstos cuál es la mejor manera de enseñarle.

Así pues, el participante sabe el objetivo de lo que necesita aprender (saber reparar un coche, adquirir habilidad motriz para escribir a ordenador, hacer un circuito eléctrico). Pero hay que tener cuidado con la asunción de competencias que no le corresponden al formador. Así, se produce *adoctrinamiento* cuando se decide lo que una persona debe saber en cuanto a creencias o conocimientos. Se produce *condicionamiento* cuando se decide lo que una persona debe saber en cuanto a hábitos o costumbres. Es típico de ambos comportamientos la respuesta paternalista institucionalizada que reza así: “Yo (el estado, la secta, el maestro) sé lo que te conviene.” El régimen franquista supo lo que convenía a los españoles, e hizo de la educación durante mucho tiempo un acto de propaganda. Los poderes públicos saben en la actualidad lo que le conviene a la ciudadanía y emite programas de interés general como el fútbol –un día sí y otro también– que condiciona los hábitos sociales de los individuos.

El participante aprender del formador, pero también sobre él.

Es inevitable que un formador se convierta, sin pretenderlo, en un modelo. El formador no es una máquina, sino que es una persona con su universo de valores, de comportamientos, de discurso. El formador tiene, como vimos, un “ethos” característico, esto es, una serie de códigos que le hacen ser lo que es (hacer lo que hace), y cada formador tiene su estilo de enseñanza propio. Pero además, un formador es un modelo de persona adulta, vale decir, de ciudadano. Esto no significa que el formador tenga una naturaleza dual, como Mr. Jekyll y Mr. Hide, de manera que ahora toca ejercer de docente y ahora de ciudadano. Todo formador es ciudadano, pero no todo ciudadano es formador. El hecho de que un individuo sea formador no es más que una extensión y una concreción de su *plena ciudadanía*, de su compromiso con la sociedad y con el entorno en el que vive. Lo mismo sucede con los participantes en los procesos de formación. De tal manera, que el aprendizaje también se puede considerar como un lugar de encuentro, ya se produzca éste en el ágora o en la escuela, en el taller o en la empresa, entre ciudadanos en busca del bien común, que es lo mismo que decir, del bien de todos y cada uno de los miembros de la ciudad.

El aprendizaje se lleva a cabo no de forma impositiva, sino sugestiva.

El aprendizaje se logra no con órdenes, sino con sugerencias. Recuerdo una conferencia de Emilio Lledó en la que evocaba cómo se había despertado su afición al estudio con un maestro de la infancia que les leía párrafos del Quijote, y a continuación les proponía como actividad: “sugerencias de la lectura”. La enseñanza no consiste en dar soluciones a los problemas, ni interpretaciones de un texto. No consiste en demostrar las cosas, sino en mostrar el camino hacia las cosas. Y este proceso lleva su propio ritmo. No se debe acelerar el aprendizaje más allá de cierto umbral, como no se debe postergar excesivamente. De nada sirve tirar de los propios cordones para elevarse del suelo; uno tiene que atarse los cordones y ponerse en ruta.

La enseñanza siempre forma parte de un contexto de aprendizaje

El aprendizaje es relacional, no acumulativo. Esto significa que aquello que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. “Para decirlo con más claridad: si

una persona aprende algo porque se le ha enseñado, “ser enseñado” se convierte en parte del contexto de lo que se ha aprendido” (Claxton, 1987: 221). En educación de personas adultas se suele tener en cuenta lo que se denomina el “principio de contextualización”, esto es, la necesidad de integrar las nuevas adquisiciones en la experiencia y en el entorno más próximo de los participantes con el fin de que adquieran sentido, que formen parte – que participen- de su mundo, y lo puedan transformar. De ahí, una vez más, la recomendación de Freire, de conectar el “texto” con el “contexto”, las palabras y el mundo. El escritor siciliano Leonardo Sciascia tituló a una de sus novelas *El contexto*: en ella describía en forma de parábola kafkiana las determinaciones poderosas del entorno de la mafia en la construcción social de los sujetos, pero también sugería como de ese mismo contexto emergía una nueva cultura, otra educación, una recontextualización, capaz de enfrentarse y cambiar los códigos sociales de los clanes, modificando las reglas del juego y las mentalidades de la gente.

5. Marcos de aprendizaje

Si, como hemos visto, la enseñanza forma parte de un contexto de aprendizaje, este contexto está configurado por una serie de variables que le confieren una forma singular. Algunas de estas variables más importantes tienen que ver con los recursos de tiempo, de espacio y de relaciones humanas disponibles.

De la misma manera que el tiempo no es una mera cosa, tampoco lo es el espacio. Cuando hablamos de espacio y de tiempo no estamos hablando de magnitudes o variables referidas a las leyes de la naturaleza, sino que hablamos de convenciones o usos sociales de ambas dimensiones. En ambos casos, estamos hablando también de un juego de fuerzas, o de una ocasión para desplegar relaciones. En el caso del tiempo, nos referimos a los ritmos o momentos pautados de la formación, en el caso del espacio nos referimos a la naturaleza social -colectiva e individual- de la formación.

5.1. Gestión del tiempo

-Si conocieras al tiempo tan bien como yo –dijo el Sombrero- no hablarías de perderlo. El es él.
No sé qué quiere decir –dijo Alicia.
¡Claro que no sabes! –dijo el Sombrero, sacudiendo desdeñosamente la cabeza-. ¡Me atrevo a decir que ni siquiera hablaste con el Tiempo!.
Tal vez no –replicó Alicia cautelosamente- Pero sé que tengo que marcar el tiempo cuando estudio música.
¡Ah! ¡Eso lo explica todo! –dijo el Sombrero. El no soporta que lo marquen. Si estuvieras en buenos términos con él haría lo que quisieras con la hora. Por ejemplo, imagina que son las nueve de la mañana, justo el momento de empezar la clase: sólo tendrías que susurrar una inclinación, ¡y allá giran las agujas, en un santiamén! ¡Una y media, hora de almorzar!
Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*.

La planificación del tiempo en el aprendizaje no es un asunto trivial, como ya hemos visto, pues el aprendizaje no depende tanto del desarrollo de una secuencia de trabajo, sino del tiempo que dura la actividad. No conviene planificar un aprendizaje realizado sin ningún tipo de interrupción; por el contrario, conviene introducir breves pausas que contribuyan a asimilar la actividad sin producir pérdidas. En la administración o gestión del tiempo de las sesiones de formación tendemos a actuar cosificando el tiempo, esto es, convirtiéndolo en un objeto de uso propio que podemos racionalizar y repartir

según nuestro criterio. Como consecuencia de ello, son comunes dos errores (Beltrán: 1997). En primer lugar, cualquiera que sea el punto de desarrollo de la actividad, cuando acaba el tiempo hay que dejarla. En segundo lugar, el formador trabaja hasta el agotamiento de los sujetos, con el fin de “rentabilizar” y sacar el mayor partido posible al tiempo (y, además, como signo de conciencia profesional).

Si se quieren corregir tales errores, siguiendo a Beltrán (1997), es aconsejable lo siguiente: No permitir que se monopolice el uso de la palabra por el mismo o los mismos miembros del grupo (incluyendo al formador) ocupando todo el tiempo disponible. No por dilatar el tiempo de explicación o de acción, la explicación o la acción será mejor. Cuando no se dispone de mucho tiempo para llevar a cabo una tarea, conviene distribuir los límites correspondientes a cada fase, haciendo responsable a algún o algunos miembros del grupo de recordar estos límites asignados.

Algunas formas de hacer que el tiempo de formación sea un bien común, es decir, una forma de llevar a cabo un uso participativo del tiempo, compartiéndolo, son las siguientes: Estimular a los participantes al uso de la palabra para expresar lo que no saben (con frecuencia suele suceder lo contrario: pedir la palabra para replicar o repetir lo que ya ha dicho el formador, o para mostrar lo que saben, procurando no mostrar lo que no saben). Además, reconocer el nivel real de los participantes (desvelar aquello que se cree saber pero no se sabe). También es preciso asumir que dedicar tiempo a los que no saben no significa un pérdida de tiempo para los que saben. Es deseable solicitar a los que van más adelantados que aporten sus explicaciones al resto. Y por último, resulta aconsejable ajustar un ritmo de trabajo a la media del grupo con el fin de aumentar las posibilidades de revisión y control.

Otra cuestión, en la que no me detendré pero cuya importancia no quisiera pasar por alto, es la referida a la liberación del tiempo de formación y su integración en el tiempo social de la ciudadanía, así como el debate acerca de la reducción de la semana laboral. Recientemente se están formulando propuestas innovadoras para redefinir, reorganizar y reinventar los tiempos de las ciudades “de otra manera”, de modo que no penalicen a esa mitad del cielo, mitad de la tierra que constituyen las mujeres (Condoni, 1998).

5.2. Gestión del espacio

El espacio al que nos referimos no es, como ya he dicho, una entidad abstracta, sino que aludo al ámbito material en el que se despliegan los aprendizajes. Puesto que el aprendizaje es un proceso social, necesariamente el espacio de aprendizaje también tiene una naturaleza social. Desde ese punto de vista, gestionar el espacio de formación significa gestionar el aprendizaje de los actores sociales en tanto que parte de un colectivo, y del sujeto social en tanto que individuo o particular.

a) Aprender de los demás.

Si el sujeto de formación es un sujeto social, el aprendizaje es un proceso social. Aprendemos a través del diálogo con los demás, comparando y confrontando perspectivas o puntos de vista diferentes que nos conducen a reformular nuestro propio mapa personal, nuestras ideas, nuestras interpretaciones. De esta manera, el aprendizaje grupal fomenta las

capacidades individuales. La tarea desarrollada por el grupo tenderá a estar cercana al nivel del mejor miembro del grupo porque las personas con mejor información ejercen una influencia mayor sobre el grupo. El número del grupo también es importante en función de las actividades a realizar. Un grupo demasiado numeroso tiende a configurar subgrupos para facilitar la comunicación dentro de éstos, aunque dificulta el control y planificación de actividades. Un grupo excesivamente escaso tiende a ser poco motivador. Como muchos formadores habrán tenido ocasión de experimentar, un método que resulta interesante para transformar las actitudes de los participantes es la discusión en grupo. Las tareas en grupo, en general, son un procedimiento valioso para incentivar la motivación. Aunque no hay recetas universales, es recomendable dedicar un período de tiempo con el fin de que un grupo cumpla las siguientes condiciones: que el número de componentes no sea mayor de diez, que exista entre ellos ciertas afinidades y que formen un conjunto homogéneo. Por supuesto, de nada sirven estas condiciones si la actitud de los miembros del grupo no es activa. La adquisición de los componentes será mayor cuanto más activa sea la participación. El principio de participación en procesos formativos con personas adultas es uno de los más reivindicados desde la teoría y desde la práctica, y con razón. Formación y participación son factores estrechamente vinculados, hasta el punto de que resulta una contradicción en los términos planificar una acción formativa que no sea al mismo tiempo participativa. Las formas de participación variarán en función del aprendizaje a adquirir, de las tareas asignadas, del tiempo disponible y de las condiciones materiales. Pero un supuesto de partida elemental para propiciar y hacer efectiva la participación pasa porque los componentes del grupo puedan tomar la palabra, expresando sus dudas y sus adquisiciones, interrogando o reafirmando en sus propios términos. En el grupo no debe prevalecer el *monólogo* (ni siquiera el del formador), sino el *diálogo*, no debe dominar una sola voz, sino que debe producirse una pluralidad de voces.

b) Aprender de sí.

Por aprender de sí no se entiende el aprendizaje solipsista o efectuado de manera aislada, sino la apropiación y reelaboración de la capacidad de formación por parte de cada persona y su aplicación a sí misma. La formación va dirigida a procesar y organizar los fragmentos de información en un todo coherente, de manera que el individuo se *informa*, se interrelaciona con los demás y se *trans-forma*. A través de la formación el individuo organiza el caos de la experiencia con-formándola y configurándola, esto es, dando forma a lo sin forma o a lo informal. Todos tenemos saberes y poderes cotidianos con los que nos manejamos en la vida diaria. La formación sistematiza estos saberes previos, estas capacidades y habilidades sociales, integrándolos en un conjunto coherente y abierto a nuevos aprendizajes. Aprender de sí no es más que la aplicación a uno mismo del poder de formación. Esta aplicación hace de la persona una mediación entre el mundo y los otros, convirtiéndolo en un sujeto en continuo proceso de resocialización, de crecimiento social. Aprender de los demás es aprender de sí mismo, de manera que uno es al mismo tiempo sujeto y objeto de la formación. Una vez más, la tarea del formador en procesos de autoformación consiste en tender puentes entre el individuo y su medio, entre el *yo* y el *mundo*, y parafraseando una vez más a Freire, facilitar el salto del texto (*word*) al contexto (*world*). Pero este proceso no tiene porque poseer una estructura narrativa lineal (presentación, desarrollo, nudo, desenlace), sino que obedece más bien al modelo de obra

abierta por el que el sujeto interactúa en el relato y en las secuencias de su propia formación: es más un actor que un mero espectador o testigo de los acontecimientos.

Cualquier formador en el ámbito de la educación permanente o en educación de personas adultas, no debe olvidar que las personas no son formadas, sino que se forman a sí mismas. En ese sentido, no podemos convertir el principio de participación en un dogma: no podemos obligar a una persona a que participe, como no podemos obligarle a alguien a que sea espontáneo. Aunque sí, como formadores y gestores de la formación, podemos hacer mucho para propiciar actitudes colaborativas, y para fomentar la disposición de los sujetos a nuevos aprendizajes. La actitud del formador debe respetar los mundos, las perspectivas y las voces de los componentes de un grupo. Un buen formador creará ocasiones para que los participantes puedan tomar parte activa en el diseño y en la planificación de sus propios itinerarios formativos, procurando que su inevitable protagonismo puede transferirse progresivamente. Solo de esta manera la formación cumplirá su principal finalidad: procurar la autonomía.

5.3. Gestión del cambio

Si la tarea del formador consiste en facilitar a los participantes la construcción de nuevos esquemas de significado, la tarea de los sujetos en formación consiste en aprender nuevos significados antes que copiar o imitar los de los demás.

Construir significados designa el proceso por el que reelaboramos nuevas interpretaciones a partir de las interpretaciones previas. Construir significados significa alterar nuestra realidad, transformando el sentido común –el saber no contrastado ni fundamentado– en conocimiento –saber contrastado y fundamentado– y transformándonos en ese proceso. Construir significados es, pues, construir-nos: armarnos de razones. Construir significados es, en definitiva, una manera de tomar conciencia, y de acrecentarla. Y “tomar” conciencia no es algo que alguien pueda hacer por nosotros. La conciencia no se “da”, se conquista. Ejemplos elocuentes de esta operación los encontramos cotidianamente, pero uno especialmente clarificador lo encontramos en la obra de la premio nobel de la paz, cuyo título ya de por sí es suficientemente explícito: *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. De modo que en el camino del aprender uno gana conciencia paso a paso, uno aprende a pensar y se va ilustrando, se hace a sí mismo un ilustrado. Kant resumía el ideal de la Ilustración en un famoso *dictum*: *¡Sapere aude!* ¡Se capaz de pensar por ti mismo! Vale decir, hazte más y más autónomo de manera que los demás no tengan que pensar por ti, porque si así fuera te encontrarías con un mundo a la medida de los demás, en el que no habrá lugar, como nos advertía Bertolt Brecht, ni para las *preguntas convincentes* ni para las *preguntas de un obrero que lee*. Ahora bien, la tarea de pensar no es una tarea solitaria ni narcisista, como si nos dedicáramos a contemplar el espejo de la propia mente. Uno siempre piensa atravesando el espejo de sus propias representaciones y yendo más allá de sí mismo, hacia los demás y a veces contra los demás. Cuando con el lenguaje común decimos que “esto no me lleva a ninguna parte”, estamos expresando –de nuevo, con una metáfora– nuestra dificultad para construir significados, para avanzar en el proceso de aprender. Por eso esperamos no que, en nuestra formación, el facilitador nos lleve, pero sí que nos muestre el camino. “Una metáfora da a luz un mundo en el que casa, o, lo que es igual, en cuyo entramado de relaciones pueda integrarse” (Marina, 1994: 109).

La propia palabra “ilustración”, como ya vimos, es una metáfora generadora, tan activa y llena de potencia que todavía da que hablar, y que invita e incita a la práctica reflexiva, a la acción autónoma. Al mismo tiempo, la autonomía comporta siempre posibilidades abiertas de transformación. El papel del formador pasa, entonces y necesariamente, por procurar situaciones generadoras y acciones transformadoras. Estas suponen, al mismo tiempo, que los participantes tomen conciencia de la necesidad del cambio, y adquieran un compromiso individual y colectivo con el cambio, de tal manera que se pueda llegar a firmar un “contrato” (implícito) de aprendizaje.

6. Dificultades y conflictos

La Reina conocía un solo método para resolver todas las dificultades, grandes o pequeñas.

-¡Que le corten la cabeza! –dijo, sin siquiera mirar a su alrededor.

Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*.

En todo proceso de formación emergen, antes o después, situaciones de conflicto. El aprendizaje no se produce de manera lineal, ni cumulativa, ni armoniosa, más bien tiene lugar, como dijimos, a partir de continuas reelaboraciones que suponen transformaciones en nuestros significados previos, escollos en el camino, confrontación de visiones y adquisición de nuevas perspectivas. Puesto que la naturaleza del aprendizaje es social, el modo de afrontar el conflicto puede servir para saber hasta qué punto el grupo de trabajo es un equipo configurado, y no un mero agrupamiento o agregado de elementos. Un auténtico proceso de formación se reconoce, entre otras cosas, por su disposición a afrontar y resolver el conflicto por parte de todos los componentes del grupo.

Ahora bien, antes de avanzar conviene diferenciar entre dos nociones que son similares pero no idénticas: tensión y conflicto.

Mientras la tensión es un estado emocional colectivo, habitualmente transitorio, que obstaculiza el desarrollo y la armonía del grupo, el conflicto es un estado prolongado de confrontación en base a expectativas, valores, u opiniones en el que los objetivos de los componentes del grupo de formación no son tan sólo obtener los fines marcados, sino dominar o neutralizar a los rivales. Mientras que la tensión se sitúa más fácilmente en el terreno de lo psicológico, el conflicto corresponde más bien a la esfera de lo social. La tensión suele despertar mecanismos de defensa típicos en los que se intenta racionalizar los propios estados emocionales. Expresiones como: “Esto que pasa aquí es lógico. Sucede en todas partes (en todos los grupos)”. O, por vía negativa: “Aquí no pasa nada”. Si la tensión se dilata en el tiempo puede acabar convertida en conflicto abierto. Por el contrario, si la tensión se objetiva con una disposición a cooperar en su resolución, puede ser una ocasión positiva de afrontar abiertamente las ideas y sentimientos de las partes implicadas.

Respecto a los conflictos, estos pueden ser intragrupal e intergrupales. El que más nos interesa para el tema que nos ocupa es el primero. Los conflictos intragrupal se dan entre los diferentes componentes de un grupo, incluyendo aquí en ocasiones al propio formador. El desarrollo de un conflicto suele obedecer a un patrón similar. Aparece un problema objetivo que debe resolverse. La resolución del mismo se demora, y la energía destinada a su resolución se desplaza hacia un tema en el que, más pronto o más tarde, se descarga de manera virulenta.

Ejemplos típicos de conflictos intragrupalos a gran escala los encontramos en las llamadas “guerras sucias”, o en los clanes mafiosos, o simplemente en las guerras entre naciones que estallan siempre como consecuencia de un conflicto larvado o programado. En el caso de los grupos de formación, como de otro tipo de organizaciones laborales, empresariales, educativas podemos hablar –metafóricamente- de auténticas “guerras” a escala micro. Decimos aquí metafóricamente porque aunque no se produzcan guerras formales desde el punto de vista bélico o militar, se reproducen los mismos comportamientos. Así, es común encontrar “bandos” enfrentados y en pugna en un claustro, o estrategias empresariales para derrocar a una firma “enemiga”, etc.

Una concreción típica del conflicto que se da tanto en las políticas como en las prácticas educativas es la del “falso consenso”. En el discurso de la esfera política se hacen continuas invocaciones a la necesidad de un “espíritu de consenso” para tomar decisiones o llegar a acuerdos. Es un hecho que “las *democracias reales* han tendido a la eliminación de las tensiones y conflictos que las constituyen. Han enfatizado el pacto y el consenso. Lo mismo sus teorizadores (Habermas ha construido toda una metafísica del consenso sobre estas bases; una empresa que se me antoja perfectamente estéril y prescindible” (Trías y Argullol, 1992: 33). No es extraño, pues, que también en la LOGSE este fenómeno encuentre su reflejo. Sin embargo, continuando con la cita anterior, “la ficción de esa democracia real basada en el consenso, su mentira, su carencia de verdad democrática se deriva del hecho de que no cubre, ni con mucho, las aspiraciones de un porcentaje grande y relevante de la población. En efecto, un amplio sector no vota” (Trías y Argullol, 1992: 33). Con frecuencia sucede que se alcanza un consenso formal, pero no real, sobre determinada materia, de manera que las diferentes fuerzas parlamentarias aparecen como democráticas, tolerantes, y sacrificadas en aras a la convivencia o a la normalidad democrática. Al cabo de un tiempo, no demasiado dilatado, tales acuerdos muestran ser “papel mojado”, porque no ha habido una auténtica voluntad de resolución, sino una mera escenificación o representación. Habrá que admitir que una de las críticas más generalizadas y más “razonables” (cargadas de racionalidad) que ha recibido la reforma por parte de la comunidad educativa y de los agentes sociales ha sido precisamente la que señala el insuficiente margen de participación y debate que ésta ha generado para su diseño y construcción. Así, la apelación al consenso, aun con ser en ocasiones necesaria, cuando se utiliza como procedimiento reiterado y excluyente puede sufrir el efecto perverso de convertirse en una especie de invocación mágica por la que todo parece encontrar solución al revestirse de un engranaje o ritual democrático, eximiéndonos de otra responsabilidad que no sea la del consentimiento mínimo para lograr el acuerdo necesario cuando se nos reclame y si se nos reclama. Nuestra actual reforma educativa es, así, una fuente preciosa de casos que ilustran tales “falsos consensos”. El llamado eufemísticamente “debate de las humanidades” es un ejemplo notable, así como el tira y afloja respecto a la asignatura de religión, o los criterios de evaluación. Algo que va más allá de lo meramente coyuntural, y pasa a ser estructural, es el caso siguiente: desde la sociología del lenguaje, se acepta que cualquier comunidad bilingüe o plurilingüe, por el hecho de serlo, padece el fenómeno acuñado como “conflicto lingüístico”, es decir, un estado de tensión permanente entre la lengua mayoritaria y las lenguas en minoría. En el caso que nos ocupa, todos podemos reconocer situaciones en las que, como miembros de un claustro o de un equipo educativo, hemos alcanzado consensos, sin haber aceptado o interiorizado las decisiones adoptadas. En tal caso, el consenso logrado se resquebrajará a la menor ocasión, colando por la puerta

falsa el disenso de algunos miembros respecto al acuerdo adoptado. Si destapamos, entonces, la caja de Pandora del consenso, veremos resurgir aquellos problemas que, lejos de estar resueltos, tan sólo habían quedado disueltos o disfrazados, junto aquellas contradicciones que tampoco habían quedado superadas, sino ocultadas, para cumplir el propósito de salvar el dominio creciente de las apariencias. Cuanto más tarde en explicitarse este disenso, mayor será la virulencia de su manifestación. Pensemos, si no, en esos pactos postelectorales (a veces llamados contranatura) en los que parece que todo vale, que acaban convirtiendo un consistorio en un auténtico polvorín, y que no contribuyen más que al descrédito de la política y de sus representantes. Lejos de posiciones blindadas como las de “nosotros a lo nuestro”, un acuerdo auténtico es una manera de cobrar “cordura”, o de “acordar”, de tender “cuerdas” o lazos entre unos y otros, redes para la vinculación social que nos dan libertad, y que nos permiten acceder a la posición del otro.

Apelando de nuevo a la ayuda de las metáforas vivas, en esta suerte de guerras, no hay vencedores ni vencidos absolutos. Cada uno de los miembros del grupo tiene algo que ganar y algo que perder. Pero sin duda, lo que está claro es que ante situaciones como las descritas anteriormente, es preferible la argumentación del disenso antes que la aceptación artificiosa o meramente convencional del consenso. Dicho de otra manera, es mejor para todos el reconocimiento abierto del disenso que la ocultación de un consenso débil. En tal caso, el disenso deviene productivo, y no destructivo. En cualquier espacio de democracia auténtica, el disenso es un factor irrenunciable de dialéctica, de sana confrontación intelectual, de discusión abierta. Los reiterados llamamientos a consensos formales –pactos, tratados- muestran a veces más que la fortaleza de las instituciones democráticas, la fragilidad e inmadurez de las mismas.

Ante las situaciones conflictivas, pueden ser eficaces algunos dispositivos que contribuyan a su solución. En primer lugar, es necesario que las partes en conflicto estén comprometidas en la resolución del enfrentamiento. Aquí ha de prevalecer la voluntad de querer, antes que la voluntad de poder. Cualquier forma de resistencia bloquea la superación del conflicto. De nada sirven “huidas hacia delante”, como las que pretenden quitar importancia al problema. Un paso previo imprescindible, por el contrario, es el reconocimiento abierto del problema. En segundo lugar, el poder de las partes en conflicto tiene que ser equilibrado. Este reparto de poder no puede permanecer en el plano teórico, sino que tiene que materializarse en la práctica, lo cual significa, que cada parte se hace necesaria para la otra. En ningún momento es bueno caer en lo que Apple (1989) describía como “exportar la culpa”, es decir, eximirse de las propias responsabilidades en la producción del conflicto, ni en la culpabilización de las víctimas, esto es, atribuir la responsabilidad a quienes se ven afectados por algún motivo del que no son autores o productores, sino meros receptores. En tercer lugar, no es bueno dar rodeos al conflicto, postergando su posible solución, ni tampoco forzar la solución de éste con posturas rígidas o inamovibles: en ambos casos no acaba de abordarse el conflicto, por lo tanto es conveniente un cierto grado de tensión que permita contrastar posturas.

En cualquier caso, siempre es deseable, como ya afirmamos, “estar abiertos” mostrando nuestra disponibilidad a “ponernos en la posición de los otros”. Es decir, debemos someter a prueba nuestra capacidad para revisar nuestras perspectivas, nuestros marcos de sentido, nuestros mapas personales, en definitiva, para reelaborar nuestras teorías

o visiones del mundo. Es así como nuestra práctica exige una y otra vez la presencia de la teoría.

7. Enseñar y aprender a ser ciudadano

Alicia permaneció silenciosa unos minutos, observando el país en todas direcciones....

¡Afirmo que está marcado exactamente como un gran tablero de ajedrez! –dijo por fin Alicia- (...) Es una enorme, inmensa, partida de ajedrez que se está jugando... Sobre el mundo entero... Si es que esto es el mundo. ¡Oh, qué divertido es! ¡Cómo me gustaría ser uno de ellos! No me importaría ser un Peón, si sólo pudiera participar... aunque, por supuesto, preferiría ser una Reina, mejor.

- Una colina no puede ser un valle. Eso sería un sinsentido...

La Reina Roja sacudió la cabeza.

Puedes llamarlo “sinsentido”, si quieres –dijo-. ¡Pero yo he oído sinsentidos, a cuyo lado éste sería tan sensato como un diccionario!

Lewis Carroll, *Alicia a través del espejo*.

Hasta aquí he sugerido que la tarea de formación es un trabajo importante que constituye una concreción del ejercicio de la ciudadanía plena. Este trabajo, que se desarrolla en y a la vez prepara para la *vita activa* tiene rasgos propios porque está desempeñado por profesionales, pero ciudadanos al fin y al cabo, con un *ethos* singular, y porque además su labor se desarrolla en esa esfera deslimitada a la que denominamos genéricamente educación de personas adultas. Insisto, entonces, en que *el perfil del formador* en este último ámbito *corresponde al del ciudadano que asume totalmente tal condición* y que procura con su trabajo de enseñanza que los demás alcancen y acrecienten esa misma condición. Había afirmado también que *somos seres para el aprendizaje*, y que éste es un proceso social por el que compartimos, contrastamos y construimos significados en comunidad y para la comunidad. Participar en la construcción de significados no es, pues, sino formar parte en la tarea inacabable de fortalecer la ciudadanía, de profundizar en la democracia, creciendo y arriesgándonos en lo social. *El oficio del formador consiste en ofrecer, compartir y transformar significados con los que dar un sentido colectivo o comunitario, más allá de las urgencias egotistas del sentido común.*

En palabras de Raymond Williams, puede cambiar el lenguaje, pero la voz es la misma. Pero las propuestas para retomar el camino del aprender, o la “larga revolución” en términos de Williams, (vide cap. anterior) no ignoran la tremenda pugna que ha de librar contra los envites del fatalismo programado. Ya había advertido que quien sostiene que hay un camino hacia lo mejor, exige una plena visión de lo peor. Y la única contrapolítica posible consiste en ofrecer una forma alternativa de pensar el futuro más racional y mejor informada que la que proporciona los poderes en dominio. Lo que pretende Williams es ofrecer alternativas o salidas a lo que se nos presenta o representa como un callejón sin salida, como un futuro tan vacío de esperanzas como necesario, tan ciego en su desarrollo como las leyes de la naturaleza que explican los movimientos de los astros.

Aunque las dificultades ante los cambios sociales que han de realizarse son enormes, el papel que puede jugar la educación no es despreciable, pues en el proceso de disensión ante las presiones que impone el orden social capitalista, “muchos de los elementos más importantes de las nuevas campañas y los nuevos movimientos exigen de modo perentorio una información independiente, que se suele adquirir, aunque no exclusivamente, mediante la educación superior, y algunos de cuyos datos decisivos no

pueden generarse a partir de la experiencia inmediata sino solamente del análisis consciente” (Williams, R., 1984: 292). Para llevar a cabo este análisis consciente, se requiere una cierta distancia social, y ésta es más disponible cuanto mayor sea el horizonte educativo. “Pero, a consecuencia del orden social existente, una mayoría de los asalariados -es decir, una población notablemente mayor que el conjunto de la “clase obrera”, sea cual sea la definición que demos a este término-, que carece de los privilegios de una distancia y una movilidad sociales relativas o de un acceso independiente (a menudo con financiamiento público) a una enseñanza amplia, tiene que sujetarse a determinaciones de corto alcance y a corto plazo” (Williams, 1984: 292). Señalaba antes algunas de las dificultades y de los obstáculos más frecuentes en el proceso del aprendizaje, que se manifestaban en forma de tensiones y de conflictos. Pues bien, éste es un ejemplo bien claro de la fuente de conflictos más importante a escala social: la falta de distancia crítica, el no poder ponernos en el punto de vista de los otros, la incapacidad para construir significados porque ni siquiera podemos compartirlos. Williams está señalando los síntomas de lo que más tarde Castoriadis (1998) designaría como “el ascenso de la insignificancia”. Frente a la tarea de crear significados comunes que den sentido a nuestras vidas, que nos permitan seguir aprendiendo y creciendo como seres humanos, “el hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que sólo una desgraciada fatalidad le impide evitar” (Castoriadis, 1998: 24-25). Esta huida hacia delante no es más que una acción retroactiva, en la que el individuo contemporáneo tropieza una y otra vez con el propio espejo narcisista en el que creía encontrar su mayor aspiración. Una vez más, lo que se reclama, lo que urge, es atravesar el espejo de las apariencias, romper las fronteras de la privacidad en la que nos creemos inmunes a cualquier incertidumbre, a cualquier cambio percibido como amenaza. Porque, con toda seguridad, el reconocimiento de nuestros propios *límites*, que son muchos, contiene la visión de nuestras *posibilidades*, que también son muchas.

Una de las ideas principales que han recorrido esta reflexión se basa en la necesidad de ir construyendo una cultura formativa a partir de lo que Castoriadis denominaba “imaginación instituyente”. Esta cultura no puede estar predeterminada ni decretada *a priori* sin contar con la participación y con la implicación creciente de los actores y de las agencias sociales en tanto que protagonistas de la misma. El desarrollo de esa cultura encontrará su manifestación más externa a través del diseño de una serie de itinerarios o espacios formativos articulados a partir de una agenda de formación, esto es, de una serie de supuestos o principios que orienten reflexivamente la acción formativa. No quiero concluir sin destacar la necesidad imperiosa de fomentar una *cultura evaluativa* para garantizar que la formación –lo que enseñamos y cómo lo enseñamos- partirá de una serie de postulados de democracia educativa. *El papel de los formadores consiste precisamente en eso, en trabajar conscientemente cada día para los demás y con los demás formulando preguntas convincentes, compartiendo acciones reflexivas y construyendo significados.* Si el mundo se expresa como una metáfora viva, con una pluralidad de sentidos y de senderos, el papel del formador consiste en atravesar el espejo de nuestras representaciones, en saber ponerse en la posición del otro, en saber compartir y contagiar la pasión por aprender, enseñando a aprender y aprendiendo a enseñar, siendo guiado y a la vez guiando, con el propósito noble de procurar la mejora de sí mismo, de los otros y de nuestro mundo.

Cuando Dersu Uzala -ese cazador entrañable de las taigas siberianas filmado por Akira Kurosawa- abandonaba el refugio en que se había cobijado para emprender la marcha, dejaba en él unos cuantos víveres y alguna ropa de abrigo. No sabía si alguien lo utilizaría o si nadie más volvería a pasar por allí. Pero su generosidad no le permitía descartar esa posibilidad. Era capaz de ponerse en la posición de otro, al que no conocía ni conocería jamás. Concluiré con una última metáfora, siquiera sea para ampliar el círculo que abrió el título de estas reflexiones. Si el mundo es nuestro anfitrión, parafraseando una célebre obra de George Santayana, hemos de aprender a ser huéspedes merecedores de tan privilegiada estancia, legando a las generaciones venideras los recursos necesarios hacia la larga revolución.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1997): *La historia más bella del mundo*. Barcelona, Anagrama.
- Alonso, L. E. (1999): *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid, Trotta.
- Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Argullol, R. y Trías, E. (1992): *El cansancio de Occidente*. Barcelona, Destino.
- Barcellona, P. (1996): *Postmodernidad y comunidad*. Madrid, Trotta, 2ª ed.
- Beltrán, Fco. (1997): “Aportaciones a la didáctica de la formación de las personas adultas”. En *Intercambio de experiencias innovadoras y definición de criterios para el desarrollo de una metodología participativa en formación sindical*. Confederación sindical de Comisiones Obreras (documento policopiado).
- Beltrán, J. (1994): “Una agenda de formación del profesorado para el ámbito de educación de personas adultas. Claves desde la sociología de la educación.” *Aula. Revista de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB*, vol. VI, Salamanca, Ediciones Universidad, 107-126.
- _ (1988): “La construcción de nuevos significados en los procesos alfabetizadores”, en *L’alfabetització en l’entorn urbà dels països mediterranis*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Bruckner, P. (1996): *La tentación de la inocencia*. Barcelona. Anagrama
- Cabello, M. J., coord. (1997): *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga, Aljibe.
- Castoriadis, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.
- Cordoni, E. (1998): “Las mujeres cambian los tiempos”, en Rodríguez, A., ed.: *Reorganización del trabajo y empleo de las mujeres*, Alzira, Germanía.

- Chomsky, N.; Ramonet, I. (1996): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria, 4ª ed.
- _ y Dietrich, H. (1998): *La aldea global*. Nafarroa, Txalaparta, 3ª ed.
- Clark, B. (1999): *Ser ciudadano*. Sequitur.
- Claxton, G. (1987): *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza.
- Dewey, J. (1997): *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- Enguita, M. F. (1997): *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- Latouche, S. (1993): *El planeta de los naufragos*. Madrid, Acento.
- Marina, J. A. (1994): *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- McIlroy, J. y Westwood, S. (1993): *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester, NIACE.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of Adult Education*. San Francisco, Oxford; Jossey-Bass Publishers.
- Ramonet, I. (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Barcelona, Círculo de lectores.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, Fco. (1994): *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona, Paidós.
- Sciascia, L. (1981): *El contexto*. Barcelona, Bruquera.
- Shanon, P. (1997): *Becoming Political. Readings and Writings in the Politics of Literacy Education*. USA, Heinemann Educational Books.
- Shiva, V. (1995): *Abrazar la vida. Mujeres, ecología, desarrollo*. Madrid, horas y HORAS.
- Souto, X. M. y Cerdá, R., comp., (1998): *Los grupos de trabajo y la innovación didáctica*. Valencia, F.E. CCOO PV.
- Tennant, M. (1991): *Adulthood and learning. Psychological approaches*. Barcelona, El Roure.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid, Morata.
- Villasante, T. R. (1995): *Las democracias participativas*. Madrid, HOAC.

EL DIARIO DE DIÁLOGOS: UNA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PARA PERSONAS ADULTAS EN EL CONTEXTO DE UNA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA¹

Marcelina está desconcertada. Marcelina, disciplinada, asiste cada día a la escuela de personas adultas y se sienta, en su pupitre, entre aturdida y esperanzada a esperar la lección cotidiana. Marcelina vive desgarrada entre dos mundos, el de ayer i el de ahora mismo; y entre dos vidas, la de aquí, con perfiles borrosos e incertidumbres crecientes, y la de allí, la suya, la doméstica, la acostumbrada. De manera que cada vez que acude a clase Marcelina, es como si atrevesara el espejo, y no sabe lo que le aguarda. Marcelina vive una duplicidad rara: malos tiempos éstos para recuperar los tiempos perdidos, las oportunidades usurpadas. Creyendo encontrar la escuela de la que la arrancaron hace más de treinta años, ahora encuentra otra cosa. Esta no es su escuela. En todo caso son sus secuelas, los fragmentos dispersos con los que una memoria gastada intenta rellenar lagunas, poner sentido.

Algunos días Marcelina regresa a casa triunfante, con el optimismo de un optimismo conquistado. Ha resuelto algún problema planteado, ha aplicado con corrección el álgebra rigurosa de las fórmulas o ha dejado caer con tino las tildes en las sílabas correspondientes. Y con esas operaciones ha descubierto un orden en las cosas, lejano a cualquier azar, y eso siempre aporta unos gramos de felicidad, una tregua en la batalla. otras veces, sin embargo, Marcelina acaba presa de un cierto vértigo, como si los contornos de su mundo perdieran solidez y la argmasa de sentido no bastara para unir los ladrillos de conocimiento. No sabe lo que le pasa, o quizá lo sabe demasiado bien: sabe que hay cosas que no encajan en el orden, en el lado de acá del espejo, que escapan a la lógica de la gramática o al more geométrico y que están tejidas de contradicciones, de términos irresolubles. El maestro, mucho más joven que ella y al parecer con más autoridad, le habla de una guerra que él no vivió y ella sí. Marcelina, prudente, apenas interviene, pero en su rostro se adivina como una mueca, reflejo de una herida débilmente contenida. Y uno, cuando la mira y ve esos surcos en su frente, piensa que son como ideogramas, un documento que el tiempo ha ido esculpiendo en una escritura implacable y objetiva. Y uno, cuando intenta interpretar su significado, tiene que rendirse ante la evidencia de que también él es un analfabeto. Y de que por fin ha alcanzado un territorio común con Marcelina, sintiéndose en el mismo mar de dudas, tan náufrago como ella.

El texto anterior², que aquí sirve como preámbulo, es un breve retrato figurado, elaborado a partir de la experiencia docente del autor en el ámbito de la educación de personas adultas (EA). Este retrato es uno de tantos posibles que forman parte de la galería de de anónimos que pueblan ese territorio deslimitado y esa “presencia ausente” que caracterizan el campo de la educación de personas adultas. Pero el fragmento anterior no es sino un *pre-texto*, en su estricto sentido literal, esto es, un *texto previo* que sirve a un doble propósito: en primer lugar, enmarcar el escenario en el que se va a desarrollar el discurso de una acción o de una experiencia educativa determinada y situar en ésta, a modo de ilustración, una posible figura de la realidad, un *dramatis personae*, en su doble papel de actor y autor, sujeto y objeto al mismo tiempo, de la obra que se va a representar. En segundo lugar, el texto que da inicio a estas páginas es también, y sobre todo, una excusa, un nuevo pretexto, para homenajear a cuantas Marcelinas permanecen, a través de los procesos alfabetizadores, abiertas a un prometedor diálogo que no es sino la expresión de una búsqueda incesante, un viaje de descubrimiento y emancipación hacia la propia conciencia para recobrar el papel que merecen como sujetos individuales y sociales.

¹ El presente texto formó parte de una mesa redonda en las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje-CL&E “Más allá del currículum”, celebradas en Madrid, del 27 de febrero al 2 de marzo de 1995. Fue publicado en *Cultura y Educación*, 3, 1996, 71-80.

² Este texto puede sumarse a los “Diez ejercicios de imaginación sociológica” que forman parte del capítulo final de este libro: “Notas de un archivo para la investigación social”.

Sobre tales presupuestos, y desde el escenario trazado, la presente reflexión se va a desarrollar en tres momentos. En el primero de ellos presentaré la propuesta de alfabetización funcional basada en el diario de diálogos (a partir de ahora: DD). Aun con ser importante, y merecer una atención específica, esta primera parte servirá de introducción a las siguientes consideraciones. En un segundo momento, abordaré en clave sociológica algunos de los interrogantes a los que nos da paso la propuesta metodológica del DD. Y por último, intentaré una aproximación a algunos de los temas que se van a ir desplegando desde los intereses propios de una sociología de la cultura. El DD, con el que se inicia el círculo de estas reflexiones, cerrará las mismas, al mostrarse como contraejemplo de práctica educativa neutral y como ejemplo de la necesidad toda vez que de la posibilidad de una práctica educativa políticamente informada.

1. Un método: De la palabra generadora a la situación generadora

Utilizaré una metáfora marina de uso creciente para referirnos a la propuesta que queremos describir. Y lo haré deliberadamente para referirnos a un tipo de navegantes que, a diferencia de aquellos que utilizan las llamadas autopistas de la información o las redes informacionales, son aquellos otros que todavía navegan por rutas o trayectorias menos novedosas pero no por ello menos sorprendentes. Frente al brillo y al poder seductor de las nuevas tecnologías, estos navegantes utilizan una economía de medios tan pequeña como hermosa, que se resume en dos instrumentos clásicos: papel y lápiz. Efectivamente, me refiero a un sencillo cuaderno a través del cual el educador o educadora y la persona adulta en proceso de alfabetización se comunican regularmente -diariamente si es posible- por escrito. Las personas adultas que están alfabetizadas escriben lo máximo posible sobre alguna cuestión que previamente ha ido emergiendo a partir de lo que denominaré “situación generadora”, iniciando el diálogo en la libreta, de modo que son ellos quienes se encargan de demarcar el terreno de juego en el que se va a ir desarrollando la conversación. El alfabetizador o alfabetizadora, por su parte, responde a cada estudiante como interlocutor y participa activamente en esta conversación o diálogo que tiene lugar en registro escrito, interpellando a las personas con las que se comunica, interesándose por los aspectos que van apareciendo, introduciendo comentarios, acotaciones, observaciones, nuevos interrogantes, pero en ningún momento corrigiendo directamente o sobre el escrito entregado la expresión gramatical, el estilo o la ortografía. “En los centros de alfabetización de la Biblioteca Pública de Nueva York, creemos que los estudiantes deben escribir desde el principio. Es una destreza que se desarrolla al mismo tiempo que la lectura. No nos preocupamos por la ortografía hasta más tarde en el proceso. Queremos que los estudiantes entiendan la escritura como comunicación de ideas, no como listas de palabras que no tiene significado personal para ellos” (Peyton & Staton, 1991: 28).

El origen de esta metodología (en el original denominada *Dialogue Journal*) surge en 1980 en el Centro de Lingüística Aplicada (Washington), y como una aplicación específica derivada de una experiencia utilizada para el aprendizaje de un segundo idioma (ESL), que en el ámbito de la EA se orienta hacia el aprendizaje del primer idioma. Una explicación pormenorizada de esta metodología, que sería objeto de un estudio propio, desbordaría las pretensiones de este artículo, en el que tan sólo se plantea una primera aproximación en el presente apartado de introducción.

1.1. Una estrategia: más allá de lo visible

Se les proporciona a los participantes un cuaderno o libreta y se les invita a que comiencen a escribir, introduciendo previamente la situación y no aplicándola mecánica o dogmáticamente, de manera impositiva. Existe un cierto riesgo de que los alfabetizadores que comienzan con esta práctica perciban sólo el componente visible-el diario escrito- y pierdan de vista la estructura dialéctica (o dialógica, en términos freirianos) y la relación crucial que se establece con otras voces, otras mentes. Conviene resaltar, en ese sentido, que el uso efectivo del diario de diálogos supone al menos un sistema de tres componentes de igual importancia:

1) por una parte, el acto de la comunicación escrita en sí misma: la producción del discurso, más allá de su mera reproducción o copia.

2) en segundo lugar, la conexión dialógica: el poder del discurso como mediador cultural, más allá del uso solipsista del mismo.

3) por último, la relación respinsable entre una persona iletrada y un miembro más competente de la cultura alfabetizada: el valor de uso y de cambio del dscurso en la constitución y circulación de los saberes.

1.2. Un ejemplo: fragmentos de un diario

Esta experiencia es totalmente novedosa en nuestro país, al menos en lo que se refiere al ámbito de EA. Su aplicación aquí no está, por tanto, apenas contrastada hasta el momento, salvo en algunas iniciativas puntuales que tuve ocasión de dirigir recientemente y en las que contiunúo trabajando. El lector puede encontrar una ocasión interesante para conocer y difundir esta iniciativa, en un primer momento, así como para experimentar y contrastar (verificar o refutar), después, los logros de su aplicación en el marco de la EA y en la dinámica de las prácticas educativas cotidianas.

He aquí, a modo de muestra, una breve secuencia en la que se inscribe literalmente (incorporando, también, faltas de ortografía y errores gramaticales) un fragmento del DD. En lo que viene a continuación se recoge el comienzo del diario a principios del curso escolar, elaborado por una persona a la que he querido identificar con la Marcelina del retrato inicial:

- Marcelina: “Hola profe estoy muy contenta de venir a clase con tido creo que con este nuevo metodo la enseñanza va aser buena pues con tigo cual quier cosa se aprende, luego voy a casa y lo comento con mi familia pues ellos no estaban muy conforme con que viniese pero yo bengo encantada”.

“Tengo unas cuantas faltas fijas pero con el tiempo las corejire, las v y las b son mi perdición. Cuando iba al colejio me costaron mucho las m y las n, pero era cosa más de problema de pronunciación que nada eso era cuando era pequeña de 5º o 6º Egb. Ya te contaré mas cosas en la prosima” (transcripción del manuscrito original).

- Alfabetizadora: “Para mi es importantísimo saber que vienes agusto a la escuela; además debo decirte, aunque te conozco todavía muy poco, que eres una alumna que prometes. Me resulta muy agradable escucharte cuando hablas en clase pues aquello que dices suele ser interesante.”

Vale la pena transcribir otra secuencia de la misma persona al finalizar el trimestre, y en la que se puede apreciar, como contraste, un cambio de percepción respecto del primer escrito, y sobre el que tendré ocasión de incidir más adelante:

- Marcelina: “La semana pasada no pude venir pero lo sentí mucho pues aunque no lo creas me encanta venir. Luego lo comento con mis hijos y ellos se quedan contentos de ver que me expreso bien y que no soy la Marujona clásica de ahora. Bueno Marisa otro día te contare más cosas” (transcripción del manuscrito original).

1.3. Una breve explicación como invitación a la escritura

La justificación metodológica así como el marco conceptual del que surge el DD es de carácter freiriano, y se basa fundamentalmente en la necesidad de propiciar actitudes de diálogo que conecten la *palabra* (word) y el *mundo* (world), el *texto* y el *con-texto*, a partir, en este caso, de la interrelación entre dos sujetos. El aprendizaje lecto-escritor se concibe no tanto como la adquisición de una técnica y el dominio de una tecnología, sino más bien como una actividad dialógica, comunicativa, en la que todos los hablantes tienen derecho a participar. De manera correlativa, el lenguaje, en sus diferentes registros, se entiende como un proceso de interacción social dinámico y cambiante, como un territorio a habitar, y no como un mero producto u objeto de cosificación en la forma de posesión de capital cultural o de reificación de una praxis cultural común. El sujeto de este proceso, el hablante (el escritor, en este caso) encuentra su hábitat social en las palabras (Martín Santos, 1988: 145).

La interacción del DD crea un contexto de igualdad, orientado a proporcionar un mayor equilibrio o simetría de poder que a su vez puede dar lugar a un clima de confianza entre la persona participante y el educador o educadora. Esta condición de confianza permite al aprendiz ir abandonando poco a poco las defensas y rigideces que impiden la adquisición del idioma y le lleva actuar con un nivel de apertura, curiosidad, ausencia de ansiedad y sentido del riesgo diferente del usual. Previamente, el sujeto adulto ha podido mostrar, a través del propio DD, la necesidad de re-experimentar al inicio del proceso educativo un cierto estado de dependencia como la del niño sin ver amenazado su status de persona adulta. El DD ofrece la oportunidad a los estudiantes de conectar con este estadio infantil a través del ejercicio de la escritura, manteniendo su status adulto en la dimensión social. El DD implica, además, una serie de estrategias cognitivas mediante las cuales las personas adultas son capaces de desarrollar un “diálogo interno” o “discurso interno”, ausente o latente hasta entonces en las personas alfabetizadas, que correlaciona el pensamiento con las palabras escritas. Efectivamente, este proceso de reflexividad se entiende mejor si se reconoce que el uso sistemático del DD facilita el fomento simultáneo de las competencias tanto de expresión escrita como de expresión y comprensión lectora, al tiempo que va dando cuenta del progreso y de los avances logrados por el sujeto en proceso

de alfabetización, permitiendo verificar todo el proceso desde el momento en que se inicia. El diario, así, es no sólo objeto de evaluación, sino instrumento evaluador.

2. Implicaciones de la propuesta en clave sociológica

2.1. El mapa no es el territorio (o el texto no es el contexto)

La proposición de Wittgenstein que encabeza este apartado adquiere un significado peculiar en el marco de las reflexiones que vengo realizando sobre el DD. Ciertamente, el acto de escribir no se puede reducir al acto de reproducir, copiar, reflejar o duplicar la realidad, de la misma manera que un territorio no se puede reducir a la representación simbólica del mismo. El mapa nos envía al territorio, como la escritura nos devuelve a la realidad. Como el texto del DD nos remite inevitablemente al contexto en el que éste se produce. El acto de escribir, por tanto, es un proceso múltiple, plural, diverso, que nos aproxima a la realidad, y nos permite su comprensión, su expresión y su recreación. Se da una multiplicidad en el acto de escribir (Williams, 1980: 167) que escapa a cualquier reduccionismo o simplicación. El uni-verso de las palabras se despliega en un pluri-verso de significados. Así, la función de la alfabetización no es sólo una función de señalización o de-signación (no es una actividad vicaria), sino de conceptualización, esto es, de búsqueda y constitución de sentido, más allá de su inmediatez, de su practicidad: es, como ya apuntamos, producción (creación, elaboración, transformación), más allá de la reproducción (copia, reflejo, adaptación). Apelando a categorías propias del análisis marxista (Marx, 1984: 51-62), podríamos decir que el lenguaje, y por ende la escritura, no tiene sólo un valor de uso (de respuesta inmediata al sistema de necesidades), sino de cambio (esto es, de mediación, de inter-cambio, más allá de su uso puramente instrumental, que le confiere un plus-valor en la producción y circulación del discurso social). Es decir, el lenguaje determina, y está determinado por, las condiciones materiales que regulan los términos de su valor en el escenario social. Condiciones que, en cualquier caso, están atravesadas por intereses de diferente naturaleza y que, en consecuencia, quedan lejos de ser desinteresadas o neutras. Más bien son funcionales por su dependencia mediada de contextos concretos. No es en absoluto casual, en este sentido, que el contexto primero al que Marcelina haya hecho referencia sea el de su propia experiencia escolar, y que, después, tomando conciencia de sí, como vimos en la siguiente secuencia, resista al etiquetado interesado desde una economía política, y desde una división social y sexual de los roles, por el que se le quiere conformar a ser una “marujona”.

2.2. ¿Qué esa cosa llamada “alfabetización funcional”?

En esta propuesta hemos adoptado, desde el mismo título, la noción de “funcionalidad” para dar cuenta de una práctica alfabetizadora determinada. Ahora bien, el hecho de asumir esta noción no debe hacernos eludir una cuestión fundamental: ¿De qué hablamos cuando hablamos de “alfabetización funcional”? Efectivamente, el término “alfabetización funcional” ya está, de hecho, incorporado a nuestro lenguaje *pedagógicamente correcto*, hasta tal punto que puede llevarnos a pensar que la pregunta por el mismo es innecesaria o poco pertinente, si no claramente impertinente. Aun a costa de pasar por impertinentes, o pedagógicamente incorrectos, podemos interrogarnos sobre algunos de los supuestos que subyacen a esa relación de unidad, aparentemente inocente,

que encontramos en la categoría de “alfabetización funcional” (a partir de ahora AF). Efectivamente, la noción de AF es lo suficientemente amplia y ambigua como para poder ser instrumentalizada por intereses, relaciones y compromisos contradictorios, cuando no claramente opuestos. Por eso, si no explicitamos el significado o la acepción que queremos conferirle a lo “funcional” podemos dar por sentado, aun sin pretenderlo, que la AF cumple su función como mera gestión de la adaptación. Es decir, si aceptamos sin más que la AF se agota en la provisión de las destrezas instrumentales de lecto-escritura para la población, estaremos reduciendo la alfabetización a su expresión más tecnicada, haciendo de la misma un mero ejercicio de legitimación, una nueva concesión a la tecnocracia. Tal sería la tesis más cercana a una teoría funcionalista, según la cual el sentido no problematizado de la AF consistiría en ser funcional al sistema en la medida en que se ajusta a su propia lógica. Esta sería, sin duda, la interpretación más chata o simple: lo funcional como el ajuste más eficaz de una pieza importante en la maquinaria o el engranaje social. Ciertamente, no podemos negar que la posesión de destrezas instrumentales y de habilidades comunicativas es necesaria, pero habrá que recordar con insistencia en que no siempre lo necesario es suficiente. ¿Qué es entonces lo que consideramos que falta en la AF para escapar a cualquier reduccionismo interesado así como para salvar su posible ambigüedad? Esta cuestión abre paso a una constelación de nuevas preguntas.

2.3. Alfabetización pública, alfabetización política

Si no acompañamos al proyecto alfabetizador de una pregunta previa, la propia tarea alfabetizadora acabará, como de hecho ya ocurre, personalizando la carencia, esto es, culpabilizando a las propias víctimas, de la carencia de destrezas básicas. Esto, de alguna forma, ya está sucediendo cuando se amplía el espectro de la alfabetización funcional para que incluya, por ejemplo, las destrezas informáticas y señale a quienes carecen de éstas como nuevos analfabetos. La pregunta a la que nos referimos, cuya formulación es tan simple como complejas las tentativas para abordarla, es la siguiente: “¿alfabetizar para qué?”. Mientras no abordemos ese interrogante en el marco de una cultura de la pregunta, de manera colectiva, con la propia población con la que trabajamos, estaremos abocados a movernos en el terreno mediocrático, por el que los medios se confunden con los fines, puesto que los fines brillan por su ausencia. Desde tales supuestos podemos plantearnos si es necesario que la alfabetización sea funcional, y aun admitiendo que sea así, habrá que preguntarse por el tipo de funcionalidad a la que nos estamos refiriendo cuando cuando hablamos de funcionalidad en relación con la alfabetización: ¿A una funcionalidad técnico instrumental? ¿A una funcionalidad ideológica? ¿A una funcionalidad emancipatoria? La cuestión no es en absoluto retórica, sino que su respuesta reclama un posicionamiento tan comprometido como poco ambiguo acerca de la política de la alfabetización que creamos mejor. Y la política de la alfabetización nos remite, inevitablemente, en una circularidad de la que no hay escapatoria posible a no ser que nos desplazemos a otro círculo de reflexiones, al concepto freiriano de “alfabetización política”. La noción de “política” no queda aquí reducida a su acepción más estrecha o formal, política de partidos o partidista, sino que su utiliza en su sentido más amplio y más noble, esto es, política como “polis”, como ejercicio cívico de la ciudadanía en la participación y en la toma de decisiones sobre las propias condiciones de vida.

La alfabetización está informada políticamente desde el momento en que adopta la forma de resistencia activa ante la conversión de lo que J. R. Capella ha denominado “ciudadanos siervos”. Volviendo a las secuencias del DD, recordemos cómo Marcelina se resiste a un forma de servidumbre: la que hace de ella una representación idealista de un arquetipo social ideológicamente configurado. Marcelina, al dejar su testimonio por escrito, deja manifiesta su voluntad de ser una persona concreta que camina por las calles de la Historia, alguien que navega por su propio mar de dudas, o si se quiere una rosa, pero no el nombre de la rosa. Por eso, pensar que la alfabetización es un ejercicio neutral, le deja abierta a esta actividad pública la temible posibilidad de neutralizar primero y de colonizar después esas otras voces, esas otras mentes que configuran el espacio sociocultural del analfabetismo. No podemos olvidar que la adquisición de una técnica va unida, en un contexto mucho más amplio y complejo, a su incorporación a toda una industria, entendiéndola como una forma de vida y de entender la vida, en la fábrica de sentido que es la existencia.

3. Perspectivas desde una sociología de la cultura

Así pues, el DD puede servir como contrajemplo de neutralidad, como una ocasión especialmente interesante para propiciar lo que podemos llamar una dialéctica de la emancipación. Los análisis de un pensador como Raymond Williams, casi totalmente desconocido en el ámbito de la educación en nuestro país, y del que aquí apenas extraeré algunos elementos de su amplia producción intelectual, resultan especialmente interesantes para un tema como el que nos ocupa. Desde un análisis de la sociología de la cultura como el que propone R. Williams, el diálogo que emerge a partir de un proceso metodológico sencillo pero significativo, el DD de que aquí he querido dar noticia, puede llegar a convertirse en una experiencia relevante desde el punto de vista individual y colectivo y en el marco de una práctica sociocultural determinada, así como en una ocasión nada despreciable para recuperar parcelas de poder afirmativo, propositivo, y susceptible de ser compartido conjuntamente por todos aquellos que participan en este proceso: iletrados e instruidos, analfabetos y alfabetizados.

Una vez más se hace necesario recordar que las personas analfabetas no nacen, se hacen. Y de la misma manera se hacen alfabetizados cuando recuperan la palabra que les ha sido usurpada, la palabra de la que han sido desposeídos. Es así como “la presencia ausente” de la población analfabeta puede llegar a convertirse en una ausencia cada vez más presente. Es así como el “pensamiento práctico” puede encontrar su extensión y su alianza con la “práctica del pensamiento”, desmintiendo así esa supuesta división natural entre “prácticos” y “pensadores”.

Para Raymond Williams, una sociología de la cultura tendría que analizar la economía política de los procesos materiales de producción, distribución y recepción del conocimiento, superando el esquematismo de la distinción entre lo individual y lo colectivo, entre lo subjetivo y lo objetivo. Una sociología de la cultura aprecia no sólo el conocimiento, sino la conciencia y la toma de conciencia (Williams, 1981: 9-30). Y aquí podría afirmarse, parafraseando a Vygotsky, que si “una palabra es un microcosmos de conciencia humana”, un diálogo es el puente que nos permite acceder al universo o al

macrocosmos del discurso social en el que todos, sin excepción, deberíamos poder participar.

¿Qué consecuencias podemos extraer desde una sociología de la cultura de la propuesta del DD con la que iniciamos estas páginas? Al menos dos:

En primer lugar, proporciona a la población adulta un contexto o una situación generadora (más allá de la palabra o del texto generador), es decir, todo un sistema de retos a superar, que se abre a un proceso por el que se van construyendo nuevos significados, constituyendo y ampliando el horizonte de sentido. La población adulta puede ejercer su derecho de tomar la palabra escribiendo y mostrando, entre otras cosas, su propia voz, su propia palabra, su pensamiento. La apropiación del registro escrito por los olvidados o excluidos del sistema escolar es una condición de posibilidad para elaborar un discurso de la acción a través del cual relatar sus propias vidas, objetivándolas y recreándolas en procesos de reflexividad y de distancia crítica frente a su propio contexto de pertenencia.

En segundo lugar, el DD puede ilustrar el ejercicio de una alfabetización que nos permita el aprendizaje y la construcción de conocimiento acerca de “la naturaleza política de la educación”. Esta alfabetización políticamente informada, de la que el DD no pretende ser sino una pequeña muestra, puede ofrecer una alternativa sociocultural a la educación, al mostrar, más allá del currículum, que los depositados pueden volver a habitar en la palabra, haciendo del acto de la escritura una metáfora viva de su razón de ser.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Llavador, F. (1993): “El entorno educativo del idioma inglés: Crítica y posibilidad en la formación docente”. *Aula. Revista de las Escuelas del Profesorado de EGB*. Vol. V, Salamanca, Ediciones Universidad, 175-200.
- Beltrán Llavador, J. (1989): *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Cubero, M. y Marco, M. J. (1994): “Conocimiento escolar/conocimiento cotidiano: un análisis socio-cultural del estancamiento en la alfabetización de personas adultas”. *Investigación en la escuela*, 23, 56-64.
- Dubin, Fraida y Natalie, A., eds. (1992): *Cross-Cultural Literacy. Global Perspectives on Reading and Writing*. Londres, Regents/Prentice Hall.
- Martin Santos, L. (1988): *Diez lecciones de sociología*. Madrid, FCE.
- Marx, K. (1984): *Miseria de la filosofía*. Barcelona, Orbis.
- Mcilroy, J. y Westwood, S., eds. (1993): *Border Country. Raymond Williams and Adult Education*. Leicester, NIACE.
- Peyton, J. K. y Staton, J. (1990): *Dialogue Journal Writing with Non-native English Speaker: A Handbook for Teachers*. Virginia, USA, TESOL.

- _ eds. (1991): *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal with Adult Learning English*. Washington, DC & Englewood Cliffs, NJ: Center for Applied Linguistics/Regents/Prentice Hall.
- _ (1992): *Dialogue Journal Writing with Non-native English Speakers: An Instructional Packet for Teachers and Workshiop Leaders*. Virginia, USA, TESOL.
- Ramirez, J. D. (1990): "Comprensión y diálogo en el discurso escrito". *Cuadernos de Pedagogía*, 179, 20-23.
- Williams, R. (1977): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Paidós.
- _ (1981): *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós.

POR UN NUEVO CONTRATO SOCIAL: LA PARTICIPACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS¹

El hombre no creó el tejido de la vida, sólo es una hilacha. Lo que hagáis a ese tejido, os lo hacéis a vosotros mismos².

Nosotros somos parte de la Tierra.

En las páginas que siguen se abordan principalmente dos cuestiones: en primer lugar, la apuesta por un nuevo contrato social, cuyo contenido debería partir de una redefinición de las necesidades sociales a la luz de los desafíos que presenta nuestro mundo así como de la configuración de una nueva ciudadanía capaz de enfrentarse a tales retos. Esta ciudadanía adulta, o sujeto social comprometido, encuentra su mejor expresión vinculada a redes de participación cívica y a movimientos sociales que plantean dinámicas de cambio y de transformación. En segundo lugar, este análisis se irá desplegando acompañado de la consideración del ámbito de la educación de personas adultas (en adelante, EA), como concreción de una forma de necesidad social y como manifestación de los derechos civiles de la población. En ese sentido, la EA puede proporcionar algunas claves o “tramas” para la comprensión y realización del nuevo contrato social, al tiempo que éste ofrece otras perspectivas y dota de un sentido diferente al propio proyecto de educación permanente, y a las actividades y sectores emergentes que en él confluyen.

1. Pacto social

“Cómo encontrar una forma de asociación que defienda y proteja, con la fuerza común, la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos los demás, no obedezca más que a sí mismo y permanezca, por tanto, tan libre como antes. “He aquí el problema fundamental cuya solución proporciona el contrato social” (Rousseau: “Del pacto social”, capítulo VI del Libro primero de *El Contrato Social*).

En 1762, Rousseau formula las condiciones de posibilidad para procurar una alianza que salve la fractura entre igualdad y sociedad, hechos y derechos, apariencia y realidad, y que al mismo tiempo concilie necesidad social y libertad civil, interés particular y voluntad general. A diferencia de Hobbes, para quien este conjunto de escisiones le lleva a postular su conocido *homo homini lupus*, Rousseau sostiene la posibilidad y, por tanto la necesidad, de fundar un pacto social que libere al ser humano de la quiebra que le desgarrar como individuo y como ser social. Un año antes, había publicado en *Emilio* un tratado sobre la educación de un ciudadano. Pero lo que aquí me interesa resaltar, más que las tesis allí vertidas sobre contenidos propiamente educativos y cuyo análisis histórico difícilmente resistiría la prueba del tiempo, son dos aspectos cuanto menos. En primer lugar, la relación indisoluble entre individuo y sociedad a través de esa *trama civil* que proporciona la institución educativa (o dicho de otro manera, la comprensión de Emilio como individuo que es sujeto y objeto de contratación o asociación por el pacto social); y en segundo lugar, una definición inequívoca de ciudadanía que conviene recuperar y que conserva buena parte de su vigencia si la reactualizamos con una lectura contemporánea (es decir, el derecho, y no la virtud, de Emilio a ser ciudadano, y de cualquiera a ser, como Emilio,

¹ Ponencia impartida en el Seminario sobre intercambio de experiencias innovadoras y definición de criterios para el desarrollo de una metodología participativa en formación continua, organizado por CC.OO.-PV y celebrado en Gandía el 29 de enero de 1998.

² Mensaje del Gran Jefe Seattle al Presidente de los EUA en 1855.

educado en la ciudadanía o, en claves propias, *alfabetizado políticamente*). En un ejercicio de síntesis, señala Rousseau lo siguiente: “Si se descarta, pues, del pacto social lo que no constituye su esencia, encontraremos que el mismo se reduce a los términos siguientes: “Cada cual pone en común su persona y su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y cada miembro es considerado como parte indivisible del todo.” Y más adelante: “La persona pública que así se constituye, por la unión de todas las demás, tomaba en otro tiempo el nombre de Ciudad y hoy el de República o cuerpo político, el cual es denominado Estado cuando es activo, potencia en relación a sus semejantes. En cuanto a los asociados, estos toman colectivamente el nombre de Pueblo y particularmente el de ciudadanos, como copartícipes de la autoridad soberana, y el de súbditos por estar sometidos a las leyes del Estado” (Rousseau, 1983, 42-43).

Esta definición de ciudadanía -ciudadano y ciudadana adultos, participantes y copartícipes- conlleva todo un *compromiso* con el resto de asociados o con el “pueblo”, y pasa por un proceso u operación permanente de *limpieza ética* con el fin de apuntar finalidades sociales, establecer prioridades colectivas y orientar las acciones hacia la satisfacción de aquello que se ha diagnosticado, más allá del dominio de las apariencias, como auténticas necesidades sociales. Y ahora sí, a partir de estos supuestos, conviene que nos preguntemos: ¿Qué es y cómo se define una necesidad social?

2. Necesidades sociales

La formulación más reciente y más elaborada del concepto de “necesidad social”¹ irrumpe en un contexto y en un momento histórico al que en absoluto permanece ajena la esfera de la educación en general y de la educación de personas adultas en particular. Efectivamente, habría que comenzar recordando que si bien las necesidades básicas de los seres humanos son muy similares, el modo de satisfacerlas es de tipo histórico y cultural.

Para los propósitos de esta reflexión, el contexto y el momento histórico al que apelamos para dar cuenta del concepto de necesidad es el de la emergencia del industrialismo, que da lugar a lo que hoy conocemos como sociedades capitalistas, ya sea el capitalismo que las caracterice de producción o de consumo. Pues bien, teniendo en cuenta ese contexto, en el que podemos reconocernos, conviene subrayar que “las decisiones de producción en las sociedades capitalistas contemporáneas atienden preferentemente a las necesidades que pueden satisfacerse individual y diferenciadamente, generando una demanda cuantitativa mayor” de tal manera que “deciden producir e imponer los bienes que aseguran mayor ganancia, no los más necesarios o menos nocivos” (Capella, 1995, 176). Tal conjunto de decisiones es lo que permite explicarnos el fenómeno de la actual “explosión de las necesidades”. Un fenómeno que ya Marx supo vislumbrar en el *Manifiesto comunista*, cien años antes de la Declaración Universal de los Derechos Universales, cuando se refería a esa explosión en términos de “explotación franca, descarada, directa y escueta” (Marx, 1978: 139). Ciertamente, “las “necesidades humanas han resultado ser, si nos atenemos a los fenómenos que se manifiestan en el mundo altamente especializado, inverosimilmente elásticas y crecientes, sin medida. Pues para los

¹ Este apartado se encuentra, con modificaciones, en Beltrán, J. (1997): “La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica”, en Cabello M., M. J., coord.: *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga, Aljibe, 36-52.

seres humanos no resulta utilizable el concepto de “necesidad” que bastaría para calificar las de otras especies vivientes (...) sino que, como se ha apuntado, sus necesidades son históricas, culturales. Incluso el modo de satisfacer las necesidades básicas es funcional a la estructura organizativa de las relaciones sociales” (Capella, 1995: 179-180).

Hasta tal punto esto es así que en las sociedades capitalistas contemporáneas hay una rama industrial especializada (la “publicidad”) dedicada a la producción de “sentimientos de necesidad” o de carencia de la ciudadanía, para inducir al consumo toda vez que a la producción de nuevas necesidades en una dinámica sin freno. “Esta asociación de mecanismos económico-políticos, industriales y psicológicos suscita la expansión de las “necesidades” y los permanentes sentimientos de insatisfacción de las barbarizadas poblaciones del primer mundo” (Capella, 1995: 180).

Sin embargo, la universalización de los modos de producción no encuentra su correspondencia con la universalización de los modos de vida de las llamadas sociedades avanzadas. Una universalización que ya no resulta posible y que choca frontalmente con la urgencia de poner límites al crecimiento si no se quiere acabar con los recursos finitos del planeta. El “desarrollo” objetivo de las sociedades avanzadas nos aboca a un dilema de difícil resolución: las “necesidades” inducidas industrialmente por el primer mundo tropiezan con la incapacidad de satisfacer incluso las “necesidades más básicas”, las de supervivencia, de los pueblos más pobres, que hoy son mayoría en nuestro “planeta de naufragos”, y de paso con el deterioro creciente de las condiciones de existencia para todos.

Por ello, hoy más que nunca, es importante redefinir políticamente el concepto de “necesidad”. Y ello sólo será posible, para la ciudadanía de las sociedades en transformación, a través de una operación de *alfabetización política* que nos permita el aprendizaje y la construcción de conocimiento acerca de “la naturaleza política de la educación” (Beltrán, 1993: 25). Si hemos señalado la existencia de una rama industrial dedicada a la creación de sentimientos artificiales de necesidad, debemos en consecuencia apostar por restaurar, discriminar y atender las auténticas necesidades básicas, de primer orden, frente a las necesidades meramente convencionales o inducidas por la industria de la conciencia, de un orden secundario. Desde esa perspectiva, universal y local a un tiempo, nuestro proyecto social de EA, que obedece a una decidida voluntad solidaria, adquiere la magnitud de una necesidad social de primer orden, una necesidad básica desde el punto de vista de las prioridades, orientada tanto a la *comprensión* de los procesos históricos que explican nuestras actuales condiciones de existencia como a la *explicación* de las desigualdades sociales a partir de la distribución injusta de los bienes materiales y culturales. Una comprensión y una explicación que no pueden disociarse del elemento de *transformación* que conllevan. En definitiva, la EA es una necesidad social básica desde el punto de vista de la economía política de la educación, sólo si se entiende y se pone en marcha como un proyecto amplio de carácter emancipador, como un compromiso hacia nuestros congéneres y como una exigencia hacia las generaciones venideras.

3. Redes de participación y transformación

Ahora bien, este concepto de “necesidad social” encontrará su mejor expresión y su horizonte de sentido si vinculamos su acepción universal a las condiciones más materiales,

concretas y actuales en las que se desarrolla nuestro trabajo en EA: aquí y ahora. Ya lo dijimos antes, “necesidad social” no significa lo mismo en España que en Ruanda, en Chiapas o en Sarajevo. Y, sin embargo, lo que acaece en uno u otro punto del planeta no nos resulta en absoluto ajeno, puesto que refleja situaciones que antes o después, de una u otra manera, acabarán afectándonos, y que constituyen espejos en los que podemos mirarnos para *re-conocer-nos*. De ahí, también, las nuevas formas de compromiso público, las nuevas iniciativas “sin fronteras”, que subrayan la interdependencia de determinadas dinámicas sociales.

Vale la pena hacer un pequeño esfuerzo de distancia crítica para observar, en nuestro país y en el cambio de milenio, cómo la emergencia reciente de la EA, su impulso institucional y social más reciente a partir de la década de los 80, encuentra su correspondencia con la irrupción de los “nuevos movimientos sociales” (feminismo, pacifismo, ecologismo, movimientos de base, voluntariado, organizaciones no gubernamentales, etc.). Con éstos comparte la EA, en tanto que proyecto histórico, al menos uno de sus grandes objetivos: “reconstruir los vínculos sociales sobre fundamentos de igualdad, libertad y solidaridad”, esto es, “la construcción de una sociedad emancipadora”. Y también comparte la EA con los nuevos movimientos sociales la principal base social, el segmento cuantitativa y cualitativamente más importante, que los sustenta: “una parte de las nuevas capas medias, especialmente aquellos segmentos que trabajan en profesiones de servicios sociales y culturales y/o en el sector público. Este sector de servicios no directamente implicado en la producción (educación, salud, trabajo social, arte y comunicación), existe en todas las sociedades industriales avanzadas y ha visto crecer su importancia con la construcción del Estado de Bienestar en la fase fordista del capitalismo.” Además, “los activos de este sector actúan en cierta medida fuera del mercado y de su trunca “racionalidad” reducida al cálculo de costes-beneficios en términos monetarios: es plausible, por tanto, (y la investigación empírica lo demuestra) que sus intereses y valores diverjan marcadamente de los de otros grupos sociales” (Riechmann y Fernández Buey, 1994: 81).

Este sector, en el que cabe contar a la EA, está comenzando, guiado por un propósito común, a trazar los perfiles de un nuevo sujeto social. Un sujeto que ya no avanza bajo los ideales de una revolución social, y que no es el sujeto revolucionario de antaño, pero que se mueve impulsado por una lucha escéptica contra el escepticismo, por un imaginario democrático, por un afán de resistencia ante el movimiento productivo-destructivo del capitalismo y ante el espejismo de lo que E. Severino caricaturiza como “el paraíso del Aparato” (Severino, 1991: 81-90).

Miremos ahora los movimientos, las organizaciones, los colectivos, las instituciones, las iniciativas y los actores sociales implicados en la EA. (Y no tenemos que ir muy lejos para ello: sólo tenemos que mirar a los compañeros y compañeras con quienes trabajamos cotidianamente, de tan heterogénea situación, de tan plural posicionamiento y tan diversos bagajes vitales y experienciales. Y preguntarnos, de paso, ¿quienes de los que estamos aquí no compartimos ahora mismo el compromiso profesional con algún otro tipo de compromiso social a través de sindicatos, asociaciones, ONG, partidos o cualquier otra forma de participación cívica?). Quizá nos resulte más fácil entender la crisis que atraviesa el sector ahora mismo en nuestro país como una crisis amplia de identidad -identidad

política y de lo político, identidad pública y de lo público- necesaria para reconocerse como nuevo sujeto social. Es cierto que la “restauración conservadora” (Apple, 1989: 16) a la que asiste nuestro país, como buena parte de Europa, no ha de favorecer en principio la emergencia de este nuevo sujeto social a la que la EA está indisociablemente ligada. Pero no es menos cierto que la EA, en estos momentos de crisis aguda y de déficit de democracia, se nos aparece ahora como una *presencia ausente*, como una necesidad social”, más imperiosa si cabe, ante las tendencias de “escolarismo”, control, y declive de la política que la amenazan, y ante la cultura evaluadora que reclama como respuesta (Beltrán, 1993: 81-96).

A estas alturas, y avanzándome a cuestiones que surgirán más adelante, ya podemos ir preguntando si no vale la pena trabajar hacia un nuevo paradigma, apostando por un modelo de EA concebido y realizado como proyecto social con contenidos educativos en lugar de seguir cautivos de un paidocentrismo cuya única vía de escape consiste en añadir o abordar algunos contenidos socioculturales. Una pregunta, que formulada de distintas maneras, ha venido siendo un hilo conductor de los debates, encuentros, jornadas de EA desde hace al menos una década, por señalar como referencia la publicación del *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Si nos decantamos por la segunda opción -la tendencia dominante- corremos el riesgo de acabar reduciendo los procesos de “educación permanente” a ciclos de “escolarización permanente”. Si nos decantamos, en cambio, por la primera opción -hoy por hoy un todavía un *desideratum* por más que para algunos pocos pueda ser un hecho- estoy convencido de que la EA no se encuentra sólo, sino que inevitablemente ha de mirar y mirarse en la alternativa que suponen los nuevos movimientos sociales, y ofrecer escenarios nada despreciables de participación y transformación ciudadana. Para Riechmann y Fernández Buey “éste es el áspero terreno de juego donde se mueven los movimientos sociales en las sociedades industriales avanzadas, movimientos a veces descritos como redes de redes donde cooperan personas en una lucha desigual por la supervivencia y la emancipación. Redes, por tanto, que no sirven para apresar, sino que intentan -desde la mínima, desesperada, residual esperanza aún posible en nuestro sombrío fin de siglo- abrir una perspectiva de justicia y libertad” (Riechmann y Fernández Buey, 1994: 14).

Frente a la clausura de la restauración conservadora -el hecho de estar atrapados en una tupida maraña, bajo el signo de las apariencias (Beltrán, 1994: 43-52)-, la respuesta emancipadora pasa por la apertura hacia esas otras redes, en tanto que conjunto de relaciones, de conexiones o de aperturas que dan libertad.

4. La educación de personas adultas como expresión de los derechos civiles

Los que nos dedicamos a la educación de personas adultas tenemos asumido que una de nuestras tareas consiste en recordar una y otra vez a los poderes públicos la existencia y la importancia creciente de este sector educativo. Es como si tuviéramos que enfrentarnos a una especie de desmemoria que con frecuencia nos reduce, volviendo a una expresión anterior, a una *presencia ausente*. A veces se nos percibe como quijotes luchando vanamente contra gigantes. Como al héroe literario, se nos califica de utópicos, de ingenuos, de poco realistas. O por el contrario, se nos acusa de mantener un discurso educativo políticamente informado o, lo que es lo mismo, incorrecto desde el punto de vista

de lo *políticamente correcto* u ortodoxo (ese que mantiene, por cierto, que lo mejor es no hacer ningún tipo de política). Y se nos acusa desde esa versión moderna de los molinos que son las instancias de la tecnópolis, cuya tarea consiste en decretar principios de realidad sin contar muchas veces con lo que piensa la gente de la calle, aquella que hasta hace bien poco se llamaba simplemente, en un término al que Rousseau otorgaba su dignidad, *pueblo*. Como parte integrante de ese amplio colectivo, tenemos el compromiso de recordar nuestra presencia y la voluntad de seguir ocupando espacios en el escenario y en el imaginario social. Y desde ese compromiso vale la pena expresar aquello que reclamamos como prioritario, como necesidad social, cosas sencillas y nada costosas si se las compara con las inversiones en grandes fastos y operaciones de maquillaje social al uso, pero que a veces de tan obvias se olvidan o dejan de ser prioritarias. Aunque a veces el olvido, de tan largo, llega a convertirse en amnesia. Y la amnesia en una maquinaria que obedece a una lógica organizada.

Alguna de estas cosas sencillas de las que conviene acordarse comienza por reconocer que la educación de personas adultas no es sólo cosa de un grupo de educadores y educadoras que han hecho de ésta su profesión y su trabajo. Los centros de educación de personas adultas no son centros de enseñanza para “niños grandes”, no son academias. Tienen que obedecer a otra lógica, a otra manera de hacer educación. En las antípodas de los planes de privatización de la esfera de lo público que plantea la derecha sociológica como la nueva tierra prometida, la educación de personas adultas es un asunto o *res publica*, es un bien colectivo, porque forma parte de un proyecto amplio de emancipación social que pasa por la conquista progresiva de espacios de reflexión participativa así como de participación reflexiva. Esos espacios cuyos márgenes deben ensancharse cada vez más, nos proporcionan no tanto la ocasión de aprender a ser, sino sobre todo la de aprender a dejar de ser meramente “súbditos”, en términos de Rousseau, o por utilizar la acepción de J. R. Capella, “ciudadanos siervos”. Desde ese punto de vista, un autor como Thoreau no dudaría en considerar algunos aspectos de la educación de personas adultas como expresión de un *acto cívico de desobediencia civil*, esto es, de contestación ciudadana por la recuperación y reapropiación colectiva de oportunidades educativas y culturales secuestradas, que por derecho propio nos pertenecen.

Más allá del abuso orwelliano de los media, desde la educación de personas adultas tenemos la obligación de recordar que no todos los ciudadanos disfrutaban todavía del derecho y del placer de la palabra escrita, y por tanto, no tienen las mismas posibilidades que los alfabetizados, los instruidos, de leer la realidad. Afortunadamente, cada vez son menos los ciudadanos que carecen de las herramientas básicas que permiten leer, escribir y contar mínimamente. Pero desgraciadamente, y este es el otro lado de la moneda, cada vez son más las personas que, aun dotadas de esos instrumentos básicos, no pueden emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la intervención activa y crítica en su comunidad. De ahí la exigencia hoy más que nunca, para educadores y educandos adultos, de una alfabetización crítica que nos permita el aprendizaje del aprendizaje y la construcción de conocimiento acerca de la participación, así como de la participación en la construcción del conocimiento. Hace ya más de una década, un importante pensador galés, Raymond Williams, profesionalmente vinculado a la educación de personas adultas, señalaba lo siguiente al pronunciarse en contra de la coartada reduccionista que supone la aplicación del término “académico”: “Mucho se puede hacer

para ampliar y transformar las instituciones existentes, mediante el desarrollo serio de un principio más abarcador, y para llevarlas más allá de la edad de aprendizaje, hoy totalmente insuficiente”. Un principio transformador del que convendría que tomaran buena nota quienes dicen apoyar este ámbito educativo desde las instancias encargadas de la ordenación, inspección, formación del profesorado y otros decididores de la administración educativa.

Efectivamente, la población adulta que atraviesa las instituciones de educación de personas adultas puede encontrar en ellas la ocasión de reconocer la deprivación cultural de que es objeto no como un hecho dado, sino como un derecho negado, y por ello, como un motivo de análisis y de cambio personal y social. Junto con otros agentes sociales, este amplio segmento de la población adulta puede ejercer su derecho no sólo de pedir, sino de tomar la palabra, escribiendo y mostrando, entre otras cosas, sus propios relatos. Esto es, construyendo una historia crítica de sus propias vidas, cuya voz y cuya razón se alce sobre la de los poderosos. La Historia así concebida, supondría el abandono de los grandes relatos, no a cambio de un vacío desesperanzador, sino por pequeños pero valiosos relatos: esos trozos de vida y de escritura, que desde los márgenes del sistema interrumpen la Historia convencional, la de los con-vencidos, la de quienes han claudicado. La educación de personas adultas es un acto colectivo de afirmación, un gran Sí a la realidad que nos inventa y a la que inventamos continuamente. No hablamos aquí de un proceso ideal o abstracto, al contrario, es un proceso concreto alentado por una enorme fuerza de trabajo orientada hacia modos y relaciones de producción de un mundo más justo. Mediante la educación de personas adultas inventamos nuestra Historia, y leemos la realidad que vamos escribiendo mientras recorremos, en palabras de Freire, esas “calles de la historia” que no tienen fin. La Historia, por cierto, y a pesar de lo que pretendía vendernos hace poco “el amigo americano” en las últimas rebajas ideológicas, no tendrá fin mientras los hombres y mujeres de nuestros pueblos y ciudades tengan historias que contar, tradiciones que recuperar, injusticias que denunciar, solidaridades que reivindicar, diálogos en los que participar.

Por eso, las iniciativas, agencias e instituciones dedicadas a la educación de personas adultas forman parte de ese amplio tejido social configurado por lo que antes se ha descrito como “redes que dan libertad”. Desde éstas, las palabras, a través de la expresión libre de la escritura y del libre ejercicio de la lectura, seguirán conservando toda su vigencia y ofreciendo toda su resistencia ante los asedios de cualquier “fahrenheit”. Frente a todo olvido histórico interesado, la población adulta podrá encontrar en los centros de educación de personas adultas espejos vivos donde asomarse al pasado e ir construyendo solidariamente el futuro. Toda persona tiene derecho a disponer de esa memoria colectiva, de ese espejo común en el que recrearse. Toda persona adulta, con esa mayoría de edad que le proporciona la razón, tiene derecho a participar activamente en la lectura de la realidad, a disponer de esas claves que le permitan pasar de las palabras al mundo, del texto al contexto, convirtiendo ese acto en un compromiso público de transformación individual y colectiva. Quizá algunos consideren que todo esto no es más que un sueño utópico. En cualquier caso es un modo de soñar despiertos, con los ojos abiertos.

5. Algunas tramas por un nuevo contrato social

En una conversación recogida en “una interrogación sin fin” en la que a Cornelius Castoriadis se le plantean algunas cuestiones, se le pide su opinión sobre algunas alternativas posible para la humanidad en “las encrucijadas del laberinto”. La respuesta de Castoriadis es taxativa: “En Europa no es posible ningún repliegue. Sería la actitud del avestruz. No será el “repliegue” de algunos intelectuales lo que haya de cambiar la realidad contemporánea, que es esencialmente mundial. Aquella es también una actitud enteramente “antieuropea”. Hay una sola singularidad cualitativa de Europa, es decir, del mundo grecooccidental que cuenta para nosotros: es la creación de la universalidad, la apertura, el cuestionamiento crítico de sí misma y de su propia tradición” (Castoriadis, 1994: 81).

Releyendo a Rousseau, dos siglos más tarde M. Serres apuesta por la necesidad, si no por la urgencia, de erigir un nuevo contrato social que tenga en cuenta tanto las nuevas e imperiosas necesidades sociales, así como los derechos, y ahora también deberes, civiles del nuevo público. En esa especie de cuaderno de bitácora, o de nueva “guía para perplejos”, M. Serres apunta:...”se trata (...) de la necesidad de volver a examinar e incluso firmar el contrato social primitivo. Este último nos reunió para lo mejor y para lo peor (...) ahora que sabemos asociarnos frente al peligro (...) un nuevo pacto hay que firmar con el mundo: el contrato natural”. “Así -señala- se entrecruzan los dos pactos fundamentales” (Serres, 1991: 31) y más adelante: “Debemos decidir la paz entre nosotros para salvaguardar el mundo y la paz con el mundo a fin de salvaguardarnos” (Serres, 1991: 40).

Desde el principio estamos hablando de “contrato” (trazo, juego de cuerdas en su sentido etimológico), de “redes”, de “lazos”, apelando a textos que no son sino “texturas”, puntos y líneas que configuran la urdimbre de un “tejido” social que intentamos comprender y recomponer. Lo que se ofrece a continuación no son sino algunas de las múltiples tramas que hemos ido recogiendo en “con-cordancia” con la reflexión anterior, en definitiva, una “cuerda” que sumar a las “cuerdas” de ese nuevo contrato social que nos espera para ser “acordado” y firmado sin más demora.

Primera trama: La EA constituye una ocasión idónea para aprender a interrogar sobre la historia a la que debemos nuestra identidad como ciudadanos. Al mismo tiempo la EA constituye una oportunidad para preguntarnos sobre el aprendizaje necesario para enfrentar los nuevos desafíos y las nuevas necesidades sociales que presenta nuestro mundo. A nuevas necesidades sociales corresponden nuevas formas de compromiso social y educativo. El proyecto de EA puede obtener su mejor y su mayor alcance si se entiende como *una nueva forma de compromiso cívico*.

Segunda trama: La EA puede proporcionar *un espacio privilegiado para que el sujeto adulto reconozca las situaciones de privación cultural* como derechos negados, que es necesario restaurar. Los procesos de concienciación vienen acompañados, con frecuencia, por principios de acción solidaria. El proyecto de EA debe realizarse, más allá de cualquier tipo de industria o de colonización de la conciencia, sobre los principios de acción solidaria que acuerde la comunidad educativa y social.

Tercera trama: La EA, y los sectores y actividades emergentes que en ella comienzan a confluir de manera decisiva, constituye un *escenario dinámico de participación ciudadana*, un campo de creación y recreación cultural y, por tanto, una

posibilidad de transformación social. El proyecto de EA, en tanto que lectura de la realidad, debe tender hacia un horizonte de utopía razonable o, si se prefiere, de ideal realizable.

Cuarta trama: La educación de personas adultas es un *ámbito de reflexividad, de posibilidades abiertas*, receptora y productora al mismo tiempo de cultura, constituye una encrucijada de culturas, de formas plurales de comprender y de expresar aquello que adquiere significado para nosotros. La educación de personas adultas se puede entender como *una política de la vida*, como una gramática de la vida con la que escribimos relatos dotados de sentido para explicar nuestra presencia en la historia.

Quinta trama: La educación de personas adultas es copartícipe en el compromiso público que requiere el nuevo contrato social. Un contrato que haga frente a los dilemas que retan a nuestra época, que apueste por la emergencia de una nueva conciencia y por la *vigilia de la razón frente a la cultura de la satisfacción*, que de cuenta, antes de que sea demasiado tarde, de los límites de un desarrollo sin freno, que supedite el interés particular al beneficio público, y que intente derribar, de una vez por todas, los muros de nuestras fronteras mentales, para otorgarnos a todos carta de naturaleza (y nunca la expresión fue más ajustada para referirnos a ese contrato social que ahora se despliega como contrato natural) como ciudadanos de pleno derecho en esta pequeña nave espacial en que se está convirtiendo nuestro planeta.

Se aludía al principio a la singularidad de nuestra tradición. Para finalizar, o más bien para empezar, quizá pueda servir de síntesis y arrojar alguna clave el recuerdo de uno de los mitos fundacionales de nuestra cultura occidental. Se trata del mito del Minotauro. Según éste, el héroe debía salir victorioso de un laberinto en el que se hallaba oculto un terrible monstruo, el Minotauro. Para ello utiliza la ayuda de Ariadna, quien le proporciona un hilo con el que poder orientarse. Como entonces, el laberinto constituye ahora un símbolo o metáfora de la nueva encrucijada en la que se encuentra la humanidad. Es cierto que el laberinto adquiere ahora nuevas formas, nuevos itinerarios, más complejos y terribles, si cabe. Alguna lección hemos extraído al fin y al cabo, que lejos de proporcionar alguna consolación, lanza una clara advertencia: El encuentro con el Minotauro es el encuentro con un espejo que nos devuelve nuestra propia imagen: lo mejor y lo peor de aquello que nos otorga nuestra condición humana. Nosotros somos el desafío, el enigma, y ¿por qué no? podemos ser la solución. Al fin y al cabo, un *con-trato* no es nada más, ni nada menos, que un *trato con* nosotros mismos. Un mensaje urgente que nos enviamos con acuse de recibo. En un mundo caracterizado por la errancia, convertido en nave planetaria, re-conocernos de esa manera hace necesario fijar nuevas reglas del juego, *pensar lo que hacemos y hacer lo que pensamos* sin perder de vista el horizonte que nos limita y que al mismo tiempo nos alienta *para un viaje hacia la esperanza*. Desde el entramado cada vez más rico que significa la educación de personas de adultas, podemos ser testigos, pero también algo más, en ese periplo incierto que nos aguarda. Estas líneas no son sino una primera tentativa para ensayar algunas de las muchas tramas que han de tejer la cuerda y el acuerdo que nos debería acompañar para no extraviarnos definitivamente en el laberinto.

Referencias bibliograficas

- Apple, M. W. (1989): *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona y Madrid, Paidós/MEC.
- Bateson, G. (1993): *Una unidad sagrada*. Barcelona, Gedisa.
- Beltrán Llavador, Fco (1993): “Escolarismo, control y declive de la política en educación de personas adultas”. *Educación y Sociedad*, 12, 81-96.
- Beltrán Llavador, J (1993): “Educación de personas adultas y emancipación social: apuntes para reconstruir un discurso secuestrado”. *Educación y sociedad*, 12, 9-27.
- _ (1994): “Pensamiento débil y reforma educativa: La racionalidad bajo el signo de las apariencias”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 43-52.
- _ Cabello M., M. J., coord. (1997): *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga, Aljibe.
- Capella, J. R. (1993): *Los ciudadanos siervos*. Madrid, Trotta.
- Castoriadis, C. (1994): *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- Ibáñez, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Siglo XXI.
- Kühnl, R.(1997): “Sociedad en transformación”, en AA. VV. (1997): *Cambios sociales y políticos*. Alzira, Germania, 17-32.
- Marx. K. (1978): *Manifiesto del Partido comunista* (en OME, 9). Barcelona, Crítica.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, Fco. (1994): *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona, Paidós.
- Rousseau, J. J. (1983): *El contrato social*. Madrid, Sarpe.
- Serres, M.(1991): *El contrato natural*. Valencia, Pre-Textos
- Severino, E. (1991): *La filosofía futura*. Barcelona, Ariel.

III. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: ILUSTRACIONES DESDE LA PRAXIS SOCIAL

BREVE CHARLA PARA MADRES Y PADRES DE UNA ESCUELA INFANTIL¹

1. Espacio(s) y tiempo(s) en el niño

Como educador y padre al mismo tiempo, me gustaría ofrecer mis impresiones acerca de dos aspectos que considero muy importantes en los niños y niñas: la construcción del espacio y del tiempo, o mejor dicho, de los espacios y los tiempos. No estoy pensando tan solo en las nociones convencionales, sino también y sobre todo, en aquellas que proceden de la experiencia.

En primer lugar, cuando hablamos de espacios, asociamos éstos a lugares geográficos, pero también podemos imaginar el espacio como un territorio compuesto por sensaciones e impresiones, sentimientos, expresiones..., elementos todos ellos que crean un paisaje, una especie de mapa familiar que al niño le sirve de referencia para guiarse y explorar nuevas rutas.

Este espacio no convencional suele presentarle al niño pequeños retos y desafíos, convirtiéndose así en una aventura llena de dudas y tropiezos, descubrimientos y promesas. Podemos observar que los desafíos son mayores cuanto más se amplía el espacio físico y social en el que el niño se mueve: desde los primeros pasos junto a los padres hasta su progresiva autonomía y seguridad en la casa, en la escuela infantil, en la calle, al ir expandiendo su mundo de relaciones con los objetos y las personas.

Así pues, son las mismas situaciones de la vida cotidiana las que crean un espacio propio para el aprendizaje del niño. Nuestra tarea como padres y educadores es precisamente la de cuidar ese espacio de sus vidas con la mayor atención y afecto, como lo está el nido para los pájaros antes de que emprendan el vuelo.

Como sucede con el espacio, también tenemos dos formas de entender el tiempo. Una es la manera habitual de pensar que el tiempo es una ordenación y división de momentos, tal y como nos lo indican las agujas del reloj. Pero otra manera de experimentar el tiempo es hacerlo en función de ritmos. Si prestamos un poco de atención, observaremos que todas las cosas tienen un ritmo propio: el día y la noche, el ciclo de las estaciones, el latir del corazón, nuestra respiración y todo nuestro crecimiento biológico y psicológico obedece a unos ritmos o pautas que son como las notas musicales que van desplegando la sinfonía de nuestras vidas.

Si nos fijamos en nuestros hijos, observaremos en ellos unos ritmos concretos según las acciones que llevan a cabo: jugar, comer, dormir, jugar... Estos niños no conocen aún el tiempo del reloj, pero sí que se guían por el ritmo de sus cuerpos, de sus deseos, sensaciones, etc. Como padres y educadores, también debemos sentir respeto hacia los

¹ Este texto fue compuesto como contribución para un encuentro con la asociación de padres y madres de una escuela infantil pionera en la ciudad de Valencia, a la que acudía mi hijo, y que junto con otras escuelas dio lugar al Patronato de escuelas de educación infantil. Mi hijo tuvo la fortuna de disfrutar desde los once meses del trabajo honesto, comprometido y cooperativo, así como de los sueños de libertad de los educadores y educadoras del Jardín de Ayora. El vendaval conservador acabó con esos sueños, como con tantos otros, e hizo que esa escuela reivindicada y conquistada por el barrio para todos mudara en una escuela privada.

ritmos naturales de los niños. Aplicando nuestro refrán de adultos a los niños (y a nosotros mismos) podríamos decir que “el ritmo es oro”. Podemos resumir lo dicho hasta ahora en forma de esquema:

	ESPACIO	TIEMPO
CONVENCIONAL	Lugares	Períodos
	Sitios	Momentos
EXPERIENCIAL	Retos	Ritmos
	Situaciones	Acciones

Hemos hablado de espacios y de tiempos y de cómo los sienten o los experimentan los niños en su vida diaria. No debemos pensar que son cosas separadas: el espacio por un lado y el tiempo por otro. Al contrario, son nociones que van unidas como el haz y el envés de una hoja. Así, si nos fijamos en el cuadro de arriba, comprobaremos que no podemos estar en un sitio X sin que corresponda a un momento X y no podemos vivir una situación que no vaya acompañada de una acción concreta.

Cada nuevo aprendizaje, cada conquista responde a un ritmo de la madurez y el desarrollo del niño, que es individual y social a un tiempo, y este ritmo a su vez lo determinan las situaciones vividas, los retos distintos a los que se enfrenta cada día.

Podemos afirmar, entonces, que el niño está continuamente, paso a paso y de forma creativa, construyendo y aprendiendo nuevos espacios y nuevos tiempo, que son los que nos dan la medida de su crecimiento como seres inteligentes y sensibles.

Y a propósito del tema que nos ocupa, creo que ya es tiempo de manifestar nuestro apoyo y nuestro agradecimiento a los profesionales de la enseñanza de esta escuela infantil, abierta y crítica como pocas, a la que acuden todos los días que no están resfriados nuestros hijos, porque constituye una oportunidad única para ellos y un lugar de encuentro enriquecedor para todos nosotros.

2. Vuestros hijos no son vuestros hijos

Para finalizar, y como complemento, el siguiente poema de K. Gibran expresa y sintetiza seguramente de forma más clara y más bella lo dicho hasta ahora:

“Vuestros hijos no son vuestros hijos.
 Son los hijos y las hijas de la Vida, deseosa de perpetuarse.
 Vienen a través vuestro, pero no vienen de vosotros.
 Y aunque estén a vuestro lado, no os pertenecen.
 Podéis darles vuestro amor, pero no vuestros pensamientos,
 porque ellos tienen sus propios pensamientos.
 Podéis cobijar sus cuerpos, pero no sus almas,

porque sus almas viven en la casa del porvenir, que está
cerrada para vosotros, aún en vuestros sueños.
Podéis esforzaros en ser parecidos a ellos, pero no busquéis
hacerlos a vuestra semejanza.
Porque la vida no se detiene ni se distrae con el ayer.
Vosotros sois el arco desde el que vuestros hijos, como
flechas vivientes, son impulsados hacia lo lejos...”

HOY EMPIEZA TODO: EL INVENTARIO DEL MUNDO, UNA HISTORIA VERDADERA, UNA PIEZA DE VIDA¹

La conciencia de uno mismo siempre se encuentra en una posición intermedia, en la metaxia (...) La conciencia de uno mismo se sitúa en el espacio de esta tensión entre lo particular y lo universal.

Vivir la propia vida, disfrutar de su particularidad al tiempo que uno se proyecta hacia lo universal no debilita nuestro dominio sobre lo particular, lo enriquece, lo sitúa en un contexto más amplio, lo relaciona con otros contextos y permite percibir cómo nuestra vida se cruza con las de los demás. Vivir en una condición de metaxia, asumirla y aceptarla, e ir resolviendo la inestabilidad de esta condición sin llegar nunca a eliminarla es la empresa de la política de nuestros días y del yo reflexivo y político.²

Paul Barry Clarke, *Ser ciudadano*

1. *Un pre-texto*

Desde hace algunos años, podemos observar la necesidad creciente de un cambio de visión en el terreno de las metodologías en educación de personas adultas. Este cambio pone un énfasis cada vez mayor en el protagonismo de las vidas de los participantes, concediendo una gran importancia al aprendizaje biográfico. Este tipo de aprendizaje, básicamente, consiste en integrar las experiencias de las personas adultas en su propio proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista de los participantes, el aprendizaje podría ser considerado como una construcción de significados, como una construcción de la realidad social, o como una actividad creativa. Ya Castoriadis hacía alusión al aprendizaje de los seres humanos como un proceso de continua creación y recreación, en el que la *poiesis* -el acto de crear, que dará origen al término poesía- juega un papel primordial en tanto que imaginación instituyente. Al mismo tiempo, el hecho de que los seres humanos nos dotemos de instituciones -invenciones, creaciones- constituye un acto social, es decir, político. ¿Acaso no es la *polis* el lugar en el que aprendemos, el lugar que nos construye y que al mismo tiempo re-construimos como *politás*, como habitantes de las ciudades? Entre *polis* y *paideia*, los seres humanos aprendemos: es decir, construimos, deseamos, imaginamos, instituimos, decimos y contra-decimos. Lo personal es político, era uno de los lemas que sonaban en mayo del 68. Lo particular se proyecta en lo universal, podríamos traducir siguiendo a B. Clarke. Lo local (ya) es global, afirma hoy Ignacio Ramonet, y sugiere que es necesario cambiar e invertir la propuesta ecologista para “pensar localmente y actuar globalmente”. Vale decir, el individuo no es una isla, es un ser social, es un participante porque forma parte o es partícipe -agente y no paciente- del *demos* (del pueblo), de la democracia. En ese sentido, el aprendizaje, en tanto que actividad social, constituye el ejercicio consciente de una autonomía sobre otra autonomía, una praxis y un enriquecimiento de la libertad. El aprendizaje nos proporciona la ocasión de vivir y de compartir una existencia de múltiples tramas que se despliegan en contextos cívicos plurales. A través de las condiciones de diálogo que proporciona el aprendizaje podemos tener en cuenta la perspectiva de los otros, de manera que resulte posible establecer promesas conjuntas, esto es, compromisos cuyo fin reside en procurar la mejora de uno mismo, de los demás y del mundo al que pertenecemos. Las páginas que siguen quieren ser una pequeña ilustración del ejercicio de esta libertad, una invitación a la plena ciudadanía.

¹ Este texto fue publicado, en versión catalana, en la revista *Quaderns d'Educació Continua*, 3, otoño de 2000, 51-62.

² Paul Barry Clarke (1999): *Ser ciudadano*. Sequitur, 135. (El fragmento corresponde al capítulo 5: “Entre lo público y lo privado”).

El texto que tiene lugar a continuación pertenece a una selección de un *Diario de diálogos* (*Dialogue Journal*), que una participante y el propio autor elaboraron conjuntamente en un centro de educación de personas adultas a lo largo de un curso académico aproximadamente. No me detendré en la exposición del procedimiento ni en las claves de este método muy reciente de aprendizaje comunicativo. Remito para ello al lector a las reflexiones previas sobre este proceso del capítulo “El diario de diálogos...” en este mismo libro, así como a la literatura original que da lugar a esta iniciativa, en la bibliografía reseñada al final.

Así pues, el texto que sigue corresponde a la transcripción literal de una “experiencia”. He respetado el anonimato de la persona con la que he llevado a cabo esta conversación escrita, pero la historia es verdadera. La persona con la que he mantenido este diálogo a través de la escritura es una mujer de unos cincuenta años de edad, ubicada en un curso de educación básica (o previo al graduado). En un sentido amplio del término, también podría situarse en el espectro un tanto ambiguo y no exento de equívocos de la alfabetización funcional.

En esta ocasión, he preferido no hacer juicios de valor ni comentarios sobre el texto. Creo que habla por sí solo. Tan sólo añadiré que no es más (ni menos) que una pieza de vida, con la importancia que cada vida, sin excepción, y cada fragmento de la misma, merece. Al recordar este diálogo, con la distancia que proporciona el tiempo transcurrido - dos años aproximadamente-, creo que cobra sentido la frase con la que el director Bertrand Tavernier dio título a su película: *Hoy empieza todo*¹.

2. Un diálogo

11 de noviembre.

- Penélope: Hola, Pepe: Como ves, te hablo un poquito por escrito para poder practicar la ortografía y un poco el diálogo, pues soy poco habladora y al no saber expresarme hablo menos.

Espero que al hacer este tipo de práctica, la cual me parece adecuada, mejore mi expresión escrita y me sirva también para la oral.

16 de noviembre.

- Pepe: ¿Qué tal, Penélope? Me alegro de iniciar esta conversación por escrito contigo. Espero que podamos aprender un poco de este diálogo, que practicaremos como lo hacía Sócrates en la antigua Grecia. Te escribo desde casa, ahora que he conseguido un rato de tranquilidad, y antes de salir a dar un paseo por la Gran Vía para visitar la exposición de esculturas que hay montada hasta enero. ¿Ya has ido a verla? Y hablando de exposiciones ¿Qué te pareció la de Ausiàs March que vimos en el Museo de Bellas Artes? ¿Qué es lo que más te llamó la atención? ¿Sabes que hemos comprado el catálogo de la exposición para el centro? En fin, espero con curiosidad tus noticias.

¹ El guión de esta película es de Dominique Sampiero. A partir del guión escribió el libro *El tiempo cautivo*. Valencia, Pre-Textos, 1999.

25 de noviembre.

- Penélope: (...) Refiriéndome a la conversación del día dieciséis de noviembre. Tengo entendido que Sócrates hablaba con todo el que hallaba al paso, a la misma vez investigaba haciendo uso de su arte crítico. A mí me gusta más observar que hablar, pienso que aprendo más que aporto.

Hoy hemos ido a visitar las esculturas en la Gran Vía con los profesores X y Z. Me pareció todo arte cubista; una de las esculturas era una silla de montar a caballo, encima una caja cuadrada y encima de la caja dice el profesor X que había un pájaro, yo por más que lo miraba no veía más que el ojo. En otras esculturas sí que aprecié su significado. Pienso que este arte es para más entendidos que yo.

El vídeo de Ausiàs March retumbaba un poco, hablaban en valenciano y me costaba entenderlo; deduje que más o menos era lo que habíamos oído antes en el monólogo y visto en clase. Oí que con las piedras azuladas del Camp de Morvedre construyeron la capilla de los reyes. ¿Sabes cómo se llama el edificio donde está esta capilla? De la exposición me gustaron los manuscritos, las armas, las vi muy arcaicas, parecía imposible que pudieran defenderse con ellas. Del apartado de medicina me llamó la atención el jarabe de alacranes y las víboras en formol. ¿El catálogo de la exposición de Ausiàs March estará a disposición del alumnado del centro? Hasta pronto.

30 de noviembre.

- Pepe: (...) Es curioso que digas que aprendes más de lo que puedes aportar. Seguramente todos podemos pensar como tú, pero lo que sucede es que todos aprendemos de todos. Yo, por ejemplo, me puedo considerar muy afortunado con el oficio que tengo, porque os enseño algunas cosas pero aprendo también mucho de todos vosotros.

Me parece una idea estupenda la visita que realizasteis a la Gran Vía de las Esculturas, y no me extraña tu asombro ante algunas de las esculturas. ¿Sabes por qué nos cuesta “entender” o apreciar algunas de estas piezas, así como algún tipo de pintura contemporánea, o de música, etc.? Pues seguramente porque no estamos entrenados a “mirar” estas obras de arte, a “leer” sus formas, sus proporciones, sus materiales, es decir, porque no estamos “alfabetizados” en arte como lo estamos en lectura y escritura. Estoy convencido de que cuantos más museos visitemos, cuantas más obras admiremos, mayor será nuestra facilidad para comprender la escultura, la pintura, la música, de la misma manera que cuantos más libros leamos más nos gustará la lectura en general y mayor provecho y disfrute obtendremos de ella. Recuerda, por ejemplo, la visita que hicimos a los abrigos prehistóricos de la Valltorta (Tirig). ¿Quién hubiera pensado que las pinturas prehistóricas que vimos allí eran auténticas “aulas de la prehistoria”, lecciones de caza a partir de la experiencia de los primeros cazadores? Así podemos pensar también que la pintura y la escultura de ahora son lecciones de la experiencia de nuestros contemporáneos, una experiencia en la que encontramos el asombro, las dudas de un mundo que está cambiando rápidamente así como la sabiduría acumulada del pasado y la incertidumbre ante un futuro cada vez más cercano. ¿Te imaginas el tipo de poesía que habría escrito Ausiàs March si hubiera conocido nuestro mundo? (...)

2 de diciembre

- Penélope: Pepe, mi oficio es muy monótono y aburrido, el de ama de casa. Me hubiera gustado estudiar algo, pero no se pudo, ahora, cuando he querido independizarme, no puedo porque no tengo ni un solo título y además soy muy mayor.

Pero no me deprimó, ir a clase me gusta, estoy recordando unas cosas y aprendiendo otras. Veo que tienes mucha paciencia, eso sí que es una virtud, que a los alumnos nos beneficia.

Dices que hemos de leer un libro, pues prefiero que me lo recomiendes tu, he hablado con Z, dice que me apunta y no hay problema para dejarme un libro.

De las visitas realizadas, hasta ahora no había visto nada, o sea que todas las salidas que se hagan para mí serán interesantes. Me gustaría ver alguna hemeroteca (...) si se organiza alguna visita iré.

No me he preocupado nunca de ver museos, exposiciones, etc. por no entender, pero ahora si salimos en grupo y con profesores que nos explican sus significados, me hace ilusión porque me ayuda a comprender el arte, a recordar y aprender.

¡Mis aficiones! Pues admiro la naturaleza, cuando he ido a la Albufera, simplemente mirando como nada cualquier pececito, o los alaridos de las gaviotas, me siento en la gloria (...) la música clásica, cuando puedo veo los conciertos de televisión en la segunda cadena y algún concierto en el Palau, la zarzuela, hecho de menos los programas de TV de años anteriores, el teatro, el cine si son películas instructivas, hechos reales o de humor, no me gustan las violentas, ni fantasías.

De trabajos manuales tengo afición a las plantas, ganchillo, punto de media, coser. Cocinar no me gusta, la gastronomía y yo no congeniamos, soy muy rara para comer.

Quiero coger hábito a la lectura ahora que tengo un poquito más de tiempo (...)

8 de diciembre.

- Pepe: Penélope, si te parece vamos por partes. En primer lugar, me dices que eres muy mayor. Pero ¿qué significa hoy en día ser mayor? (...) No hay edad para aprender y, además, una persona puede tener varias vidas en una sola vida. ¿No es tu caso? Creo que está bien reconocer las limitaciones de uno mismo, pero también las posibilidades, que cuentan mucho más.

En segundo lugar, hablando de posibilidades, puedes hacer muchas lecturas posibles, pero se trata de ir poco a poco. A mí me gusta mucho un libro de un escritor alemán, Bertolt Brecht, con el que comencé mis clases este curso. Se llama *Historias de almanaque*, y en él se encuentra un poco de todo, poesía, relatos, pensamientos, etc. Te lo presto estas navidades, y ya me dirás que te parece.

Hablando de posibilidades, también quisiera sugerirte una cosa para estas vacaciones. Dices que todavía no has visitado la Lonja. ¿Por qué no te acercas un día de estos a visitar ese lugar tan magnífico y luego hacemos un pequeño trabajo de información e investigación en clase? Será un paso importante para ti porque te mostraría que puedes llevar a cabo tus propias iniciativas culturales y que nuestra ciudad encierra sorpresas y tesoros que vale la pena ir conociendo poco a poco.

10 de enero.

- Penélope: Hola, Pepe, en primer lugar ¡ Feliz Año Nuevo!

Ahora paso a comentarte lo que he hecho estas navidades. Como podrás suponerte, la faena de ama de casa es primero limpiar y cocinar y después cocinar y limpiar. Un aburrimiento para la persona que como yo no le gusta comer de casi nada.

Uno de los días, cansada de tanta monotonía, me acordé de tu sugerencia sobre la Lonja y me fui a hacer un poco de turismo (...) Fui a visitar la Lonja, estuve viéndola pero no había nadie para informar, ni un folleto informativo, me acercaba a los grupos que llevaban guía pero eran italianos y franceses, sólo pude entender alguna cosa a los italianos, pregunté a uno de los señores encargados y me contó un poco la historia. (...) Salí muy satisfecha.

¿Te han dejado muchas cosas los reyes?

A mí me dejan ir a clase y salir que ya es mucho.

18 de enero.

- Pepe: ¡Feliz Año Nuevo!

Continuamos nuestra conversación. Me alegro de la iniciativa que tuviste al ir a la Lonja. Eso significa que a partir de ahora puedes ir a muchos lugares que te resulten de interés por tu cuenta, además de visitar aquellos sitios que programa el centro. De momento ya hemos ido a las Cortes. El miércoles -pasado mañana- iremos al teatro a ver la obra de Shakespeare "El Rey Lear", y el mes que viene iremos al Museo de Bellas Artes. También queremos ir al IVAM, al Palacio del Marqués de Dos Aguas, a la Casa Benlliure, al Palau de la Música... En fin, que no nos faltan ni ideas ni ganas de llevarlas a cabo. Si algo nos falta, es un poco más de tiempo. (...)

Sé que has leído *El principito* por el resumen tan elaborado que has realizado. ¿Ya tienes elegido el próximo libro? ¿Has pensado en alguno? Bueno, cuando quieras lo comentamos. Es importante leer y leer porque cada libro que leemos es como una ventana que abrimos y que nos permite asomarnos a paisajes diferentes y a horizontes más anchos. En fin, ya estoy deseando ver que me cuentas en tu siguiente mensaje. ¡Ah! Recuérdame que en la siguiente misiva incluya algún poema que he descubierto bastante sugerente y alentador.

20 de enero.

- Penélope: Ya sé que el tiempo no sobra a nadie y te estoy agradecida por éste que dedicas en beneficio mío. (...)

Te estoy escribiendo y tengo delante todas las reglas gramaticales que X nos ha dado durante el curso, intento aplicarlas, por eso me cuesta más tiempo. Me temo que alguna falta se me pasará.

Bueno, paso a decirte que acabo de leer un libro que me prestó Lola, de Shakespeare, “El Rey Lear”. Aunque la historia no es real, hay hechos que se asemejan bastante a la realidad. Me sorprende la crueldad y la ligereza de juzgar en épocas anteriores. Estoy contenta de vivir en esta época por ser más civilizada. Es una obra amena y hace reflexionar. X nos ha dado hoy un resumen de la obra. (...) ¡Ah! Ya sé lo que quiere decir misiva. Es que eres muy sutil y me obligas a aprender palabras desconocidas y también me obligas a leer.

Si tienes tiempo me escribes el poema y si no en el próximo escrito.

25 de enero.

- Pepe: No te preocupes por el tiempo que empleo manteniendo este diálogo contigo. Para mí es un placer (...) Yo sé que cuesta un esfuerzo considerable cada uno de los escritos que realizas. Pero eso precisamente le confiere a esta conversación su mayor riqueza y valor. El trabajo invertido está en proporción con lo que se aprende y con la gratificación que se obtiene de ese aprendizaje. Seguro que cuando acabas de escribir te encuentras satisfecha y con razón, pues tienes motivo para ello. Precisamente el poema que te mencioné el otro día tiene mucho que ver con aprender y con educar. Es de un poeta español, Gabriel Celaya, fallecido hace algunos años. Celaya comenzó siendo ingeniero, y abandonó una carrera de prestigio y de éxito asegurado para dedicarse a la poesía, con el apoyo de su mujer y musa Amparitu. Su obra es muy fértil, llena de imaginación, de vitalidad y de compromiso. A ver que te parece: “Educar es lo mismo/ que poner motor a una barca.../ hay que medir, pesar, equilibrar.../...y poner todo en marcha./ Pero para eso,/uno tiene que llevar en el alma/ un poco de marino.../un poco de pirata.../un poco de poeta.../y un kilo y medio de paciencia concentrada”.

31 de enero.

- Penélope: El poema me ha gustado mucho. Ahora paso a comentarte un artículo que me llamó la atención el sábado día 31 en el periódico, hacía referencia a una crítica respecto a la gripe de este año.

Dice que hay dos millones de personas que utilizan incorrectamente los antibióticos y que esos usuarios se están automedicando incorrectamente. Yo pienso: “¿No será que esos usuarios realizan este acto por desconfianza hacia esos facultativos?” (...) Como no es agradable pasar dos horas en la consulta, el paciente se toma la libertad de tomarse lo que tiene en casa, o lo que le recomienda un amigo, porque ve que el médico al no poder dedicarle tiempo suficiente, le da cualquier antibiótico, si no le va bien, le cambia el tratamiento.

A mi entender la culpa de que abusemos de los medicamentos no es nuestra, sino de falta de organización a niveles más altos. (...)

20 de febrero.

- Pepe: Creo que tienes buena parte de razón en tus argumentos (...) Noticias como las que mencionas y otras similares han venido preparando el terreno para aprobar este decreto que restringe el uso de una serie de medicamentos de uso frecuente al excluirlos de la seguridad social. Se dice que ésto no es más que una medida de ahorro. Pero, ante ésto, muchas personas se preguntan con bastante sentido común: ¿Por qué no dirigir las medidas de ahorro hacia otros sectores sociales que no están tan desfavorecidos o desprotegidos? (...) ¿Por qué las medidas de ahorro se aplican a las prestaciones básicas -sanidad, educación, etc.- que constituyen el moderno Estado de Bienestar? (...) En fin, como ves, “de la lana se saca el ovillo”. Un tema tan interesante como el que has elegido te conduce a otro, y éste a otro, etc., de manera que no cesamos de plantearnos interrogantes (...) Hacernos preguntas significa que nosotros también queremos participar en los temas que nos afectan, porque de lo contrario unos pocos lo seguirán haciendo por el resto. (...)

Como siempre, espero con curiosidad tus sugerencias.

10 de marzo.

- Penélope: ¡Uf! Hace un momento he terminado el examen de lengua, ya veremos los resultados. Ahora me pondré a repasar las asignaturas.

¿Recuerdas? Un día en clase nos dijiste que escribiéramos una utopía. Pues bien, yo puse que me gustaría empezar en otro planeta desde cero, seres con los mismos derechos y también con las mismas obligaciones, leyes que protegieran el medio, etc...

El sábado día 7 de marzo me sorprendí cuando leí una noticia en el periódico que decía: “Se abre la puerta a la colonización de la Luna.” Primero me alegré, pero luego pensando despacio, me dije: “Si se coloniza la Luna, la Tierra no estará tan masificada, pero también contaminaremos y alteraremos el ritmo de la Luna”. (...)

Respecto a la mujer, debe seguir pensando sobre su situación laboral, aunque en los últimos años se ha avanzado, queda mucho por conseguir. No sólo en el mundo laboral, sino en cualquier participación.

Actualmente muchas mujeres están trabajando en cargos inferiores y con menos salario que un hombre con el mismo cargo (...) ¿Tú crees que si gobernara la mujer lo haría tan bien como el hombre? Yo creo que sí (...) Las pocas mujeres que conozco en el poder no lo hacen tan mal. (...)

21 de marzo.

- Pepe: Las cuestiones que planteas son todas interesantes e invitan a la reflexión. Lo cierto es que vivimos en un mundo extraño, sorprendente y terrible a la vez, enorme y al mismo tiempo pequeño. (...)

¡Qué contradicción! Ya se está pensando en la colonización de la Luna, mientras nuestro siglo se ha caracterizado por un proceso importante de descolonización. (...)

Nuestro mundo está caracterizado por grandes desequilibrios, no sólo en cuanto a distribución de riqueza y reparto de recursos, sino también respecto a lo que se ha dado en llamar división sexual del trabajo. Efectivamente, tú lo has mencionado, la presencia de la mujer -la mitad de la tierra, la mitad del cielo- es una “presencia ausente”, en la medida en que muchas de ellas están pero no cuentan. Es mucho lo que queda todavía por hacer para alcanzar una situación más igualitaria. Y ahora mismo no podemos ser demasiado optimistas. (...)

Se acerca el Día del Libro -el 23 de abril- y la Feria del Libro ¿Ya has elegido algún título para comprar? Pero antes nos vamos de excursión a Barcelona, y hemos de documentarnos sobre los iberos y sobre Gaudí, entre otras cosas. (...)

En fin, espero con impaciencia tus comentarios y observaciones sobre esto y sobre lo otro. Creo que este cuaderno -a través de este diálogo escrito- se va llenando poco a poco de pequeños hallazgos e “iluminaciones”. ¿Qué es, al fin y al cabo, la historia del pensamiento sino un camino de encuentros y descubrimientos?

30 de marzo.

- Penélope: (...) España según los medios de comunicación es el país que más agua derrocha, más Sida tiene, el índice de natalidad más bajo, único país europeo con riesgo de desertización... Tanta alarma desespera, ¿no te parece? Da la sensación de querernos asustar no sé con qué fines.

1 de mayo.

- Pepe: Te escribo en el pueblo, sentado en una mesa-camilla, con el brasero encendido y con un fondo de montañas y nubes cambiantes (...) Ahora que hemos visitado la Feria del Libro, pensemos en el esfuerzo que supone para cualquier autor o autora realizar su obra, escribir un libro. Y pensemos en la satisfacción que debe sentir un escritor cuando sabe que su obra será leída por un público más o menos amplio. En nuestro caso, con este libro abierto que estamos elaborando poco a poco, nos convertimos en lectores y en escritores al mismo tiempo, y de esa manera celebramos de paso el privilegio de poder aprender cada día algo nuevo, de acrecentar nuestra conciencia. Podemos decir, así, que el hecho de leer y escribir, de estudiar y aprender, es un trabajo gozoso, o si se quiere, un placer que, para serlo, requiere de nuestro esfuerzo, de nuestro trabajo, de nuestra perseverancia. Como quien no quiere la cosa, estamos celebrando dos cosas a la vez, aparentemente tan distintas: por una parte, el día del trabajo, y por otra parte, la fiesta del libro.

10 de mayo.

- Penélope: En tu respuesta leo una escena preciosa que me recuerda mi niñez en Puertollano. Un pueblo con más de cincuenta mil habitantes, con una tradición minera centenaria, con el complejo industrial Petroquímico de Repsol más importante de España,

núcleo industrial más importante de Castilla la Mancha y una de las cinco ciudades españolas enlazadas con el AVE.

Veranos cortos y calurosos. En invierno, mucho frío, nieve y nieblas muy densas.

Cuando salíamos de clase nos íbamos corriendo a casa para sentarnos alrededor de la mesa que debajo tenía el brasero, recuerdo a mi padre ayudándonos en las dudas que teníamos en los deberes y mi madre cosiendo al lado.

¡Hace ya tanto tiempo!

(...) En la introducción sinfónica de Becquer hay un párrafo, que yo interpreto como lo que tú te propones hacer con este alumnado. Dice así: “Yo quisiera poder cincelar la forma que ha de conteneros, como se cincela el vaso de oro que ha de guardar un preciado perfume. ¡Mas es imposible!”.

De la exposición de pintura en el IVAM, me impresionó mucho Alfred Kubin. Pasé un poco de miedo luego en casa, porque me acordaba de las pinturas tan oscuras e irreales.

De Paul Klee, estaba bien el colorido. ¿Lo digo bien? Había dos cuadros que me llamaron la atención. Uno de ellos era oscuro, pero estaba pintado como si lo que parecían hojas salieran del lienzo y con unas líneas muy finas que parecían las venitas blancas por donde pasa la savia de las hojas.

Encontré bonita la variación del colorido. Ahora que voy conociendo un poquito el tema de la pintura moderna a lo mejor me empieza a gustar.

17 de mayo.

- Pepe: Me alegro de que te gustara la exposición de Paul Klee que tuvimos ocasión de visitar en el IVAM. Poco a poco, vamos dando contenido a una interesante agenda cultural. Estaría bien completarla con alguna buena película de cine, o con alguna audición de música. Por cierto, ¿qué tal tu búsqueda de la pieza “Moto perpetuo”? ¿Has podido averiguar algo más? Si no es así, siempre se puede intentar alguna consulta en la propia radio, donde tuviste oportunidad de escuchar esa pieza. Por mi parte, sentía curiosidad y he buscado la voz Ries en la Enciclopedia y he encontrado lo siguiente:

“Ries, familia de músicos alemanes- Franz Anton, violinista (Bonn 1755-Godesberg 1846), dio lecciones al joven Beethoven”.- Ferdinand, pianista y compositor (Bonn 1784- Frankfurt de Main 1838), hijo del anterior. Vivió en Viena (1801-1805), en donde fue secretario de Beethoven y recibió de él lecciones de piano (...) Publicó, junto con Wegeler, unas *Noticias biográficas sobre Ludwig van Beethoven* (1838).

Ya sabemos un poco más de este músico ¿no? Y lo cierto es que promete ser interesante, aunque sea por la vinculación con el genio de Beethoven.

Esta tarea me ha hecho pensar en lo siguiente: estudiar y aprender consiste en plantear enigmas y tratar de resolverlos. Es una actividad casi detectivesca: de reflexión, de

intuición, de relación, elementos todos ellos que tienen que ver con nuestra curiosidad insaciable, con nuestras ganas de “complicarnos” la vida: complicarnos en el sentido de hacerla más compleja, más rica, y a la vez más sencilla en tanto que buscamos lo que vale la pena de verdad. Y esta búsqueda sin término constituye una auténtica aventura del conocimiento (...) En fin, son tantas y tantas cosas las que podemos aprender... En los años 70 se publicó un informe famoso bajo el título de *Aprender a ser*. Invertiendo el título de aquel libro que trataba sobre la educación nos podríamos preguntar: ¿No es una gran suerte, un enorme privilegio, que seamos “seres para el aprendizaje”? ¿No habría que escribir un nuevo libro que llevase por título “Ser para aprender”?

8 de junio.

- Penélope: He vivido un año de plenitud y ahora ya no tengo agujetas, quiero decir que me veo más capacitada para trabajar que al principio, por no saber desenvolverme sentía agobio.

Las visitas culturales, los vídeos que hemos visto en el centro (el último conmovedor: *El cartero de Pablo Neruda*), tu forma de hacernos comprender aspectos sociales y naturales han hecho que reflexione y me interese más por todo lo que me rodea como la pintura, la arquitectura, las ONG que sabía que existían pero no ponía mucha atención a sus noticias.

Antes de empezar el curso escolar yo estaba aletargada. Fue un paso muy duro para mí matricularme en el centro. No por vergüenza, pero sí por discriminación. He sentido esa actitud antes en personas cultas pero sin afecto hacia nadie.

Quiero darte las gracias por todo lo que has hecho, y lo tolerante que has sido con todos los alumnos. (...)

¡Ah! Te prometo leer este verano.

Adenda: Penélope volvió a matricularse el curso siguiente. Empezó el curso con el mismo entusiasmo y las mismas ganas de aprender que había mostrado desde el principio. Al cabo de un tiempo, dejó de venir. La decisión de acudir a la escuela fue dura, pues tuvo que vencer el escepticismo de sus conocidos. (¿A estas alturas? ¿Qué necesidad tienes de complicarte ahora que puedes disfrutar del tiempo libre? ¿Qué se te ha perdido en la escuela?). La decisión de dejar la escuela fue más dura todavía. En esta ocasión, no se trataba ya de convencer a nadie, sino de vencerse a sí misma, sabiendo que renunciaba a una de las cosas que más había deseado durante muchos, muchos años. Quiero creer que su decisión no es más que un obligado paréntesis. Que volverá cuando el viento sople más a su favor, es decir, tan pronto como el mundo gire al revés. Sartre afirmó que el ser humano está condenado a ser libre, desde el momento en que se ve obligado a elegir. La naturaleza de nuestra libertad es paradójica, pues a veces puede volverse contra sí misma, en un acto de suprema libertad. Gramsci taladró desde su celda el muro de la necesidad con la dureza diamantina de sus palabras libres. Ser un perdedor puede resultar ser un ganador. El esclavo puede llegar a ser dueño de su propio amo, así como el amo esclavo de su prisionero. Derrotarse a sí mismo puede ser vencer sobre sí mismo. Imagino a Penélope, condenada a ser libre, cosiendo en su casa mientras escucha música clásica en la radio, y ocasionalmente

haciendo un alto en sus labores para apuntar los nombres de sus piezas favoritas en el cuaderno de notas.

Referencias bibliográficas

Barry Clarke, P. (1999): *Ser ciudadano*. Sequitur.

Beltrán, Fdo. (1993): “El entorno educativo del idioma inglés: Crítica y posibilidades de la forma docente.” *Aula. Revistas de las Escuelas del Profesorado de EGB*. Vol. V. Salamanca, ediciones Universidad, 175-200.

Beltrán, J. (1989): *El sueño de la alfabetización: España 1939-1989*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

— et al. (1997): “El treball amb el diari de diàlegs: Una investigació sobre alfabetització”, en AA. VV.: *Investigar des de l'escola*. Valencia, Tabarca.

— et al. (1997): *L'alfabetització funcional a debat. Una investigació qualitativa en educació de persones adultes*. Valencia, Coure.

Castoriadis, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.

Dubin, Fraida y Natalie, A. Eds. (1992): *Cross-Cultural Literacy. Global Perspectives on Reading and Writing*. London, Prentice Hall, Regents.

Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, The Continuum Publishing Corporation.

Freire, Paulo (1973): *Education for Critical Consciousness*. New York, Seabury Press.

Jones, Paul (1992a): “What Are Dialogue Journal?”, en Joy Kreeft Peyton & Jana Staton, eds., *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adult Learning English*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents.

— (1992b): “The Various Benefits of Dialogue Journals”, en Joy Kreeft Peyton & Jana Staton, eds., *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents.

Kazemk, Francis E. (1988): “Necessary Change: Professional Involvement in Adult Literary Programs”, *Harvard Educational Review*, 58, 4, 464-487.

Kozol, Jonathan (1990): *Analfabetos USA*. Barcelona, El Roure.

Lawrence, J. y Mace, J. (1992): *Recordar en grup. Idees del treball de remembrança i alfabetització*. Diputació de València. Centre d'Estudis d'Historia Local.

Manuel, Carme (2000): “Dialogue Journal Writing as a New Challenging Revision of the Neoslave Narrative in Sapphire’s *Push*”, en Coperías, M. J., ed.: *Culture*

- and Power: Challenging discourses*. Valencia, Universitat de València, 219-226.
- Martínez de Pisón, J. (1998): “Sapphire: 'El silencio no es una alternativa en una sociedad racista' ”, *El País*, 26 de septiembre, 10.
- Pascual, A. (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*. Barcelona, Octaedro.
- Peyton, Joy Kreeft & Jana Staton (1990): *Dialogue Journal Writing with Non-native Speaker: A Handbook for Teachers*. Virginia, USA, TESOL.
- _ (1991): *Writing Our Lives: Reflections on Dialogue Journal Writing with Adults Learning English*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Ramírez, J. D. (1990): “Comprensión y diálogo en el discurso escrito”, *Cuadernos de Pedagogía*, 179, 20-23.
- Sapphire (1998): *Push*. London, Vintage. Hay traducción al español: *Push*. Barcelona, Anagrama, 1999.
- Williams, R. (1979): *Politics and Letters: Interview with New Left Review*. London, New York, Verso.

NOTAS DE UN ARCHIVO PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL: DIEZ EJERCICIOS DE IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA

Gracias a la vida, que me ha dado tanto.

Sirva este preámbulo para justificar lo que el lector puede encontrar a continuación, sin desconcertarse demasiado. A algunos quizá pueda parecerles “mera” literatura. Si así fuera, no podría más que encogerme de hombros y decir: “Puede ser. No he sabido hacerlo de otra manera”. Ahora bien, si por literatura se entiende no sólo fantasía o evasión de la realidad, sino traducción de la experiencia, un ejercicio de construcción y reconstrucción de sentido, eso es justamente lo que he pretendido. Las siguientes notas marginales forman parte de la experiencia vivida por el autor en esa escuela de vida a la que llamamos educación de personas adultas. Las situaciones, perfiles, retratos, diálogos, ideas que aparecen están basadas en la realidad social, lo que quiera que este vocablo polisémico signifique. Quienes trabajamos día a día con “gente corriente” en la constitución de una cultura común, de significados y vivencias compartidas, no dejamos de asombrarnos con el encuentro riquísimo de personas tan anónimas como extraordinarias en su sentido más literal: aquellas que quieren estar fuera de una concepción de la realidad concebida como algo ordinario, reducida a mera normalidad o fatalidad, que quieren dejar de ser “robots alegres” o idiotas felices, vencidos o convencidos por los discursos dominantes. Y luchan con tanto coraje como discreción por cambiarse a sí mismos, por dejar de ser “ciudadanos siervos” y alcanzar la plena ciudadanía. Seguramente, quienes trabajan en el terreno de lo social podrán identificar algunas de las figuras de la realidad, tipos o arquetipos, pautas o patrones que aquí aparecen. No sería extraño, porque la experiencia, cuando es compartida y celebrada, despliega sus propios vasos comunicantes y cruza todo tipo de fronteras con su vasta red de vida inteligente, mucho más poderosa que la tela de araña de las tecnologías, en la que nuestro papel de momento consiste en ser mosca antes que arácnido.

Los siguientes “ejercicios” son una ilustración singular, una concreción, desde la praxis social, de las propuestas de Charles Wright Mills recogidas en el primer ensayo que daba inicio a este libro “Leer, escribir, pensar: el sentido de la imaginación sociológica”. Como el apartado anterior, pretende mostrar una experiencia educativa a través de una serie de fragmentos o perspectivas sobre la realidad social. Al mismo tiempo, estos ejercicios sirven para concluir el círculo de nuestras reflexiones con una nueva invitación a la lectura y por ello, con una apertura hacia nuevos horizontes utópicos.

Se suele decir que la sociología es la ciencia de lo obvio. Esta, sin duda, es una muestra de unas cuantas obviedades. Aunque a veces llegar a lo evidente es un proceso lleno de dificultades, en el que tenemos que aprender tanto como desaprender. Desaprender: desprendernos, soltar amarras, renunciar, observar con los ojos bien abiertos, y ser capaces de situarnos en el punto de vista de los otros, en la perspectiva de los demás. Al fin y al cabo, somos seres de aprendizaje: no tengamos miedo en decir que aprendemos de los demás. No tengamos reparo en decir en voz bien alta que a veces nuestra experiencia es con-movedora. Cuando lo es, significa que nos mueve y nos remueve la conciencia, que nos desplaza de nuestra propia autosatisfacción y que nos planta de bruces contra las cuerdas de la realidad social. Entonces uno está en condiciones de recibir unas cuantas

lecciones de la escuela de la vida, y de reclamar el derecho a imaginar sociológicamente lo mejor de sí mismo, de los demás y de nuestro mundo.

1. Nosotros, habitantes de las cavernas

El otro día realizamos una excursión a los abrigos de Tirig, en la zona de la Valltorta, esos magníficos refugios en los que nuestros antepasados nos dejaron un testimonio de sus primeros temores, de sus primeros temblores. A través de ese legado policromo y naif de escenas de caza y recolección podemos intuir las letras de un alfabeto rudimentario con el que todavía leemos la realidad. Ese universo de discurso que todavía perdura está urdido por el asombro, pero también por el acuerdo; por la perplejidad, pero también por la complejidad. Seres fronterizos, todavía continúa ese lento y tenaz proceso de hominización por el que cobramos distancia de nosotros al tiempo que queremos recuperar nuestro punto de partida: encontrarnos con nuestra propia mirada como quien se asoma al lago que forma un glaciar. Juntar las piezas del fragmento, poner orden en el caos. Naturaleza y cultura, apolo y dionisos, envío y extravío, pasión y razón, invención y convención. Resolver o disolver el enigma. ¿Qué soy? ¿Quién eres? Héroe o dios, patricio o plebeyo, arco o flecha, espejo o reflejo.

Qué ironía: el maestro (¿el maestro?) y sus discípulos abandonan la pequeña clase de su escuela, es decir su claustro, es decir su cueva, para visitar otras cuevas, tanto más lejanas en el espacio-tiempo cuanto más cercanas a través del agujero negro de nuestros sentimientos, a través de la singularidad de nuestros anhelos. Y de paso, el maestro, aprovechando la lección de las civilizaciones clásicas y del nacimiento de la filosofía, sugiere realizar una excursión a la caverna de Platón. De cueva a cueva, y tiro porque me toca. Al fin y al cabo, se trata de avanzar casillas en el juego de la Oca hasta encontrar la salida, la solución al problema, la liberación definitiva. Cuenta Platón en el libro VII de la República:

“Imagina un a especie de cavernosa vivienda subterránea provista de una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna, y unos hombres que están en ellas desde niños, atados por las piernas y el cuello, de modo que tengan que estarse quietos y mirar únicamente hacia delante, pues las ligaduras les impiden volver la cabeza; detrás de ellos, la luz de un fuego que arde algo lejos y en plano superior, y entre el fuego y los encadenados, un camino situado en alto, a lo largo del cual suponte que ha sido construido un tabiquillo parecido a las mamparas que se alzan entre los titiriteros y el público, por encima de las cuales exhiben aquéllos sus maravillas.

- Ya lo veo- dijo.

- Pues bien, ve ahora, a lo largo de esa paredilla, unos hombres que transportan toda clase de objetos, cuya altura sobrepasa la de la pared, y estatuas de hombres o animales hechas de piedra y de madera y de toda clase de materias; entre estos portadores habrá, como es natural, unos que vayan hablando y otros que estén callados.

- ¡Qué extraña cosa describes –dijo- y qué extraños prisioneros!

- Iguales que nosotros...”

Tras el relato en el aula, con una audiencia, por qué no reconocerlo, cautivada, interviene una alumna avezada señalando que todavía podemos considerarnos hasta cierto punto confundidos, prisioneros, habitantes de un mundo que aún permanece envuelto en sombras, que todavía no conoce el auténtico fulgor del sol. Cazadores de sentido, merodeadores de senderos, continuamos, como podemos, con nuestra voluntad de poder, como sabemos, con nuestra docta ignorancia, nuestro viaje hacia la luz.

2. León, pintor de mundos

León no se rinde. Acude a clase cada día, con sus lastres particulares. ¿Y quién no los tiene? Algunas dioptrías, las suficientes como para impedirle leer las fotocopias reducidas de algunas noticias del periódico con las que trabajamos con cierta frecuencia; una ligera cojera que hace de sus desplazamientos una suerte de tropiezo continuo tan bien resuelto que nunca llega a cumplirse; y una tartamudez tan pronunciada que convierte sus interlocuciones en heroicos actos de voluntad y que le confieren un valor añadido. Aunque ya lleva algún tiempo en el paro, León no se rinde. Un día acudió a clase cargado con unos cuantos cuadros seleccionados de entre una amplia colección que inunda las habitaciones de su casa. Desde hace más de veinte años, León da rienda suelta a su creatividad pintando cuadros, pintando mundos propios: bodegones inventados, paisajes imaginarios, objetos figurados. Son cuadros que, más allá de un ortodoxo valor estético, constituyen el armazón con el que se ha ido alzando una peculiar identidad, los fragmentos de un diario gráfico que nos sugieren el impulso del *conatus*, eso que Spinoza llamaba “la perseverancia en el ser”. Y es que el ser se dice -y se hace- de muchas maneras, se constituye y se construye de múltiples formas. Incluso con sombra de ojos, la última técnica que León ha introducido para elaborar sus cuadros, un *sfumatto* doméstico con el que León sugiere mundos posibles, mónadas autocontenidas, cuyo reflejo deja ver los cuadros tal como son y adivinar cómo podrían ser: la actualidad y la potencialidad, la causa formal y la causa eficiente. El último día de clase me regala un lienzo cuyo tema es un rostro pensativo porque dice que al acabarlo le recordaba a mí. Un espejo, pues, en el que mirarme, un retrato imaginario, evocador, hecho a grandes trazos, con manchas de colores vivos. Un cuadro que es una suerte de compromiso, de promesa compartida: el pintor que es y que puede llegar a ser León, el enigma de lo que soy y de lo que puedo llegar a ser. León también escribe poemas que, lejos de toda pretensión académica, son auténticos cantos de inocencia. Un día me confiesa que sus oficios –tan variopintos como los motivos de su pintura– siempre han tenido una misma vocación: conocer gente. Y que este lugar al que había asistido durante un curso le había regalado una ocasión magnífica para seguir conociendo gente nueva: gente tan extra-ordinaria como él mismo.

3. Una visita a la exposición de Paul Klee

Fue un acontecimiento importante en la ciudad. Recuerdo que durante la primera visita que realicé a la exposición -un domingo- había una larga cola de personas esperando entrar que desbordó las previsiones del museo. Después de la visita, pensé que valía la pena compartir esta iniciativa cultural con el grupo de la escuela de adultos. No era la primera vez que habíamos visitado un museo a lo largo del curso, aunque todavía no habíamos visto juntos un museo de arte contemporáneo.

La visita concertada incluía antes la realización de un taller pedagógico en el que el grupo podía recrear lúdicamente algunas de las claves que utilizó el pintor en su dilatada obra: el juego de colores y de formas geométricas, la combinación de sus símbolos más frecuentes, el uso de la acuarela. Después, pasamos a ver la exposición, cuyo mayor interés residía en este caso en el número considerable de cuadros reunidos.

- “Yo esta pintura no la entiendo”

- “A mí me gusta más la pintura clásica”

- “Este cuadro tiene mucho trabajo”

- “Y esto ¿qué quiere decir?”

Tales fueron algunos de los comentarios más comunes a lo largo de la exposición. Y uno, que iba recorriendo la exposición ahora con ésta alumna, después con aquel otro, apenas podía contagiar algo de su enorme entusiasmo, de su alegría en medio de aquel microcosmos de colores y de sugerencias. Las palabras se quedaban cortas para explicar los caminos que había recorrido Klee para lograr esta atmósfera, o las personas y lugares que había conocido para realizar tal paisaje, o el estado de ánimo de sus últimos años reflejados en ese rostro de grandes trazos, o su pasión por la música, el gusto por la literatura, el esfuerzo teórico para tematizar su propia obra, el crisol de la Bauhaus...

Lo que se estaba expresando en aquel momento, en aquella exposición, no era decepción, ni desagrado, sino desorientación, desconcierto. Porque la pintura que estábamos viendo nos estaba interrogando, tanto como nosotros a los lienzos entre los que nos paseábamos. ¿Con qué ojos me miras? ¿Qué quieres de mí? ¿Qué esperas? Nos hallábamos en medio de sendas perdidas. No era ésta una pintura sólo de paisajes, sino más bien de pasajes; no tanto de escenarios como de relaciones; no de convicciones sino de enigmas. Se nos estaba invitando a una aventura del conocimiento, en la que teníamos que renunciar a algunos de nuestros lastres si queríamos avanzar con mayor ligereza, con menos gravedad.

De modo que ese tipo de preguntas o de juicios procedentes del sentido común que escuchamos con tanta frecuencia ante un cuadro de Miró, de Picasso o de Klee constituye todo un síntoma. Revela, de manera más o menos elaborada, a veces de un modo tan espontáneo que se materializa en un primer rechazo, nuestro propio asombro, nuestra perplejidad. Y también muestra -¿por qué no?- nuestro temor ante lo desconocido, ante lo que es un misterio. Acaso un temor parecido al de la persona analfabeta cuando se enfrenta con unos trazos y unas huellas que le van a permitir abrir puertas y ventanas, ensanchando sus horizontes de sentido, señalando nuevos y hasta ahora desconocidos itinerarios.

Cuando acabó el recorrido de la exposición y nos reunimos todos de nuevo a la salida del museo, teníamos una sonrisa que dejaba apreciar una corriente de simpatía, una secreta complicidad de quien ha visto y ha vivido algo que va más allá de las palabras, del pensamiento-lenguaje. ¿Conocimiento? ¿Felicidad? ¿Liberación?

Recordaré aquella tarde como una práctica educativa gratificante y como una experiencia que valió la pena. Fue un ejemplo de cultura viva y compartida, fue una auténtica fiesta de la libertad.

4. La luz oscura de Alba

Como una aurora boreal. Una pieza en fuga. Procede de aquel “pueblo de la noche” del que nos hablaba Camus. Vive en Valencia y en todas partes. Por azar o por necesidad, se dejó caer un buen día por nuestra escuela con una carta de presentación de otra escuela

de Canarias, la última en la que había estado. Alba es contorsionista. Trabaja en un circo. Y los circos, ya se sabe, no tienen residencia fija. Alba ha recorrido buena parte del mundo en su periplo mágico: Nueva York, Berlín, Hong Kong, París, Lima, Buenos Aires, Barcelona. Tanto viajar le ha llenado los ojos de paisajes y de travesías: ella es toda una lección de geografía. Su negritud nos habla de un pasado muy lejano, de fronteras derribadas y por derribar en las calles de la Historia, del pensamiento planetario. No se queja, pero añora un lugar en el mundo, una tregua en su vida nómada. Más allá de cualquier metáfora de la errancia, lo que importa es que Alba está aquí y ahora, aprendiendo con plena conciencia y enseñándonos sin saberlo. No agotará el curso con nosotros, aunque quisiera volver pronto. Y a nosotros nos gustará contar de nuevo con su presencia serena, con sus ganas de mejorar la lectura y la escritura, con su luz oscura.

5. El sueño de Sulima

Cualquier golpe de dados abolirá el azar.
Mallarmé.

Sulima tiene menos de 30 años, y ya hace algunos años que está instalada en España después de cruzar desde Marruecos las columnas de Hércules, esa frontera mental y geográfica que separa un continente de otro. La conocimos cuando se acercó a la escuela preguntando por algunas clases que le pudieran servir para aprender mejor el idioma y para obtener alguna titulación. Hablaba de manera atropellada, con un lenguaje tan torrencial que las palabras se precipitaban unas contra otras, tropezando continuamente y entrecortándose. Y sin embargo, se hacía entender con total claridad, porque lo que hablaba en ella eran unos ojos casi desorbitados de tan vivos, unas manos nerviosas que iban trenzando significados en el aire, un entusiasmo que desbordaba las escasas reservas al tiempo que iba demoliendo las reticencias del interlocutor. Con ese lenguaje roto y ese otro código suplementario de gestos del que se valía, Sulima entró a formar parte de nuestro pequeño universo de sujetos frágiles, convirtiéndose en una más de nuestras alumnas adultas.

La historia de Sulima es la historia de una mujer maltratada, objeto de violencia doméstica, de chantajes sentimentales, de abusos reiterados, de amenazas de muerte. La misma historia de siempre, que en cada caso *siempre* es diferente. Sulima tiene la custodia de sus dos hijas pequeñas después de tramitar la separación. Vive porque no puede permitirse el lujo de derrumbarse, y porque su capital de energía es tan grande que ocasionalmente aún encuentra momentos para recomponer los pedazos de sus sueños rotos. Sulima obtuvo por derecho propio su titulación y quiere seguir estudiando. Ha encontrado un trabajo, quiere comprar un piso, está esperando la llegada de un hermano que desea proseguir sus estudios en la Universidad. Sulima está rompiendo con la tenacidad de Penélope aquella profecía fatal que se cumple a sí misma, porque Sulima no se resigna a estar condenada por el hecho de ser mujer, de ser extranjera, de ser presencia ausente. La injusticia contra la que lucha Sulima no es solo la injusticia de un hombre ciego que no ha sabido crecer a su lado y se niega a aceptar su imparable emancipación, también es una lucha tenaz contra la extrema lentitud de la institución judicial, contra el tremendo peso de su aparato burocrático. No basta con ser una persona honesta y fuerte como Sulima para deshacer la conjura que se cierne sobre su vida, no basta con que muchos la escuchemos y

la comprendamos, porque hay alguien cuyo único deseo consiste en convertir en pesadilla el sueño de Sulima.

6. Leonor, los colores de la República

Hoy toca hablar de globalización, a propósito de una información en la prensa en la que se anuncia la propuesta de Ignacio Ramonet de creación del grupo Attac, que pretende apoyar la aplicación del llamado impuesto Tobin (James Tobin, premio nobel de economía), con el que podría paliarse la deuda externa de los países subdesarrollados.

-¡La culpa la tienen los de siempre! –estalla con vehemencia Leonor–. Eso que dices está muy bien, pero el capital es el que siempre tiene la sartén por el mango. ¿Así que ahora se llama globalización? Pues antes a eso se le decía explotación. Mientras existan poderosos y débiles, el mundo seguirá descarriado.

-¡Calla, Leonor, que no dejas hablar al maestro!

-No, no, si podéis intervenir...

-¡Calla tú, leche! -interviene Leonor, bromeando. Demasiado tiempo he estado callada, y sin poder hablar, así que ahora es mi turno y os aguantáis

-Hay que ver esta Leonor, que no hay quien la frene... -dice Juana.

-Si es que es verdad, hombre.- prosigue Leonor con el mismo ímpetu. Y además ahora, con el gobierno que tenemos, pues estamos arreglaos. Si son casi los mismos que cuando estaba Franco, bueno, sus hijos... Los mismo perros con distintos collares. Si no hay más que ver como se les llena la boca diciendo que hay menos paro, que suben las pensiones. ¿Que hay menos paro? ¿Pero qué trabajo están creando? Contratos de mierda con las empresas de trabajo temporal, que trabajas dos días y ¡hala! a la calle. Y anda que las pensiones, si las suben cuatro pesetas y ya está. Toda la vida trabajando como puta por rastrojo, para que te paguen una miseria. Después se piensan que con sacarte a pasear con los viajes del Insero y con darte una paella para que acudas al mitin del tío del bigote nos distraen y nos ponen contentos. ¡Como si fuéramos idiotas! ¡Qué se habrán creído! Que una lleva mucho vivido y no se cree nada de éstos. Y anda que la cosa esta de la derecha no tiene pinta de cambiar, que va para largo...

- Leonor...

- ...es como una sombra que se va extendiendo. Es que es todo, te quitan la ilusión... –prosigue Leonor, con un tono mucho más melancólico, como si hablara para sí misma- Mira lo que pasa con las escuelas públicas, los muy sinvergüenzas, que se las están cargando. Todo privado, todo privado, que hasta el aire van a poner en venta. Y encima no puedes hablar de política con los vecinos, porque si no pienso como ellos, me miran con una cara... Así que a estas alturas, te toca callarte más de cuatro cosas... Si no hay que ir muy lejos para ver lo que pasa. Fíjate en esta escuela, con los años que venimos aquí y parece que cada vez nos van recortando más: ni una mano de pintura, ni muebles nuevos,

que nos vamos a poner enfermos con estas sillas de pala, ni arreglar las persianas, ni una sala para una biblioteca. ¿Verdad, Pepe?

Leonor tiene setenta y tantos años, y varias vidas vividas en una sola. Es la veterana del grupo, y así lo aceptan las demás no con resignación, sino con orgullo, como si formara parte de su propio patrimonio, de su propia historia personal. Leonor es una libertaria. Una de esas “rojas” con las que Mary Nash ilustra un pedazo de nuestra historia reciente. Vino a la escuela hace ya unos cuantos años, cuando se jubiló del último de sus muchos oficios, y se dio cuenta de que no servía para estar parada, que quería seguir moviéndose y aprendiendo, que quería seguir “dando guerra”, en sus propias palabras. Ahora forma parte del Consejo Escolar del centro, y se postula para la Asociación de Alumnos y Alumnas que se está creando. Leonor es un ejemplo muy claro de la sentencia de Marx según la cual el ser humano “se hace a sí mismo”. Leonor es una biblioteca viviente, una memoria de nuestro pasado curtida por los aires y por los vendavales de la Historia. Sigue soplando el viento de la Historia y Leonor, como una caña, se cimbrea, pero no se quiebra. La voz de Leonor se alza a contracorriente, solitaria, firme, solidaria, compasiva. Aligera sus “mítines”, escépticos pero no derrotistas, intercalando algún chiste picante o recitando algún poema propio. Porque Leonor también escribe sus propios decires, diamantes en bruto extraídos del suelo de la experiencia. Hace poco, sus hijos decidieron reunir sus poemas en un librito al que titularon “Piezas de vida”, y en el que escribieron el siguiente prólogo: “L. es una mujer grande, grande en ilusiones porque ya nació con la moral alta. Grande porque sobrevivió a la guerra civil española en la zona de izquierdas, es grande de espíritu porque valora la cultura, la naturaleza y las artes. También es grande porque dentro de ella lleva una artista que por los avatares de la vida no ha podido salir como debiera. Es grande porque canta cuando las cosas se ponen feas y es grande porque para nosotros, sus cinco hijos, es la madre más grande que hemos tenido”. Leonor sigue vistiendo los colores de la república, un sueño imposible hecho posible, la excepción que confirma la regla en un mundo tristemente feliz. Su vida es un “canto a la libertad”. Esas palabras dan nombre a un poema suyo, del que extraigo estos fragmentos:

Yo canto a la libertad/ Que es el himno de la vida,/ Los hombres nacen y mueren,/ Luchando por conseguirla./(...)/Yo canto a la libertad/ Desde el fondo de mi alma,/ Y mi canto será firme,/Para poder conservarla.

7. Cándida, condenada a ser libre

A Cándida no le cabe la vida, de tanta que tiene, y se le sale por todos lados, desbordándose como una cascada enorme: se le sale la vida por las ojeras de pelearse con el sueño, se le sale por las migrañas diarias de lidiar con su realidad, se le sale por la sonrisa con la que ahuyenta cualquier fantasma, se le sale por las hijas que la prolongan, se le sale por los nietos que la tienen como abuela y compañera de juegos, se le sale por los libros que lee con fruición desde que viene a la escuela, y por los que quiere seguir leyendo.

En algunos casos, como el de Cándida, venir a la escuela no es fácil, por varias razones: 1) Requiere un deseo grande y una decisión firme, porque al menor inconveniente el deseo se esfuma y la decisión se tambalea. 2) Requiere mucha confianza en uno mismo y hacer oídos sordos al desaliento de los demás, expresado en fórmulas tan puñeteras y

fastidiosas como: “Para qué”, “a estas alturas, ir a la escuela”, “que se habrá creído esta mujer”, “con las obligaciones que tiene en su casa, pues vaya”, etc. 3) Es un acto de libertad, y la libertad no se regala ni se compra, se conquista cada día, se arrebatada si hace falta de la celda donde está prisionera. 4) Es un acto de rebeldía, porque supone decir un Sí con mayúsculas a sí mismo, y un No con las mismas mayúsculas a quienes se creen el consejo de administración de su libertad.

Claro que los actos de rebeldía tienen su precio, que a veces es tan grande como la propia vida: las ojeras, la sonrisa, las cefaleas, las hijas, los libros.

“Los dos últimos años han sido los más felices de mi vida”, sostiene la ciudadana Cándida con vehemencia. Los años de la escuela de adultos. “Llevo treinta años dedicada a mi marido, a mis hijas, a mi familia, de casa al colegio a llevar a las niñas y vuelta a casa, sin salir, sin amigas, sin relacionarme con la gente.” Nos dice Cándida el día que viene a matricularse de nuevo. “Y ahora mi marido me dice que sólo me deja venir un día o dos, y a algo que sirva para distraerme, no para aprender, que eso no me hace falta. Que quiere que yo esté cuando él esté en casa. Que qué es eso de irme por ahí todos los días a la escuela”. Nos dice Cándida al borde de las lágrimas por donde también asoman hilillos de vida.

Durante el curso pasado, Cándida estuvo leyendo la vida de Madame Curie, de Agatha Christie, de Rigoberta Menchú. También ganó un premio en un certamen literario para las escuelas de personas adultas. Este verano ha leído *El hereje*, de Miguel Delibes, acompañada de un diccionario. Poco a poco, ha ido desplegando unas alas con las que arriesgarse, con las que volar.

Afortunadamente, Cándida cuenta con sus hijas y con algunas buenas amigas que la saben escuchar, que comparten su causa, que le dan la razón, que le dicen que no hacen nada malo, que sólo quieren aprender, que quieren ser ellas mismas. Juntas forman una red de apoyo mutuo, un salvoconducto para atravesar fronteras mentales y para superar bloqueos externos.

Cándida vendrá a clase “casi” todos los días. Y cada día será una pequeña conquista, un acto de coraje. Ya no hay vuelta atrás. Cándida está condenada a ser libre.

8. Heridas de guerra

Quien más y quien menos tiene algunas heridas de guerra producidas en el campo de batalla, en la mera existencia. A casi todos se nos acaban notando porque no siempre acaban de cicatrizar del todo. Algunas personas hacen gala de sus heridas y les gusta mostrarlas como si fueran trofeos. Otras, por el contrario, las ocultan con el mayor celo posible porque prefieren la discreción a la distinción. En cualquier caso, nuestras heridas dejan huellas tan difíciles de borrar que acaban convirtiéndose en una marca de la casa, en una señal tan inequívoca como las yemas de los dedos. Las heridas muestran al mismo tiempo nuestra tremenda fortaleza y nuestra enorme fragilidad, nos recuerdan nuestra potencialidad y nuestra vulnerabilidad. Podemos aprender bastante de las heridas propias y de las ajenas. Una primera lección es que nunca estamos a salvo del todo en el castillo de aire en el que creemos estar protegidos de los avatares del azar. Las cosas nos mueven y

nos con-mueven. No somos intocables, más bien nos vemos tocados continuamente por la fuerza o por la razón de los hechos. A veces pensamos, como se suele decir, que la mejor defensa es un buen ataque. Y así nos va. Porque ocupamos buena parte de nuestro tiempo en una actitud defensiva ante los supuestos enemigos encargados de asediarnos y de minar nuestros cimientos.

Las heridas pueden manifestarse de la manera más insospechada. Una clase es un lugar en el que las heridas pueden cobrar una especial luminosidad. Alejandro se había convertido en una máquina desahogada de soltar tacos, de manera que cada vez que quería expresar una idea o dar una explicación teníamos que desescombrar su discurso de los cascotes verbales que se iban acumulando si queríamos entenderlo. Claro que esa continua puesta en escena de las palabras estaba en relación directa con la cantidad de ternura que quería ocultar. El reverso de esta situación se encontraba en Angela, una persona reservada, tímida, poco locuaz, cuyos silencios permitían intuir todo un mundo interior, un tesoro que ella misma desconocía. Angela había permanecido tanto tiempo encerrada en la lámpara, que había olvidado su auténtica naturaleza, la de un genio castigado por su orgullo: por saberse genio. A veces el problema reside en que no nos dejamos querer bastante, y ponemos en estado de emergencia nuestros misiles mentales. Vigotsky afirmaba que una palabra es un microcosmos de conciencia humana. En el psicoanálisis se habla de cura por la palabra. Nuestras clases no son, ni tienen por que ser, terapéuticas. Pero en ellas ponemos las palabras a andar, decimos nuestros nombres en voz alta y dejamos que nos crezca la conciencia. Aprender a veces es desaprender, desandar lo andado, deshacer los nudos que hemos ido tejiendo para sujetarnos con los puños cerrados a la existencia y comenzar a soltar, comenzar a arriesgar.

9. Push

Empuja. Venga. Sin prisa. Despacio. No te detengas. Inténtalo. Escúchate. Mira lo que tienes delante. Un campo sembrado de trazos. Un tren de letras. Una caravana de palabras. Un sendero de frases. Tiene sentido. Un mapa del tesoro dibujado en la isla de papel. ¿Cuántas hojas has llenado en tu cuaderno escolar? ¿Cuántas horas volcada sobre el pupitre peleándote con el espacio reducido de una libreta? Luchando contra el caos, buscando la salida del túnel para iluminar lo invisible, para escapar de una ceguera impuesta. El mundo puede ser un caos, puede ser absurdo y terrible, sonido y furia, un relato contado por un idiota. Pero aquí hay algo. Una sílaba trabada, una sílaba inversa. Aquí pone algo. ¿Qué es? Mira. Es como el punto de cruz. Son puntos de luz. Como las estrellas. Hilar por aquí, pasar la aguja por allí, darle la vuelta a la bastilla. Si te equivocas, no importa. Vuelta a empezar. Tejer y destejer. ¿Coser y cantar? No tan fácil. Ya quisiera ver aquí a mi vecina. Ahora, a mí que me importa. Que digan lo que les dé la gana. Yo sólo quiero aprender. Ha sido la ilusión de mi vida. Y ahora que puedo. Soy feliz. Codificar y decodificar. ¿Qué dice ahora la maestra? Por favor por favor que no me distraiga. Que ya casi lo tengo. Leer escribir escuchar hablar. La maestra está explicando algo. Pero no podemos cambiar de actividad. Ahora no. Aún no. Aún no. Y ahora se acerca. ¿Qué quiere? No me distraiga. No me mire. Todavía no. Yo la llamaré. Bien. Se ha ido con otra alumna. Tengo un poco más de tiempo. Dos horas cada día y se pasa tan rápido. El tiempo vuela. Se escapa entre los dedos como el agua. Pero aquí no existe el tiempo. ¿Que ya es tarde? Para quién. ¿A tus años? Es mentira, me han mentado -por qué-. No tengo edad. Necesito

saber hacerlo. Escribir bien. Aunque me deje los ojos. Aunque me salgan callos. ¿No me he dejado los ojos bordando y haciendo remiendos? ¿No me he dejado las manos fregando suelos y limpiando como una burra? Ahora me toca a mi. Me lo deben. Ya no le queda casi punta al lapicero. Libro libreta libertad. Palabras al viento sí pero hay que tenderlas con pinzas para que no se vuelen y se pierdan. Pa pe pi po pu. Papa pepe pepa pipa. Piso pesa. Paso a paso. Poco a poco. Palabras generadoras. Generadoras de qué. De espera de esperanza de vida de sentido de rabia de amor de gracias gracias gracias. Ahora me doy cuenta. Es como una fuente que no para de manar. Lo voy a escribir y se lo voy a enseñar a la maestra. Ahora ahora, así. “El campo del aprender es *enfinito*”. ¿Qué le parece? Muy bien María. ¿Dónde lo has leído? No lo he leído. Me lo he inventado yo sola. ¿Tú sola? Le ha gustado le ha gustado. Cuando llegue a casa les voy a enseñar mi libreta. Hoy estoy contenta. Ilusión idiota inem. A partir de ahora voy a poner los puntos sobre las íes.

10. Plusvalías (todavía Marx)

Dice Galeano: en esta escuela del mundo al revés, todo está patas arriba. Las víctimas son acusadas de ser culpables de su propia situación, los desheredados son obligados a recibir el legado de su propio destino fatídico, los profetas cumplen y ejecutan aquellas profecías que fabrican, muy pronto aprendemos la lección enrevesada y endemoniada (per-versión de la tesis once de Marx) de que no son las condiciones materiales del ser las que determinan la conciencia, sino que es la conciencia del ser la que determina las condiciones materiales del ser (con lo que cada cual tiene lo que se merece), por el mar corren las liebres, justo cuando parece culminar la colonización territorial se inicia la colonización de las conciencias, por el monte las sardinas, la violencia doméstica suele ser simbólica, tralará, la tercera vía es la buena nueva, consumidores del mundo uníos, tralará, la dialéctica del amo y del esclavo se convierte en la tertulia de las cinco de la tarde, el conocimiento se dirime en una charla de café porque la razón se ha vuelto comunicativa, es decir, locuaz, y la postmodernidad se dedica a operaciones especulativas en las grandes superficies del planeta. Al rey muerto de la ilustración, rey puesto de la globalización. Fin de siglo, fin de milenio: se acabó la historia, porque ganan los buenos. Por fin los vaqueros han derrotado a los indios.

Pero en este mundo al revés, los sin voz siguen gritando en silencio, los ciudadanos autistas luchan por escapar de su ensimismamiento virtual, los indios no han enterrado el hacha de guerra, y hay sujetos reales (¿los oyes? son multitudes) que pasean por las calles de la historia e irrumpen en la ciudad de las palabras. Los olvidados, los despreciados (depreciados o devaluados en el mercado bursátil), los perdedores de la historia, tienen un valor añadido. Los amos del mundo dependen de los esclavos, y los esclavos pueden darse cuenta. El plus de los sujetos frágiles es algo más que simbólico. Los sujetos frágiles también sueñan mundos posibles. Son tan realistas que piden lo imposible. Un fantasma recorre el mundo: el fantasma del nomadismo (¿cuando ha cesado?), de todos aquellos compañeros y compañeras de viaje que están juntando recursos para el viaje de la esperanza. Están -ciudadanía en busca de su plenitud, de la vinculación social- en nuestras aulas de vida. No renuncian a ver *El gran hermano* –son de este mundo– pero leen al mismo tiempo *1984*. No sólo leen, sino que escriben sus propios relatos, fabrican libros, y los utilizan como antídotos contra la idiotización programada. Tienen un valor añadido, porque se niegan a ser carne de mercado. Algunos incluso juegan a la bolsa, pero invierten

en proyectos comunitarios: están aprendiendo a transmutar el metal del cinismo en el oro del civismo. Se está construyendo una nueva ciudad, sobre las ruinas de la vieja. *Fat city*. No es oro todo lo que reluce. Aquí y ahora, el valor de cambio ya no es la única moneda. Cualquier necio confunde valor con precio. Tiene valor aquello que vale la pena. Y lo que vale la pena, depende de nosotros. “Sal a la calle y observa: es la mejor escuela de tu vida”.

Se recogieron las redes de estas palabras errantes en la ciudad de Valencia y en el mes de marzo de 2002.