

LECCIONES DE MICHOACÁN

MAESTRÍA DEL IMCED
Morelia, México

Ejes temáticos para las sesiones de febrero y marzo de 2005

Profesor José Beltrán Llavador
Departamento de Sociología y Antropología Social
Universidad de Valencia

“Advertirás que experimentas curiosidades insólitas: aspectos del mundo social y conceptual que ignorabas desfilarán ante ti, y otros, conocidos y como lisos, cobrarán relieve iluminados por luces distintas. Estas luces serán los puntos de vista nuevos que vas a construir o que verás en otros. En pocos meses, cuando comiences a hacerte con las dimensiones de este nivel de estudio, empezarás a trabajar. Tu lenguaje –es decir, tu pensamiento- se enriquecerá. Conocerás a otras personas que viven de manera distinta lo mismo que vives tú. Algunas de las que tratabas antes te sorprenderán: empiezan a ver o que no te entienden o, lo que es más molesto, que te escuchan en silencio (porque tu también les sorprende: están aprendiendo de ti aunque no lo dicen). Eres el beneficiario de bienes culturales que sólo se distribuyen a una minoría de la sociedad. Tú verás qué haces con ellos.”

Juan Ramón Capella. *El aprendizaje del aprendizaje.*

Guión del contenido

Primera lección

Pragmatismo y educación:

- Del evolucionismo al pragmatismo de William James
- Los fines de la educación según Whitehead
- El credo pedagógico de John Dewey
- Un análisis sobre clase y educación a partir de James Agee
- La propuesta de artesanía intelectual de C. W. Mills

Segunda lección

Estudios culturales y educación:

- Aproximación a una sociología de la cultura
- Usos de la alfabetización, según Richard Hoggart
- Recursos para el viaje de la esperanza
- La experiencia educativa de Raymond Williams

Tercera lección

Educación de personas adultas

- El sueño de la alfabetización: una perspectiva histórica sobre el caso español
- Hegemonía y contrahegemonía en educación de personas adultas
- Sociología del currículum en educación de personas adultas
- Legado y vigencia de Paulo Freire

Cuarta lección

Política y prácticas educativas

- Pensamiento débil y reforma educativa
- El contexto social de la educación secundaria: un análisis de economía política
- Del derecho a la educación al asalto a la educación
- El perfil del formador en la construcción de significados
- La reinención de la escuela

Previsión de calendario

Los dos primeros módulos se impartirían los días 25 y 26 de febrero.

Los dos siguientes módulos se impartirían los días 4 y 5 de marzo.

Cada fin de semana se podrían impartir 3 sesiones de 4 horas aproximadamente hasta completar un total de 12 horas. Los cuatro fines de semana (incluyendo la participación de la profesora Pura Duart) completarían el total requerido de 48 horas.

Bibliografía y materiales

El autor ha publicado diversos títulos sobre el contenido de estos cuatro ejes temáticos, entre los que citamos los siguientes:

- Francesc J. Hernández, José Beltrán, Adriana Marrero: *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2003 (segunda edición en 2005).

José Beltrán: *El sueño de la alfabetización. España 1939-1989*. Valencia, Conselleria de Educación y Ciencia, 1990.

- Francisco Beltrán y José Beltrán: *Política y prácticas en educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de Valencia, 1997.

- José Beltrán: Una introducción filosófica, en *Mi credo pedagógico*, de John Dewey. Universidad de León [Taller de estudios norteamericanos], 1997.

- José Beltrán: *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania, 2002.

- José Beltrán: *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Alzira, Germania, 2004.

- José Beltrán: “La ilusión socrática o las orillas de la utopía”. Introducción a la obra de Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres: *Llegint Freire i Habermas: Pedagogía crítica i canvi social transformador*. Xàtiva, edicions del CREC, 2003 (versión en valenciano sobre el original en inglés).

- José Beltrán: “Los lugares comunes de Paulo Freire”, epílogo en la obra de Meter McLaren y Meter Leonard: *Paulo Freire: un encontre crític*. Xàtiva, edicions del CREC y Denes ed., 2003.

- José Beltrán: Introducción de En la frontera. *Raymond Williamams en la educación y formación de personas adultas*, de John Mc Ilroy y Jane Westwood. Editorial Diálogos, L’Ullal y NIACE, 2004. (Versión en castellano y en valenciano sobre el original en inglés).

* La presente propuesta puede ser objeto de modificación en función del interés o preferencia de los coordinadores hacia algunos de los ejes o aspectos incluidos en éstos. El autor puede enviar por correo electrónico algunos de los materiales a los que se refiere este programa para que los estudiantes dispongan del mismo por anticipado.

Índice de textos (24 textos)

Primera lección: Pragmatismo y educación

Preliminares:

- Enseñar y aprender sociología: textos y contextos para una cultura de la pregunta
- La pizarra como metáfora: homenaje a Pierre Bourdieu
- Enseñar y aprender sociología
- Introducción a Mi credo pedagógico, de John Dewey
- Un etnotexto de James Agee sobre educación y clases sociales
- Leer, escribir, pensar: el sentido de la imaginación sociológica

Segunda lección: Estudios culturales y educación

- La sociología de la educación según los estudios culturales
- El pensamiento, veloz como el viento
- Para el viaje de la esperanza: educación de personas adultas y cambio social
- Nada es inevitable. Un inventario de R. Williams para la larga revolución
- Raymond Williams: el campo y la ciudad

Tercera lección: Educación de personas adultas

- El sueño de la alfabetización revisitado
- Un sueño de la República: el Instituto Obrero
- Hegemonía y contrahegemonía en educación de personas adultas
- Introducción de Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas
- La ilusión socrática o las orillas de la utopía
- Lugares comunes

Cuarta lección: Política y prácticas educativas

- Pensamiento débil y reforma educativa
- Modelos para armar o reformas a la baja: un análisis del discurso de la tríada popular
- El contexto social de la ESO: un análisis de economía política
- La reforma educativa bajo el signo de los astros
- Metáforas vivas y acciones reflexivas: el papel de los educadores en la construcción de significados
- Polis-paideia: el vínculo social de la escuela pública
- La finalidad de la escuela en el cambio social

Primera lección

PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN

Ventana al mundo/1

El trabajo teórico-crítico en educación no es una mera mercancía para “comprar” y “vender” en el mercado académico. Es, si puedo tomar prestada la expresión de Wittgenstein, un juego de lenguaje que es también una *forma de vida*. Conlleva a la acción, en el mundo real, sobre las relaciones reales de poder. No es solamente contemplativo sino que debiera conducir a, y a partir de, la acción política en instituciones reales como universidades, escuelas, movimientos sociales y culturales, etc. En la medida en que no responda a esta condición, en la medida en que sea tan sólo un acto político individual, en la medida en que esté escrito de tal manera que únicamente los iniciados puedan utilizarlo de un modo significativo, en esa medida debería preocuparnos.

Michael W. Apple: *Maestros y textos*

PRELIMINARES

ENSEÑAR Y APRENDER SOCIOLOGÍA: TEXTOS Y PRETEXTOS PARA UNA CULTURA DE LA PREGUNTA.

*Si debemos actuar como un puente, debemos cumplir la función de un puente, que es conducir algo de un lado al otro lado.
Idries Shah: Aprender a aprender.*

La Universidad es un servicio público destinado a la educación superior, al estudio y a la investigación. Su función básica es suministrar a la sociedad profesionales cualificados en diferentes ámbitos y materias. Para ello, ha de proporcionar a los estudiantes un bagaje de conocimientos y de habilidades científicas que les sirvan para conseguir una ocupación profesional y actuar en la sociedad desde un sentido crítico respecto a las diferencias. Por otra parte, la Universidad debe ofrecer adaptabilidad a las nuevas tendencias sociales, científicas y culturales.

La investigación y docencia son las dos vertientes que configuran el perfil del profesorado universitario.¹ Ambas están íntimamente interrelacionadas, ya que la una sin la otra podría tender a la deshumanización, olvidando su objetivo último, y la segunda sin la primera está llamada a desembocar en una monotonía y en un anacronismo que alejaría a la docencia de toda efectividad. Es por ello importante la compaginación de actividades investigadoras en el marco general de la docencia de una materia. Sin embargo, no se debería cometer el error de exagerar su trascendencia en menoscabo del aspecto pedagógico, puesto que no basta para enseñar con conocer la materia que se enseña. Al contrario, la formación pedagógica del profesorado universitario constituye una dimensión fundamental de su capacitación profesional como tal.

A continuación abordamos una reflexión sobre el proceso educativo de enseñanza de la sociología, particularizándolo en el caso que nos ocupa, con el fin de diseñar una línea de actuación específica lo más efectiva posible, para lo cual propondremos un conjunto de métodos y actividades que tendremos en cuenta para conseguir los objetivos que nos planteamos.

1. Enseñar sociología

Los objetivos de la enseñanza universitaria en el área de sociología, tal como los planteamos, se pueden resumir de la siguiente manera:

1.-Comprender la singularidad de lo social y aprender a mirar sociológicamente la realidad social a la que pertenecemos y que nos constituye como seres humanos, tratando de evitar reduccionismos o falacias de índole naturalista, psicologista, biologicista, etc.

¹ Hace ya casi tres décadas, C. Paris planteaba el tema de la calidad de la enseñanza, que ahora encuentra su revival, si bien en otro contexto, con palabras que conservan su plena actualidad: "Pasando a la consideración de la Universidad como sistema activo, es evidente que su vida se centra en dos momentos fundamentales: la docencia y la investigación. Un examen crítico de la Universidad Española, por tanto, debe integrar como un aspecto decisivo la evaluación y planteamiento de estos dos núcleos de su actividad. Respecto a la enseñanza, el tema de su calidad ha sido repetidamente aireado en los últimos tiempos en un lógico deseo de perfeccionamiento del sistema." Paris, C.: *La Universidad española actual*. Madrid, EDICUSA, 1974, 155.

2.- Conocer el significado sociológico propio de una serie de nociones y conceptos básicos, diferenciándolos de los usos en el lenguaje común, y discriminándolos de ese modo de los “ídola” del lenguaje, esto es, de los equívocos y confusiones conceptuales a los que puede dar lugar un uso erróneo del lenguaje. Se trata, pues, de potenciar la capacidad lingüística del alumnado, procurando socializar un discurso pertinente al análisis de la realidad social. El vocabulario académico no siempre es un vocabulario utilizado en situaciones cotidianas, pero permite un aprendizaje práctico en situaciones reales.

3.- Adquirir conciencia del dinamismo, de la complejidad y de la opacidad de las relaciones sociales, con el fin de evitar explicaciones simplistas o deterministas.

4.- Discernir la necesidad y la contingencia de las relaciones e instituciones sociales en su sentido sincrónico y diacrónico, en tanto que constructos sociales y productos humanos, y a la luz de las diferencias culturales y de los cambios producidos en el decurso de la historia.

5.- Reflexionar acerca del papel de las instituciones y de los grupos y colectivos humanos, así como de las estrechas relaciones que se dan entre unas y otros.

6.- Reconocer la existencia de las desigualdades sociales, bien individuales o bien grupales, con el fin de abordar su magnitud, sus funciones, sus causas y sus posibles soluciones.

7.- Abordar la entidad, las causas y las consecuencias del cambio social, tanto desde una perspectiva local como global, así como las tendencias que se apuntan y sus repercusiones sobre las formas de vida.

8.- Adquirir una perspectiva general de los instrumentos básicos de análisis y de conocimiento social: métodos distributivos o estructurales de investigación, vías de aproximación a la realidad social, procedimientos de recogida de datos, fuentes de información, etc.

9.- Percibir la importancia tanto de una información precisa como de los instrumentos de conocimiento social para su análisis y del rigor en la interpretación, así como del carácter siempre revisable de las conclusiones obtenidas.

10.- Obtener una cierta distancia crítica frente a la esfera de lo social en general y frente a las instituciones más próximas, con el fin de poder interrogarse sobre las mismas y elaborar un juicio propio, fundamentado en el conocimiento previo. De este modo el alumnado se podrá ir entrenando en la *cultura de la pregunta*, que no da nada por sentado y, contra cualquier posible dogmatismo, todo lo somete al juicio crítico de la razón.

Así pues, la tarea del profesorado es la de ayudar a los y las estudiantes en el desarrollo de una comprensión general de la sociología. Habrá de tener en cuenta y enfrentarse al hecho de que la reacción de los alumnos y alumnas se hará según sus propios temperamentos, educación y criterios. No hay duda de que esto puede llevar a los estudiantes a tratar los temas de forma sesgada. Pero de cualquier manera, en la discusión los alumnos deberán aclarar de una manera u otra su posición, siendo ésta una manera de aprender más sobre sí mismos y, en última instancia, más sobre el problema, que si lo hubieran hecho memorizando y reproduciendo una información objetiva. Sólo a base de saber “ponerse en la perspectiva de los otros”, el alumnado es capaz de comprender y aceptar otras lecturas de la realidad.

Por otra parte, es impensable desgajar la sociología del concepto global de la sociedad de un país. Es necesario contemplar la sociología enmarcada en el contexto de un mundo en

transformación, como documento y manifiesto del cambio social, como proceso histórico. Los parámetros políticos, históricos y económicos forman parte del concepto de cultura y contribuyen a la comprensión de la sociología y de sus compromisos con la praxis, ya que la sociología produce y reproduce diferentes contenidos culturales. En el proceso de reflexión acerca de la situación social de un país, no se pueden excluir las formas de vida. La madurez y calidad de la comprensión sociológica forman parte de la madurez social. La sociología contribuye a representar y explicar el comportamiento del entorno social propio y ajeno, ampliando nuestros propios esquemas de significado, nuestra perspectiva particular.

El receptor de la sociología se puede definir, pues, como un lector de la realidad social que estudia y como un estudiante que lee la realidad social, como un sujeto que tiende puentes entre la palabra (*word*) y el mundo (*world*), que vincula dialéctica o dialógicamente *texto* y *contexto*. La comprensión social no consiste en la construcción de una entidad o de un texto cerrado, sino en una mejor comprensión de las diferencias y de las relaciones complejas dentro de la propia cultura. En última instancia, se trata de familiarizarse con el distanciamiento que permite ver diferentes categorías al mismo tiempo: se trata de asimilar y comprender lo "otro". El estudio de la sociología tratará de no excluir lo desconocido, lo otro, sino identificarlo y asimilarlo mediante su diferencia separadora y unificadora. En ese sentido, la sociología no se conforma con instalarse en el terreno de lo "ya" o de lo "meramente" conocido para legitimarlo, sino que, para dar y elaborar conocimiento, pretende recorrer el camino que va de lo conocido a lo desconocido.

2. Estudiar sociología

En un capítulo perteneciente a la obra *La naturaleza política de la educación*, Freire elabora una serie de reflexiones sobre "el acto de estudiar", en las que se muestra deudor de Wright Mills, y que pueden servir a nuestros propósitos como prolongación de las observaciones de los párrafos anteriores. "En efecto –señala Freire– estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la "educación bancaria". Por el contrario, lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad. Así, la disciplina del estudiante, en relación con el texto se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo." ²

Sometida a los dictados de la educación bancaria, esa que concibe las mentes humanas como un mero depósito o contenedor de unidades discretas de información, la lectura deviene algo mecánico, memorístico, lo que acaba provocando el desinterés y la falta de comprensión del contenido de la lectura.

"Según una concepción crítica, las cosas son muy distintas: un lector se siente desafiado por el texto en su conjunto, y su objetivo reside apropiarse de su significado más profundo." (Freire, 1990: 30)

Freire sugiere algunos criterios orientados a desarrollar una actitud crítica durante el acto de estudiar:

El lector debería asumir el rol de sujeto de la acción.

El lector, sugiere Freire, no debe comportarse pasivamente ante la lectura, no debe quedar "domesticado" por el autor, porque de esa manera no puede estudiar seriamente. "Estudiar

² Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Madrid. Paidós/MEC, 29.

seriamente un texto exige un análisis del estudio que llevó a cabo el autor para poder escribirlo. Requiere una comprensión del condicionamiento sociológico-histórico del conocimiento. Y exige una investigación del contenido que se estudia y de otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, re-crear, reescribir; y ésta es la tarea de un sujeto activo. Es más, con un enfoque así, el lector no se puede separar del texto porque estaría renunciando a su actitud crítica respecto del mismo.” (Freire, 1990: 30)

Tal actitud crítica en el estudio es la misma que se requiere al afrontar la realidad social, esto es, una actitud de cuestionamiento continuo que nos permite comprender cada vez mejor las razones que subyacen a los hechos.

Al mismo tiempo, el estudio consciente de un texto, no sólo supone aprehender su contenido básico, sino asumir una incesante inquietud intelectual y una disposición permanente a la investigación.

El acto de estudiar es una actitud frente a la realidad.

Estudiar es pensar sobre las vivencias, sobre las experiencias, lo que constituye el mejor modo de pensar adecuadamente. Quienes estudian sociología no deberían perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad, ya que esta curiosidad contribuye a sacar ventajas de la misma.

“Las ideas que a menudo se nos imponen mientras caminamos por la calle constituyen de hecho lo que Wright Mills denomina un archivo de ideas. Estos destellos, cuando están correctamente archivados, constituyen verdaderos desafíos a los que deberíamos atender. Cuando los convertimos en pensamientos más profundos, casi siempre se convierten en los medios de una reflexión más plena a la hora de leer un texto.” (Freire, 1990: 31).

El hecho de estudiar un tema específico nos exige, cuando es posible, estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea sobre un tema en general o sobre el área de nuestras investigaciones de ese momento.

El acto de estudiar supone una relación dialéctica entre el lector y el autor, que se refleja en los temas tratados.

Esta dialéctica, observa Freire, implica el condicionamiento histórico, sociológico e ideológico del autor, que por lo general no coincide con el del lector.

El acto de estudiar exige modestia.

Desde la modestia, podemos reconocer la complejidad de un texto, y convertir la comprensión del mismo en un desafío. Afrontar ese desafío exige paciencia y dedicación para desentrañar los aspectos problemáticos del texto.

Estudiar, en definitiva, no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas.

3. Metodología

Creo que lo mejor es empezar por recordaros a los estudiantes principiantes que los pensadores más admirables de la comunidad escolar a que habéis decidido asociaros no separan su trabajo de sus vidas. Parecen tomar ambas cosas demasiado en serio para

permitirse tal disociación y desean emplear cada una de ellas para enriquecer a la otra. Desde luego, esa escisión es la convención que prevalece entre los hombres en general, y se derivan, supongo yo, del vacío del trabajo que los hombres en general hacen hoy. Pero habréis advertido que, como estudiantes, tenéis la excepcional oportunidad de proyectar un tipo de vida que proyecte los hábitos de la buena artesanía (...) Lo que significa esto es que debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar.

Charles Wright Mills: La imaginación sociológica.

Según las más recientes consideraciones aportadas desde las ciencias de la educación, la metodología didáctica ha superado la concepción tradicional de los métodos estandarizados. Al analizar los hechos esenciales en proceso de aprendizaje se pone de manifiesto un variado número de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que el docente puede utilizar en cada caso. En este sentido, el papel de la metodología ha dado un giro, desde la asunción de que el profesorado, el alumnado, los contenidos y los objetivos no son los mismos invariablemente. Precisamente por eso, la metodología más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor los criterios que le permitan justificar y construir el método que bajo razones pedagógicas responda a las expectativas de cada situación didáctica que se plantea.

Siguiendo el hilo de esta reflexión, podemos afirmar que cuando un docente trabaja en el aula con sus estudiantes desplegando de forma secuencializada un programa e impartiendo una serie de conocimientos (aquellos que corresponden a su materia o disciplina) en función de unos objetivos propuestos, se están dando cita los elementos que configuran lo que se ha dado en llamar “universo didáctico”.

Pues bien, la forma de estructurar todos estos componentes es lo que constituye la metodología propiamente. Por metodología, entenderemos todas aquellas estrategias que se organizan de forma intencionada con el fin de que la clase sea lo más efectiva posible y sus resultados sean los previstos.

Un aspecto metodológico de gran importancia es la planificación y programación previa del curso. En el caso de haber distintos profesores, asignados a los diferentes grupos de un mismo curso, resultaría conveniente una coordinación entre ellos para determinar, al menos:

el contenido de los programas

la bibliografía básica que será utilizada por el alumno

un calendario de fechas de exámenes

sistemas evaluativos

De este modo, las clases (respetando siempre la libertad de cátedra) resultarán lo más homogéneas posibles, lo que redundará en beneficio de los estudiantes.

Cuando un docente comienza el curso debe informar al alumnado del programa que va a impartir, recomendando los textos más adecuados para el seguimiento de dichos temas. Esta bibliografía tiene que ser clara y accesible para el alumnado, de modo que pueda ser manejada desde el principio del curso. Una tarea importante a desempeñar por el profesorado es hacer ver el gran interés que tiene el material bibliográfico para la formación continuada del alumnado, en el transcurso y fuera de la carrera. La selección de textos fundamentales de la sociología de la

educación “puede operar como una introducción eficaz al conocimiento de esta disciplina, y contribuir así, como una modalidad más, al fondo de materiales de enseñanza necesarios para impulsar una práctica pedagógica contrahegemónica.” (Jerez Mir, R., 1991: 143).

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 sociología, 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 social. Como señala R. Feito: “no basta con ser alfabeto literal, es necesario serlo funcional. Estamos en una sociedad en la que es preciso trabajar con información y conocimiento.” (Feito, R., 2002: 176).

Por otra parte, la *autoformación* es una exigencia necesaria para llevar a buen término cualquier proceso de formación que se quiera emprender. Precisamente, una de las principales finalidades de la enseñanza 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 aprendizaje conjunto. Este aprendizaje será tanto más democrático cuanto mayor sea el énfasis en la socialidad del mismo.

El ejercicio de una autonomía sobre otra genera *transformación*. Por transformación entendemos los cambios que tienen lugar 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. Bourdieu habla, en las primeras páginas de *La miseria del mundo*, de “el espacio de los 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, *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.

Al mismo tiempo, la necesidad de proporcionar un diálogo vivo en las clases de sociología 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 socialidad: a través del diálogo socializamos el lenguaje y las experiencias del mundo social, de la vida cotidiana. En tanto que sujeto en formación, *com-parto* mis experiencias con los demás, y *participo* (tomo parte) de las experiencias de los demás.

Por lo que se refiere a la *investigación*, éste es el principio metodológico del resto de aspectos que hemos enunciado. La investigación integrada en el curso de la acción supone la interrelación entre teoría y práctica, acción y reflexión. Cultivar una actitud investigadora supone tener una actitud abierta y una disponibilidad total hacia nuevos aprendizajes. 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, no estaba exenta de un esencialismo marcado: ¿ser qué?, podríamos preguntarnos. Desde aquí quisieramos 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*. 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 sobre el mundo, para construir significados que al mismo tiempo doten de sentido a nuestras acciones³.

4. Dos propuestas

A continuación, y a modo de ilustración, presentaré dos propuestas complementarias que he tenido ocasión de poner en práctica en los últimos cursos, con variaciones y ajustes en función del número y composición de los diferentes grupos de estudiantes. Estas propuestas metodológicas están dirigidas a dos asignaturas diferentes: Sociología y antropología social: prácticas (en la Diplomatura de Educación social) y Sociología de la Educación (en Magisterio). Ambas propuestas fueron incluidas como anexos a los programas oficiales de las asignaturas correspondientes y presentadas a los estudiantes al comenzar el curso académico. Omitiré aquí el contenido de los programas de las asignaturas y la bibliografía básica correspondiente (una buena relación de los programas actualizados se puede encontrar en la red a través de *sociosite*, por ejemplo, o de un buscador como *google*), pero no así las recomendaciones bibliográficas incluidas en las dos propuestas. Algunos rasgos de sus rasgos más destacables son los siguientes:

Las propuestas que presento, por supuesto, no son ni cerradas ni totalmente abiertas. Por lo primero quiero decir que no constituyen un guión rígido a aplicar mecánica y monótonamente, sino una base o estructura que permiten articular de manera organizada y coherente las distintas pautas de trabajo. El hecho de no ser totalmente abiertas significa que no se basan en la aplicación arbitraria, improvisada o azarosa, sino en una planificación previa que permite variaciones e innovaciones.

Las propuestas se basan en la enseñanza activa⁴ y por tanto requieren la participación de los estudiantes. Ello no significa eludir el papel que le corresponde al docente: más bien lo reclama, al exigirle una constante atención al desarrollo de la clase y a la tarea de los estudiantes dentro y más allá de la clase.

Las clases combinan, en ese sentido, la explicación del docente con las prácticas reflexivas de los estudiantes. De ese modo, se tienden puentes constantes entre teoría y práctica, acción y reflexión, conocimientos formales y experiencias cotidianas.

³ Estas ideas las he desarrollado de manera más extensa en el ensayo “metáforas vivas y acciones reflexivas: el papel de los formadores en la construcción de significados”, en Beltrán, J. (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania, 209-258.

⁴ Una magnífica apología argumentada de este tipo de enseñanza, con ilustraciones y valiosas sugerencias a partir de la propia y dilatada experiencia del autor, se encuentra en el capítulo “La LOGSE y la Universidad”, en Feito Alonso, R. (2002): *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, Siglo XXI, 136-154.

Por otra parte, las actividades de los estudiantes reúnen el ejercicio continuado tanto de la discusión oral (diálogo o dialéctica), como de la reflexión escrita. Estas actividades se llevan a cabo, por lo demás, de forma individual y colectiva. La tarea de expresión oral, a través de la participación en grupos, argumentando ideas en el seno de un grupo o interviniendo a título personal. La tarea de expresión escrita, a través de pequeños trabajos colectivos, de no más de cuatro personas (programas de investigación, presentación de temas o autores, etc.), o bien a través de ensayos individuales acerca de cuestiones determinadas, o de comentarios críticos de libros, o de elaboración de diarios o agendas sociológicas⁵.

La bibliografía recomendada, como ya apuntamos, tiene que cumplir unos requisitos mínimos: ser accesible a los estudiantes (por ejemplo, que esté disponible en las bibliotecas de las facultades, o en su caso, que pueda ser adquirida en librerías, evitando ediciones descatalogadas), no obedecer al mero capricho o gusto personal del docente, y que contemple tanto lecturas contemporáneas (actuales) como extemporáneas (clásicos y neoclásicos).

El horario de atención a estudiantes se considera también un tiempo lectivo específico, y no un mero expediente administrativo que hay que cumplir. La invitación a aprovechar el horario de atención supone para el estudiante un paso en su autonomía académica y una ocasión valiosa para avanzar en el conocimiento por la asignatura.

Con frecuencia he presentado a los estudiantes al principio del curso un dossier o antología de lecturas variadas sobre la materia a partir de las cuales se desarrollaban buena parte de las clases. Si un manual incluye estos textos se puede obviar la elaboración de este dossier, o se puede usar de manera complementaria⁶. También resulta de interés la proyección de algunas películas o documentales (sin abusar de los mismos) siempre que ilustren los contenidos que se trabajen o den pie a la reflexión sobre los mismos. Se puede aprovechar la oferta cultural del momento para acudir a alguna sala de cine, exposición, obra de teatro, etc., organizando itinerarios culturales de interés para cultivar la mirada sociológica.

La valoración o evaluación⁷ del aprendizaje de los estudiantes se basará en la aplicación de los siguientes criterios generales: a) el grado de formalización de los conocimientos relativos a los temas impartidos, b) la corrección formal en la presentación de los mismos, así como, c) la inteligibilidad demostrada por el resto de compañeros frente a su presentación y defensa colectiva.

Si se tiene la fortuna de compartir la asignatura con algún colega sin miedo a que entren en su clase (he tenido ese privilegio), se pueden preparar algunas tareas y actividades conjuntas, o intercambiar algunas clases. De ese modo, los estudiantes ganan confianza tanto en los profesores como en la asignatura y los docentes también se ven estimulados y apoyados en su tarea. Ambos dejan de ver la materia como un “coto cerrado”, como una caja negra.

a) Primera propuesta:

⁵ Abordé de manera más extensa la cuestión del diario o archivo sociológico, según las sugerencias de Wright Mills, en el capítulo “Leer, escribir, pensar: el sentido de la imaginación sociológica”, en Beltrán, J. (2002): *Ciudadanía y Educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania, 21-40.

⁶ Tal sería el caso, por ejemplo, de los recientes manuales de Fernández Palomares, F., ed. (2003): *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson/Prentice Hall, y de Francesc J. Hernández, José Beltrán, Adriana Marrero (2003): *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

⁷ A propósito de la evaluación, véase: Beltrán, J.: “Evaluar es evaluarse. Acotaciones a un protocolo de evaluación de material curricular a distancia”. Pendiente de publicación en *Quaderns d'Educació Continua*.

SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL: PRÁCTICAS

DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Advertirás que experimentas curiosidades insólitas: aspectos del mundo social y conceptual que ignorabas desfilarán ante ti, y otros, conocidos y como lisos, cobrarán relieve iluminados por luces distintas. Estas luces serán los puntos de vista nuevos que vas a construir o que verás en otros. En pocos meses, cuando comiences a hacerte con las dimensiones de este nivel de estudio, empezarás a trabajar. Tu lenguaje –es decir, tu pensamiento– se enriquecerá. Conocerás a otras personas que viven de manera distinta lo mismo que vives tú. Algunas de las que tratabas antes te sorprenderán: empiezan a ver o que no te entienden o, lo que es más molesto, que te escuchan en silencio (porque tu también les sorprende: están aprendiendo de ti aunque no lo dicen). Eres el beneficiario de bienes culturales que sólo se distribuyen a una minoría de la sociedad. Tú verás qué haces con ellos.”

Juan Ramón Capella. El aprendizaje del aprendizaje.

Objetivo

Realizar acciones reflexivas que ilustren de manera aplicada los principios teóricos correspondientes al programa de la asignatura.

Las clases prácticas de la asignatura de sociología y antropología consistirán en la realización secuenciada de un *archivo o agenda sociológica* que ejemplificará los contenidos de la materia teórica impartida a lo largo del curso.

La forma de realizar este archivo es la siguiente: Cada semana el estudiante completará un breve informe de al menos una página en la que recogerá informaciones, comentarios y valoraciones de la realidad social en correspondencia con la parte teórica de la asignatura. Para realizar esta agenda, el estudiante puede acudir a múltiples fuentes de información: medios de comunicación, trabajos de observación o de campo, consulta de bibliografía adicional de la asignatura o de la diplomatura, búsqueda en las redes informáticas, conversaciones o entrevistas, experiencias personales o compartidas, etc. Esta agenda, además, podrá ir acompañada de recortes de prensa, grabaciones, realia, fotografías, ilustraciones, etc. con el fin de enriquecer la información allí vertida. Por ejemplo, si se está abordando cuestiones relativas a demografía o a población, se pueden incluir pirámides de población de organismos oficiales, o de prensa general o especializada, con el fin de interpretarlas.

Desarrollo de las clases y actividades sugeridas

Las clases se desarrollarán a partir de la articulación de una serie de lugares de encuentro o espacios dialécticos en torno a una serie de ejercicios sociológicos, como los que se enumeran a continuación, además de aquellos que se puedan derivar a iniciativa de los estudiantes o en el desarrollo del propio curso. Dado el número de actividades sugeridas (diez) no se realizarán en cada clase todas ellas, sino que el número y el tipo de ejercicios se irá determinando en función de la coherencia con las sesiones teóricas impartidas. En cada clase, además, los estudiantes entregarán una página de la agenda sociológica correspondiente a esa semana.

Ejercicios sociológicos (lecturas de la realidad social)

1-. Marcos de aprendizaje: los estudiantes realizarán una breve síntesis y comentario oral de las cuestiones más relevantes de la asignatura aprendidas en esa semana. Este ejercicio servirá para conectar el resto de actividades con los contenidos teóricos de la materia ajustándose al programa de la misma y a su ritmo de desarrollo.

1- La espuma de los acontecimientos. Este ejercicio, orientado a seleccionar algunas cuestiones de interés de la vida social y cultural a lo largo de la semana, se centrará básicamente en la discriminación conceptual entre las nociones de estructura y coyuntura.

2-.La mirada sociológica. En esta ocasión el ejercicio se centra en la diferenciación entre sentido común y conocimiento, o lo que es lo mismo, en tratar de ir más allá de las apariencias, por ejemplo, desvelando estereotipos, informaciones cotidianas, tópicos o lugares comunes, etc. Para ello, se elegirá un tema de interés común para su discusión, siempre en relación con los contenidos teóricos impartidos. Por ejemplo: inmigración, sociedad del riesgo, participación social, etc.

3-.El nombre de las cosas: Es importante el entrenamiento en la claridad conceptual. A partir de las nociones que vayan apareciendo tanto en las clases teóricas como en las prácticas, se irá confeccionando una suerte de vocabulario o glosario de palabras clave (*keywords*, según la expresión de Raymond Williams), con el fin de poder ir comentando las diferentes acepciones o usos del lenguaje desde el punto de vista sociológico.

4-. La cultura de la pregunta. El ejercicio consiste en interpelar a la realidad social, aprendiendo a formular preguntas y a establecer relaciones entre diferentes aspectos de nuestro contexto social. Se trata de cultivar la crítica fundamentada: ser críticos es poner en crisis nuestras asunciones, nuestros prejuicios (juicios previos), preguntar y preguntarnos, cultivar inquietudes.

5-. Explicar e implicar. Aquí proponemos pequeñas tareas de participación social en relación con diferentes cuestiones de la materia explicada, de manera que se puedan establecer puentes entre teoría y práctica. Se trata de materializar, a través de pequeñas iniciativas de carácter social, los supuestos de “pensar es hacer”y “la reflexión es acción”.

7-. El rincón de Este es un espacio dedicado a la selección y comentario de breves textos de interés en relación con la materia impartida. La selección puede ser por autores (por ejemplo, Bourdieu, como homenaje, o los “clásicos”) o por temas (por ejemplo, la obra de Galeano *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* contiene una magnífica antología de textos, susceptibles de comentar). También pueden elegirse viñetas gráficas de firmas como El Roto, Forges, Quino, Maitena, Máximo, etc.

8-. Establecer relaciones. El aprendizaje es un proceso social y relacional. Aprendemos cuando establecemos conexiones cada vez más amplias entre múltiples aspectos, algunos de ellos aparentemente inconexos. Esta actividad consiste precisamente en ir trabajando la dimensión relacional del aprendizaje sociológico, planteando establecer relaciones entre diferentes parcelas de la realidad social, tomando como referencia los contenidos teóricos de la asignatura.

9-. Comentario del desarrollo de la agenda sociológica. Aquí se discutirá el proceso de realización del archivo o agenda sociológica, abordando dificultades formales, sugerencias, e intercambiando ideas y propuestas sobre la forma de completarla entre los estudiantes.

10-. Reflexividad sociológica. En este ejercicio se llevará a cabo una tarea de síntesis de los hallazgos, descubrimientos o aprendizajes formales que los estudiantes van logrando a través del despliegue de la asignatura y en relación con el resto de asignaturas de la titulación.

Criterios metodológicos

El programa desarrollará los procedimientos metodológicos de indagación científica propios del campo y en coherencia con los supuestos conceptuales adoptados. Ahora bien, dada la singularidad de la dimensión práctica en la que se enmarcan estas clases de la asignatura, la metodología del mismo tendrá muy en cuenta la detección previa de intereses compartidos por el grupo de participantes, así como las sugerencias que puedan plantearse. El supuesto metodológico principal es el de la participación individual y colectiva.

El programa tendrá en cuenta, aunque no las contemple expresamente, las actividades de acción tutorial a cargo del profesor, así como actividades académicas diferentes a la oferta habitual de las clases, tales como seminarios, talleres, etc. El cumplimiento de los criterios apuntados está sometido a las condiciones efectivas para el desarrollo de la docencia, algunas de las cuales exceden la capacidad de decisión del docente, tales como número de grupos y de estudiantes por grupo, recursos y disponibilidad, etc.

Evaluación

Dada la especificidad de este módulo, los criterios de evaluación se centrarán principalmente en la participación del alumnado, tanto a través de sus intervenciones y colaboración en la clase, como a través de las actividades sugeridas, además de en la confección de la agenda sugerida. La elaboración completa y secuenciada de esta última será el criterio necesario (pero no siempre suficiente) para aprobar la asignatura. El profesorado de este módulo se reserva la posibilidad de realizar algunas pruebas para verificar la comprensión de los temas desarrollados por parte del alumnado, así como para modificar sus propios planteamientos en función de los resultados obtenidos.

Sobre el archivo o agenda sociológica

“Aprender es aprender a pensar”

J. Dewey. *How we think*

En 1959 en su obra ya clásica *La imaginación sociológica* (1996) el sociólogo norteamericano C. W. Mills sugirió en sugirió 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.” (...) “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 subproductos 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.” (Mills, 1996: 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 observa 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.

b) Segunda propuesta:

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Diplomatura de Magisterio

El curso se estructurará básicamente en tres espacios formativos a lo largo de cada semana:

El primero de ellos (la primera sesión) será informativo y expositivo, correspondiente al título de cada uno de los doce temas o lecciones enumerados.

El segundo (la segunda sesión) será un espacio de debate, que se ocupará del análisis de la lectura complementaria correspondiente a cada lección.

El tercero (la tercera sesión) tendrá un triple objetivo: a) la confección de un protocolo de observación y evaluación para las prácticas que se realizarán durante el siguiente semestre; b) un taller en torno a una agenda sociológica que iremos confeccionando semana a semana, incorporando también aquellas propuestas que vayan surgiendo a lo largo del curso, c) el seguimiento semana a semana del programa de investigación escogido.

Criterios de evaluación:

La evaluación del curso consistirá en un examen final (convocatoria oficial) para todos aquellos que quieran realizarlo o para quienes no tengan la oportunidad de asistir a clase asiduamente (en ese caso, es necesario notificarlo previamente al profesor).

También existe una opción que consiste en la realización individual y progresiva de una libreta de la asignatura que comprenderá los siguientes elementos:

1) Un breve diario o registro de lo aprendido en cada clase del curso (siempre con indicación de la fecha correspondiente).

2) Un breve ensayo semanal de las lecturas complementarias en relación con el tema impartido (se indicarán las lecturas correspondientes de entre los dos manuales reseñados).

3) Además, se añadirá la lectura de un libro de entre los reseñados al final de este dossier con un comentario crítico individual sobre el mismo.

Estos ensayos y el comentario del libro, junto con la realización de un programa de investigación colectivo (de no más de cuatro personas) y su defensa en clase, proporcionarán criterios de evaluación de la asignatura.

También se tendrá en cuenta la participación activa en clase y en el horario de atención al estudiante. Para quienes opten por la asistencia asidua a clase, es imprescindible (condición

necesaria, pero no suficiente) la realización de todas estas tareas para aprobar la asignatura. Además, aquellos estudiantes que no aprueben con esta opción o que, aprobando, quieran presentarse a la convocatoria oficial, para mantener la nota o para elevarla, tienen pleno derecho a hacerlo.

Se recomienda acudir al horario de atención a estudiantes desde principios de curso para aclarar cuantas dudas puedan ir surgiendo y para realizar las consultas que se consideren oportunas.

PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN SUGERIDOS

Los y las estudiantes deberán configurar grupos de trabajo de entre dos y cuatro personas para abordar los siguientes temas:

- 1) El lugar de la educación en la red
- 2) La memoria de nuestros mayores acerca de la escuela
- 3) Cine y educación
- 4) Presencia de la educación en la literatura
- 5) La imagen de la escuela en el humor gráfico: viñetas, cómics, etc.
- 6) Sociólogo@s contemporáneos y educación: Dewey, Bourdieu, Apple, Giroux, Freire...
- 7) Educación y participación social.
- 8) Educación, ciudadanía e inmigración.
- 9) Las otras educaciones: educación de adultos, educación profesional y continua.
- 10) Miradas críticas al aprendizaje en la Universidad.
- 11) Leer la escuela: confección de una antología de textos plurales sobre educación con perspectiva sociológica.
- 12) Sociología de la educación y perspectiva de género.

Los trabajos deberán ser entregados, una vez concluidos, tres semanas antes de finalizar las clases, con el fin de ser expuestos colectivamente al resto del alumnado. Para ello, si es posible, se organizará un pequeño congreso y/o exposición, contando con un pequeño equipo de logística y con la colaboración de instancias como el ADR, revista DISE, diferentes departamentos, etc.

A continuación se ofrece una orientación sobre el contenido de cada uno de los trabajos.

1.-El lugar de la educación en la red

Se trata de realizar un estudio de dos tipos:

- a) Cómo las nuevas tecnologías (NT), principalmente la informática, cobran una presencia cada vez mayor en las instituciones educativas y alteran su naturaleza.

b) Cómo aparecen en la red cada vez más páginas, noticias, direcciones, etc. dedicadas a la enseñanza en sus diferentes niveles y modalidades.

Bibliografía:

Apple, Michael W. *Maestros y textos*. Madrid, Paidós/MEC, 1989.

San Martín, Angel. *La escuela de las tecnologías*. Valencia, Universitat de Valencia, 1997.

2.- La memoria de nuestros mayores acerca de la escuela

Este trabajo adquiere una dimensión antropológica y se basa en la recuperación y registro de fuentes orales sobre los procesos escolares de nuestros mayores. Se puede acudir a entrevistas con miembros del Instituto Obrero de Valencia, la FUE, maestros y maestras en el franquismo, etc.

Bibliografía:

Monografías sobre historia de la educación en nuestro país, republicanismo, etc.

José Beltrán Llavador: *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*. Valencia, Conselleria de Cultura y Educación, 1990.

Mujeres por Derecho: *Olvidadas*. (Película documental), 2002.

Nuestras mujeres y su memoria viva. (Película documental a partir del taller dirigido por José Beltrán en Bétera), 2003.

3.- Cine y educación

El lenguaje filmico ha dado algunas muestras excelentes de su preocupación por la esfera educativa en películas de muy distinto signo. Este trabajo seleccionará tres de estas muestras para ilustrar la imagen que desde ellas se ofrece de las instituciones educativas. Sugerimos, entre otros, los siguientes títulos:

El pequeño salvaje. Francois Truffaut, 1969.

Las tribulaciones del estudiante Törless. Volker Schlöndorff. (Basada en el relato homónimo de Robert Musil. Bcelona, Seix Barral, 1990)

Cartas a Irish, Martin Ritt, 1989

La lengua de las mariposas, José Luis Cuerda, 1999 (Basada en el volumen de relatos de Manuel Rivas: *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara, 1998)

Pequeño Cherokee (La educación de Little Tree), Richard Friedenberg, 1997 (Basada en la novela de Forrest Carter: *La estrella de los cheroquis*, 1985)

Hoy empieza todo, A. Tanner, 1999. (Recreada literariamente en *El tiempo cautivo*, de Dominique Sampiero, 1999)

La guerra de los botones, Yves Robert, 1961

El nombre de la rosa, Jean-Jacques Annaud, 1986 (Basada en la novela homónima de Umberto Eco. Barcelona, Lumen, 1988)

El cartero de Pablo Neruda. Michael Radford, 1994 (Basada en la novela homónima de Antonio Skármeta. Barcelona, Plaza & Janés, 1996, 11ª edic.)

Los cuatrocientos golpes, Francois Truffaut, 1958

La piel dura, Francois Truffaut, 1975

Conrak, Martin Ritt, 1974

Dersu Uzala, Akira Kurosawa, 1975

Padre Patrón, Paolo y Vitore Taviani, 1977

El Florido pensil. (Basada en la novela homónima de Andrés Sopena)

La mala educación, Pedro Almodóvar, 2004.

Bibliografía:

AA.VV.: *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona, Edicions de la magrana, 1995.

Cabrera, Julio: *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona, Gedisa, 1999.

Rossellini, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

4- Presencia de la educación en la literatura

Como en el trabajo anterior, éste consiste en la elección de al menos tres obras literarias con el fin de realizar los comentarios pertinentes y la comparación entre las mismas. Otra posibilidad es investigar en el terreno de la poesía y la literatura y confeccionar una pequeña antología de poemas o de textos de diferentes autores en los que aparezca la escuela o la educación como motivo o referencia.

Sugerimos las siguientes obras, independientemente de las sugerencias que puedan realizar los estudiantes

Bibliografía:

AA. VV. *Historias de la escuela*. Madrid, Popular (Letra Grande), 1993.

Aldecoa, Josefina. *Historia de una maestra*. Barcelona, Anagrama, 1990.

Baquedano, Lucía. *Cinco panes de cebada*. Madrid, SM, 1997, 20ª ed.

Bronte, Charlotte: *El profesor*. Madrid, Alba, 2000.

Carter, Forrest. *La estrella de los cheroquis*. Madrid, SM, 1989, 3ª ed. Novela en la que se basa la película *Pequeño Cherokee*.

Dahl, Roal. *Matilda*. Madrid, Alfaguara, 1989. Novela de la que se ha filmado una película reciente firmada por Danny De Vito.

Farias, Juan. *El paso de los días*. Madrid, Alfaguara, 2000.

Fortun, Elena. *Celia en el colegio*. Madrid, Alianza, 1993. Perteneciente a la serie de Celia de la misma autora, que fue objeto de una serie televisiva.

James, Henry. *El alumno*. Barcelona, Cátedra, 1991.

Musil, Robert. *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona, Seix Barral, 1990. Con el mismo título filmó V. Schlöndorff una película.

Rendell, Ruth. *Un juicio de piedra*. Barcelona, Orbis, 1984. Goddard realizó una película -La ceremonia- a partir de este relato.

Rivas, Manuel. *La lengua de las mariposas*. Madrid, Alfaguara, 1999. O bien, el volumen *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara, 1998, de donde se extraen los relatos que dan título a la película.

Sampiero, Dominique. *El tiempo cautivo*. Valencia, Pre-textos, 1999. Obra escrita a partir del guión de la película *Hoy empieza todo*.

Sapphire: *Push*. Barcelona, Anagrama, 1998.

Sender, R. J.: *La tesis de Nancy*. Barcelona, Destino, 2000.

Sopeña Monsalve, Andrés. *El Florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1994.

Bibliografía general:

AA.VV. *Els grans autors i l'escola*. Vic, Eumo, 1987.

Lomas, Carlos: *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós, 2002.

López Herrerías, José A. López: *Poesía y educación*. Herder, 2003.

5- La imagen de la escuela en el humor gráfico: viñetas, cómics, etc.

El trabajo consiste en analizar la imagen gráfica que ofrece la escuela a través de los cómics y del humor gráfico en la prensa y revistas generales o especializadas. Para ello, deberán consultarse diferentes tipos de tebeos de producción nacional e internacional, del presente y del pasado.

Bibliografía:

Coma, J.: *Diccionario de los cómics: la edad de oro*. Barcelona, Lumen, 1989.

Gubern, R.: *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, Península, 1989.

Guiral, A.: *Veinte años de cómic*. Barcelona, Vicens Vives, 1996.

Existen diferentes títulos dedicados al análisis histórico y social de los cómics. Para ello es aconsejable dirigirse a tiendas especializadas en este tipo de género. En el terreno de la educación son célebres los libros antológicos que el pedagogo y dibujante italiano Fratto (Francesco Tonucci) ha dedicado a la escuela: *Niño se nace*, *Con ojos de niño*, (editorial Barcanova), etc. También puede llevarse un seguimiento a la prensa local y/o nacional y a diferentes tipos de revistas.

Respecto de las viñetas de prensa, sugerimos la realización de un dossier monográfico de autores como El Roto, Forges, Máximo, etc.

Hay librerías especializadas en el cómic y el humor gráfico como Futurama, donde se pueden encontrar amplias y recientes fuentes de referencia sobre el humor gráfico. Las personas que atienden en estas librerías suelen ser buenas conocedoras de este mundo, y se les puede entrevistar para este trabajo.

También puede consultarse la página web de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE): www.ase.es, que dedica una sección muy interesante a recursos, entre los que incluye viñetas sobre educación organizadas temáticamente.

6.- Sociólog@s contemporáneos y educación: Dewey, Bourdieu, Apple, Giroux, Freire, Illich...

Este trabajo pretende aproximarnos al conocimiento de autores que han resultado decisivos en la educación del siglo XX. Al mismo tiempo que conocemos su obra, les rendimos un merecido homenaje y actualizamos su pensamiento, que continúa vigente con propuestas y reflexiones de plena actualidad.

Bibliografía:

Se debe acudir a las fuentes originales de cada uno de ellos, extensas, variadas y accesibles. Además, pueden consultarse libros como

AA. VV.: *Pedagogías del siglo XX*. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Barcelona, CISS-Praxis, 2000.

7- Educación y participación social.

Para este trabajo sugerimos varias posibilidades: a) Realizar un pequeño catálogo o directorio de los objetivos, materiales, recursos humanos, presupuestos, etc. que las diferentes ONG o asociaciones de voluntariado del País Valenciano (dentro del llamado tercer sector) destinan a la educación. b) Indagar todos aquellos que tienen que ver con la participación en la vida de la escuela tanto de la comunidad escolar como de la comunidad en general (madres, padres, etc.). Para ello, puede acudirse a la CONFAPA Gonzalo Anaya, donde disponen de amplia información sobre AMPAS, con boletines, propuestas, iniciativas, etc.

Bibliografía:

Beltrán, José; Hernández, Juan; Souto, Xosé Manuel: *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia, Nau Llibres, 2003.

8.- Educación, ciudadanía e inmigración.

Aquí se analizará la presencia creciente de población inmigrante en las escuelas y el tratamiento que recibe por parte de la comunidad educativa y de la administración educativa.

Bibliografía:

Puede acudir al dossier del curso de extensión universitaria: “Ciudadanía, migraciones y educación”, coordinado por José Beltrán e impartido en enero de 2003 (disponible en reprografía).

Además, la literatura sobre educación intercultural cada vez es más abundante. Se pueden consultar los fondos de la Escuela Universitaria de Magisterio, de la Biblioteca de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Sociales, así como los catálogos referidos a este cuestión en el CEFIRE (antes CEP) de Valencia.

En la red puede ser útiles direcciones como las siguientes (o sus actualizaciones):

<http://www.gencat.es/benestar/immigra/biblioim.htm>.

9.- Las otras educaciones: educación de adultos, educación profesional y continua

La educación no formal ocupa cada vez mayores espacios por lo que se refiere a los procesos educativos: en la sociedad de la información la educación no acaba en, ni se restringe a, la esfera escolar, sino que más bien tiende a abrirse a múltiples itinerarios de educación permanente. Se trata de aproximarse a estas modalidades educativas desde sus prácticas cotidianas, visitando los centros y realizando tareas de observación (participante, siempre que sea posible) y de investigación-acción.

Bibliografía

La literatura sobre estas modalidades educativas es cada vez más abundante. Pueden consultarse diferentes monografías del profesor de este curso sobre el tema de la educación de personas adultas. También puede acudir a la Conselleria de Educación para recabar datos empíricos y dossiers oficiales sobre las modalidades, así como a los CEFIRES, Sindicatos, etc.

10.- Miradas críticas al aprendizaje en la Universidad.

La institución universitaria está viviendo momentos de cambio profundos. Hablar de universidad es hablar de modelos complejos, plurales y diferentes de entender y de llevar a cabo la educación. Proponemos llevar a cabo un estudio basado en la observación participante que permite comparar los estilos, hábitos, pautas y rutinas institucionales en diferentes campus educativos: Tarongers, Blasco Ibáñez, Politécnico, Burjassot, Magisterio.

Bibliografía:

Capella, J. Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid, Trotta, 1995.

Informe Universidad 2000 (También llamado Informe Bricall). Se puede encontrar en la red, en la página de la Universitat, así como en las páginas de los sindicatos mayoritarios.

Revista *Nou Dise*.

Separatas de educación de los periódicos *El País*, *Levante*, etc.

Página web del MECD.

11.- Leer la escuela: confección de una antología de textos plurales sobre educación con perspectiva sociológica.

Este trabajo se ocupará de recoger el estado de opinión que tiene nuestra sociedad –nuestro mundo- sobre las instituciones educativas. Se trata de detectar que papel ocupa la educación y que tendencias se apuntan sobre la misma, en el laberinto de la globalización. Se trata de hacer de nuestra sociedad un foro educativo, y participar en el mismo. Se confeccionará una carpeta dossier que reúna aproximaciones plurales al hecho educativo, más allá de las disciplinas académicas al uso: prensa, literatura, ensayos, críticas, informes, opiniones, etc.

Bibliografía:

Galeano, Eduardo. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI, 1999.

Cartilla escolar antifascista. 1937/1997. La primera edición corresponde al Ministerio de Instrucción Pública del Frente Popular. La última edición tiene una introducción de Antonio Muñoz Molina.

12.- Sociología de la educación y perspectiva de género.

Sin duda, los estudios de género han ido cobrando un auge cada vez mayor para la sociología de la educación. Se trata de aproximarnos a este ámbito desde la reflexión y desde el análisis empírico. Además de las fuentes académicas, puede acudir a organismos como el Institut de la Dona, diferentes colectivos y asociaciones de mujeres, organismos oficiales que gestionan ayudas a la mujer, etc.

Bibliografía

La literatura sobre estudios de género es abundante. Desde la sociología de la educación, autoras como M. Subirats, M. Moreno, A. Mañeru, L. Puigvert han dedicado buena parte de sus intereses académicos y profesionales al tema.

Esperança Bosch et al: *Feminisme a les aules*. Palma, Universitat de les Illes Balears, 2003

Además de estos trabajos, pueden realizarse otros (educación y fotografía, educación y sindicalismo, educación a distancia, educación y voluntariado) a iniciativa propia, y previo acuerdo con el profesor.

RELACIÓN INDICATIVA DE TEXTOS DE LECTURA PARA SU COMENTARIO CRÍTICO

Además de los títulos sugeridos para cada uno de los trabajos, se proponen los siguientes:

- Apple, Michael W.: *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC, 1989.
- Arias Robles, Marta: *Educación ahora. Rompamos el círculo de la pobreza*. Barcelona, Intermón, 1999.
- Banda i Tarradellas, Alfons: *Educació per la pau*. Barcelona, Barcanova, 1991.
- Beltrán Llavador, Francisco y Beltrán Llavador, José: *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de València, 1966.
- Beltrán Llavador, José (coord): *Paraules per l'escola pública*. Valencia, Seminari d'Investigació del CEP de València, 1997.
- Beltrán Llavador, José: *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania, 2002.
- Beltrán, José; Hernández, Juan; Souto, Xosé Manuel: *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia, Nau Llibres, 2003.
- Dewey, John. *Mi credo pedagógico*. Universidad de León, 1997.
- Freire, Paulo: *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1980, 26 ed.
- Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Galeano, Eduardo. *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid, Siglo XXI, 1992.
- Giroux, Henry: *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- Mata, Marta: *¿Qué era? ¿Qué es? La educación pública*. Barcelona, Destino, 1977.
- Michéa, Jean-Claude: *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela, 2002.
- Sánchez Ferlosio, Rafael: "Pedagogos pasan, al infierno vamos", en *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona, Destino, 2002.
- Subirana Rodríguez, Victoria [Vicky Sherpa]: *Una maestra en Katmandú*. Madrid, Santillana, 2002.
- Monográfico sobre educación: *Arxius de Sociologia*, n 4, 2000.

A esta relación pueden añadirse otros textos (Neill, Makarenko, Postman, etc.) previa consulta con el profesor.

Referencias bibliográficas:

- Apple, Michael W. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Beltrán Llavador, J. (1997): *Algunas orientaciones bibliográficas para la formación del profesorado de Sociología en Bachillerato*. Centro de Profesores de Valencia, 1994 (mimeo).
- Beltrán Llavador, J. (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.
- Cabrera, Blas: "Evaluación del sistema educativo ¿para qué?", en *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, n. 39, otoño 1999, 75-83.
- Capella, J. R. (1995): *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid, Trotta.

- Dewey, John (1997): *Mi credo pedagógico*. Universidad de León.
- Durkheim, E. (1985): *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
- Feito, Rafael: “Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad”. *Sociología del Trabajo*, nueva época, núm. 45, primavera de 2002, pp. 125-147.
- Feito, Rafael. (2002): *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, Siglo XXI.
- Fernández Palomares, F., ed. (2003): *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Freire, Paulo (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Freire, Paulo (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Siglo XXI.
- Fuentes, Carlos (2002): “Educación”, en *En esto creo*. Barcelona, Seix Barral, 63-70.
- Giddens, A. (1998): *Sociología*. Madrid, Alianza, 3ª ed.
- Hernández i Dobon, F. J., Beltrán Llavador, J.; Marrero, A. (2003): *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Informe Universidad 2000* (También llamado Informe Bricall).
- Jerez Mir, R. (1990): *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Jerez Mir, R. (1991): “Los textos fundamentales y el problema de la didáctica: a propósito de una selección”, en M. Sánchez, J., ed (1991): *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*.
- Kant, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- Martín Santos, L. (1988): *Diez lecciones de sociología*. México, FCE.
- Página web de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE) [sección de recursos].
- Sánchez Ferlosio, Rafael: “Pedagogos pasan, al infierno vamos”, en *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona, Destino, 2002.
- Mills, C. W. (1996): *La imaginación sociológica*. México, FCE.
- Muller, Johan (2000): *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Education Policy*. Nueva York, RoutledgeFalmer.
- Young, M. D. F. (1998): *The Curriculum of the Future. From the “New Sociology of Education” to a Critical Theory of Learning*. Londres, The Falmer Press.

X CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

(Valencia, 18-20 septiembre de 2003)

UNA INVITACIÓN, BIEN FUNDADA, A LA ACCIÓN⁸

Sin embargo, dado que se me pregunta constantemente qué hacer, comenzaré con algunas sugerencias negativas. La primera es no verse atrapado por el “se debe hacer”, “hay que hacer” y los sermones dominicales. Suponer que cualquier cambio, por el mero hecho de que contribuiría a la justicia, a la igualdad y a la paz, sólo necesita ser explicado para ser adoptado es una de las ingenuidades más tristes e irritantes. Muchas buenas personas –y, además, inteligentes–, parecen creer que una vez que los individuos y las instituciones con poder hayan comprendido realmente la gravedad de la crisis (cualquier crisis) y la urgente necesidad de ponerle remedio, se darán una palmada en la frente, reconocerán que han estado equivocados hasta entonces y, en un arranque de inspiración, darán instantáneamente a su conducta un giro de 180 grados. Aunque hay que reconocer el papel que desempeñan la ignorancia y la estupidez, la mayoría de las cosas ocurren de una determinada forma porque los poderosos así lo quieren.

Susan George: *Informe Lugano*.⁹

1. La pizarra como metáfora

¿Qué relación guarda una pizarra con la obra del pensador francés Pierre Bourdieu (Denguin, 1930-Paris, 2002). Esta pizarra no es una pizarra cualquiera, aunque en realidad ninguna pizarra es una pizarra cualquiera. A lo que me refiero en esta ocasión es a *La pizarra*, una película dirigida en el año 2000 por Samira Makhmalbaf¹⁰, con guión propio y de su padre Mohsen Makhmalbaf. Rodada en Irán, este film narra el periplo de un grupo de maestros que, tras un bombardeo en el Kurdistán iraní, deciden viajar de un lugar a otro, cada uno de ellos con una pizarra a cuestas, en busca de estudiantes a los que poder enseñar. Esta película se está proyectando estos días en una pequeña sala de circuito alternativo. Cuando fui a verla apenas éramos diez espectadores. (Preveo que su duración en cartelera será efímera, frente a otros productos de la mercadotecnia cinematográfica más seductores y rentables: no es fácil escapar a “las argucias de la razón imperialista”¹¹). Cámara al hombro, la directora iraní narra una situación tan precaria, tan descarnada, que roza el mero absurdo, la pura nada. Mujeres, niños y viejos huyen erráticamente por un

⁸ También publicado en *Praxis. Centro de Investigación y desarrollo para la acción educativa*, (revista electrónica de Chile), n. 2, 2003, pp. 5-12, con el título “La pizarra como metáfora: lecciones contra la miseria del mundo (a propósito de Pierre Bourdieu)”.

⁹ George, Susan (2001): *Informe Lugano*. Barcelona, Icaria, p. 238. Susan George es vicepresidenta de la Asociación ATTAC y presidenta del observatorio de la mundialización. En su edición española, el libro está prologado por Manuel Vázquez Montalbán. Bajo la forma de un informe ficticio, la autora nos advierte del futuro que el capitalismo nos estaría procurando de no cambiar las tendencias actuales.

¹⁰ Sobre la película, que obtuvo el premio del jurado en el festival de Cannes y que fue rodada después de *The Apple* (1998), declara su directora lo siguiente: “A veces es bueno no saber nada. Hay que ser como un bebé, verlo todo por primera vez”. Y añade: “Es importante la manera de mirar las cosas. Hay grandes problemas sociales y humanos debido a situaciones políticas. Estoy hablando obviamente de la guerra y no importa de qué guerra exactamente”. Preguntada por las aspiraciones que le quedan, habiendo alcanzado el éxito tan joven, responde: “Deseo continuar haciendo películas, pero también quiero vivir y seguir aprendiendo. He aprendido que aunque es bueno crear también es bueno no forzarlo, sino simplemente explorar”.

¹¹ Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001): *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona, Paidós.

paisaje desértico, un extenso erial sembrado de minas, en busca de su tierra natal, que ha sido devastada y a la que no pueden reconocer. Los maestros se unen a la caravana humana, pidiendo tan sólo un poco de alimento y agua a cambio de sus enseñanzas, vale decir, a cambio de la atribución de un mínimo de sentido, de un principio de esperanza. Y aunque parezca imposible, al contar esta odisea, Samira Makhmalbaf aplica con dosis de sabiduría y compasión (que no es otra cosa que pasión compartida) la misma máxima del subcomandante Marcos que alentaba la resistencia zapatista: “Contra el horror, humor”.

Así pues, *La pizarra* como metáfora. ¿Cómo metáfora de qué? Como metáfora de ese ingente catálogo de exclusiones sociales que Bourdieu compendió bajo el título de *La miseria del mundo*¹². Metáfora del horror cotidiano que constituye la sustancia de algunos de los mundos plurales que todavía no habitamos en esta orilla del planeta. Metáfora del “desierto que crece” en la “época de la imagen del mundo” (Heidegger¹³). Metáfora de “la escuela del mundo al revés” (Galeano¹⁴). Metáfora de “los ricos globalizados y de los pobres localizados” (Zygmunt Bauman¹⁵). Si las metáforas constituyen puentes que nos conducen desde el terreno de lo conocido al territorio de lo desconocido o de lo todavía por conocer, *La pizarra* nos precipita en “otra realidad”, en una “realidad aparte”.

Como los maestros de la película, también Bourdieu ha sido un enseñante nómada que, con sus palabras andantes, con su propia pizarra, ha ido impartiendo lecciones de manera socrática, contracorriente, para “restaurar la utopía”. Pensador de los límites, Bourdieu, como los maestros con su pizarra, nos ha sabido situar en las encrucijadas del laberinto (Castoriadis), desvelando y desmontando toda suerte de minas mentales sembradas en el campo de lo social. Así pues, ¿por qué no Bourdieu?

El mejor homenaje que se le puede rendir a un escritor y pensador de fondo como Bourdieu es dialogar desde y sobre su obra, o lo que es lo mismo, proseguir su acción reflexiva, tomando el testigo de su compromiso intelectual y cívico. No glosaremos aquí su amplia trayectoria ni su vasta obra, pero sí trataremos de situarlo, aun a costa de incurrir en simplificaciones siempre injustas, en un contexto amplio de referencia. En la ortodoxia de las etiquetas referidas a las disciplinas, a Pierre Bourdieu se le reconoce, merecidamente, como sociólogo, porque así lo quiso al reclamar para su oficio esta “ciencia paria”¹⁶. Considerando su vasta formación filosófica, que se aprecia en el estilo de sus escritos y en la potencia de sus análisis, podría decirse, con mayor precisión, que ha sido un ávido lector de la realidad social, profundamente comprometido con la decisión de habitar y de repensar la *polis*, de ser ciudadano, es decir, con la tarea de comprender, explicar y transformar el mundo al que pertenecía. Tal compromiso es el que ha sabido transmitir con razones prácticas en una obra de advertencia, plural, exigente, alejada de ese peligro, que hoy es

¹² Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*; Madrid, Akal. Buenos Aires, México, FCE de Argentina.

¹³ Heidegger, M. (1960): “La época de la imagen del mundo”, en *Sendas perdidas*. Buenos Aires, Losada, pp. 67-98.

¹⁴ Galeano, E. (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

¹⁵ Vide Beck, U.: “Laudatio a Pierre Bourdieu. El “malentendido” como progreso. Los intelectuales europeos en la era de la globalización”. *Archipiélago*, n. 51, 2002, p. 105. Véase también la clarificadora aproximación: Gutierrez, Alicia B. (2002): *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid, Tierradenadie.

¹⁶ Wacquant, L.: “Un sabio imaginativo e iconoclasta”, *Archipiélago*, n. 51, 2002, p. 94.

moneda común, de la indulgencia, de la autocomplacencia. Admitamos, entonces, que Bourdieu es, entre otras cosas, sociólogo. Un sociólogo, en cualquier caso, tan inconformista, irreverente e iconoclasta que supo aplicar a sí mismo la cautela de la “vigilancia epistemológica”. De la misma manera que supo plantear rupturas y tender puentes, cruzar fronteras y ampliar horizontes, poniendo en práctica su máxima “lo real es relacional”...

Más allá de toda “ilusión biográfica”, la trayectoria de Bourdieu –ese largo viaje hacia sí mismo– encierra toda una lección magistral: la lección de un maestro que, paradójicamente supo hacer la mejor escuela desvelando la maquinaria reproductora de poder de las instituciones de enseñanza. Subvirtiendo la figura del *Homo academicus*, Bourdieu supo hacer suyo como pocos el aforismo gramsciano según el cual “uno es punto de enlace” con los demás, abriendo paso a lo que se ha dado en llamar las nuevas sociologías. El término nuevas sociologías se acuña como referencia a aquellos conceptos y problemas que han venido ocupando a la sociología durante la década de los ochenta y de los noventa. En este período no se han abordado sólo temas nuevos, sino que, también, se ha constituido un nuevo espacio de interrogantes a partir del cual enfrentarse a fenómenos complejos, tomando el pulso al cuerpo social desde un doble movimiento: de deconstrucción –de puesta en tela de juicio de lo dado como algo natural y necesario– y de reconstrucción –de asunción de la realidad social como un producto contingente del trabajo humano. En el caso de Bourdieu, la traducción más plana de este latido social es que a la *explicación* social hay que sumar, como un imperativo categórico, la *implicación* social, o lo que es lo mismo, que el *pulso*, la comprensión de las cosas dadas, debe materializarse en *impulso*, en acción social, quebrando esa dicotomía tan artificiosa como interesada entre pensamiento y práctica. Pero eso conlleva también su propia *paideia*, un proceso continuo de reflexividad que comienza en la *formación* (didáctica) de uno mismo y desemboca en la *transformación* (dinámica) social. Todo ello podría resumirse, de algún modo, como la inversión del conocido corolario del *Tractatus* de Wittgenstein (1889-1951): “De lo que se puede hablar, no hay que callarse”¹⁷.

2. De lo que se puede hablar, no hay que callarse

Bourdieu encontró muchas cosas de las que hablar y por las que hablar¹⁸ y no permaneció callado. Frente a una sociología lacónica, reservada, distante (bajo la coartada de ser fiel al principio de “distancia crítica”), la sociología de Bourdieu ha sido locuaz, tan profunda como cercana, predicando y practicando con el ejemplo una “democracia de proximidad”. Efectivamente, pizarra tras pizarra, con un nomadismo intelectual que arremete contra todo sedentarismo o dogmatismo académico, Pierre Bourdieu ha desplegado una prolífica actividad teórica e investigadora de carácter poliédrico, si atendemos al amplio espectro de sus intereses. Tomando como uno de los hilos conductores el tema de la educación y sus contradicciones, sus estudios se han centrado –junto a Jean-Claude Passeron en su ya clásica obra *La reproducción*¹⁹(1970)– en el análisis de la

¹⁷ Wittgenstein, L. (1973): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, Alianza. La proposición 7 con la que se cierra esta obra, dice así: “De lo que no se puede hablar, mejor es callarse”, p. 203.

¹⁸ Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

¹⁹ Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

reproducción de las estructuras sociales, pero también –en la ya citada *La miseria del mundo* (1993), obra que ha dirigido– en el modo en que las formas sociales de sufrimiento alteran la subjetividad de los individuos.

En *El oficio del sociólogo*²⁰, título que publica en 1968 junto con Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, resalta la idea central de *ruptura epistemológica*, esto es, de ruptura entre conocimiento científico de los sociólogos y sociología espontánea de los agentes sociales. Entre el uno y la otra, *episteme* y *doxa*, media el abismo de las ideas preconcebidas o de los prejuicios –juicios previos– que sugería Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, esto es, la necesidad de discriminar el conocimiento fundamentado del mero sentido común.

La *ruptura epistemológica* presenta una alternativa que pretende superar la sustantivización de sujeto y objeto, mostrando que la producción del mundo social tiene lugar como un juego de relaciones entre el *habitus* y el *campo*. Mediante el *habitus*, las estructuras sociales se graban en nuestra mente, de manera que cada individuo muestra una serie de disposiciones o tendencias a pensar, actuar, sentir, dependiendo de las condiciones objetivas y de las determinaciones sociales de su existencia. Mediante el *campo*, las instituciones sociales, piénsese por ejemplo en la escuela, dejan de ser cosas o sustancias, y se conciben como una constelación de relaciones sociales entre agentes individuales y colectivos. Además, cada campo se caracteriza por manifestarse como *campo de fuerzas* y como *campo de luchas*, el terreno en el que se dirimen la relación y correlación de competencia entre los agentes. Cada campo procura capitalizar sus propios recursos, atendiendo a una multiplicidad de capitales (económico, cultural, político...). El espacio social, según esta concepción, no tiene sólo una representación unidimensional, sino pluridimensional. No rige sólo el capital económico sobre la esfera de lo social, sino que hay una pluralidad de capitalizaciones, que determinan relaciones desiguales y asimetrías de poder entre individuos y entre grupos.

Ahora bien, la realidad social no se explica sólo a partir de relaciones de fuerza, sino también a partir de relaciones de significado. Así, el lenguaje forma parte de la realidad, participa en su constitución, aunque no la agota. Un concepto que resulta importante en este esquema de significado, es el de *violencia simbólica*. Toda forma de dominación, de educación como domesticación, implica un cierto grado de violencia simbólica, es decir, de legitimación ejercida desde el orden dominante hacia el orden dominado. En el terreno del análisis escolar, esta noción aparece vinculada a la de *arbitrariedad cultural*, según la cual las instituciones de enseñanza transmiten de manera arbitraria (contingente y no necesaria) una serie de contenidos culturales dominantes en detrimento de otros contenidos de orden dominado (alta cultura frente a cultura popular, etc.).

3. *Todo es social*

La reflexión sobre la dimensión simbólica se complementa en Pierre Bourdieu con una teoría de la acción, iniciada en 1972 y retomada, en 1994, en *Razones prácticas. Sobre*

²⁰ Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C.; Passeron, J-C. (1989): *El oficio de sociólogo*. Madrid, Siglo XXI.

la teoría de la acción²¹. Seguidor del segundo Wittgenstein, así como de Merleau-Ponty (1908-1961), la sociología de la acción de Bourdieu pretende dar primacía al punto de vista práctico del sujeto que actúa frente a los enfoques intelectualistas habituales, que reducen la acción al punto de vista intelectual del que la observa. Para Bourdieu, el mundo impone su presencia (ya que “todo es social”) y nosotros formamos parte ya de esa presencia, sin que ésta se despliegue como un espectáculo del que somos espectadores, sino más bien como un escenario del que somos actores o agentes.

En todas estas y en otras orientaciones, desde sus primeras reflexiones –recordemos la obra temprana de *Los estudiantes y la cultura*²² (1967)– hasta sus últimas producciones, podemos descubrir en las variadísimas preocupaciones de Bourdieu una misma y ambiciosa crítica. Como Kant hiciera en el terreno de la filosofía, Bourdieu plantea un nuevo giro copernicano en el espacio de la sociología, planteando una suerte de *crítica de la educación pura*. Efectivamente, lo que Bourdieu está planteando constantemente –pertrechado de nuevas categorías, dilemas y contradicciones–, son los límites toda vez que las condiciones de posibilidad de una educación del sujeto social. Con un discurso tan sólido como vehemente, tan racional como apasionado, Bourdieu nos pone contra las cuerdas al advertirnos de los riesgos de un educación polimórfica en sus expresiones (llámese distinción, reproducción, aculturación, ideologización, massmediación, colonización) y perversa en sus poderosas manifestaciones de control institucional. Pero con tal empeño, Bourdieu no arremete contra de la educación, sino contra la usurpación de la autonomía de los seres humanos en manos de una maquina infernal²³, de una máquina de repetición, de un *poder instituido*. Contra la repetición, Bourdieu despliega el campo de la diferencia, de la autonomía, de la naturaleza política de la educación, y por tanto, de su *poder instituyente* para transformar y transformarnos, para recuperar, como reclamaba Marx, la capacidad de “hacernos a nosotros mismos”.

Una de las cristalizaciones de esta escolástica, de esta imposición jerárquica y niveladora, de esta neoeeducación de un pueblo reducido a público, la encontramos en el análisis de *La televisión*²⁴ (1998). Las reacciones virulentas que provocó la publicación de su libro son explicadas por el propio autor en un artículo al que denomina “La televisión, el periodismo y la política”, perteneciente al volumen *Contrafuegos* (2000)²⁵. En este breve artículo, escrito a modo de *apologia pro mente sua*, Bourdieu considera que estas reacciones ilustran algunas de las características más típicas por lo que respecta a cierta visión periodística, que se inclina a privilegiar el aspecto más directamente visible del mundo social en detrimento de las estructuras y de los mecanismos invisibles que orientan las acciones y el pensamiento. En un universo, sostiene Bourdieu, que como el mundo periodístico y principalmente la televisión, es dominado por el pánico a ser aburrido y por la presión de divertir a costa de lo que sea, la política está destinada a aparecer como un tema ingrato que es excluido de las franjas horarias de mayor audiencia, un espectáculo poco emocionante que hay que hacer interesante al precio que sea. Todo ello converge en la

²¹ Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

²² Bourdieu, P. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Nueva Colección Labor.

²³ Bourdieu, P. “El nuevo capital”, en *Razones prácticas*, op. cit., p. 42.

²⁴ Bourdieu, P. (1998): *La televisión*. Barcelona, Anagrama.

²⁵ Bourdieu, P. (2000): *Contrafuegos*. Barcelona, Anagrama.

producción de un efecto global de despolitización o de desencanto de la política. La búsqueda de diversión o de distracción tiende a desviar la atención hacia un espectáculo o hacia un escándalo siempre que la vida política pone de relieve alguna cuestión importante, pero incómoda, convirtiendo de este modo la actualidad en una rapsodia de sucesos cortados todos por un mismo rasero y reducidos en su mínima expresión al absurdo. Esta educación sentimental (de los perceptos y de los afectos) de la gente, esta visión atomizada y atomizante, va configurando poco a poco una filosofía pesimista de la historia que incita a la reclusión y a la *resignación* antes que a la *indignación*. De paso, se va asumiendo la idea de que el juego político es un asunto de profesionales que han de hacer frente a una suerte de fatalismo que resulta evidentemente favorable a la conservación del orden establecido.

Lección sobre (la) lección, Bourdieu erigió una obra de resistencia contra la miseria del mundo, contra el fatalismo programado, contra el gran hermano mediático, contra los fuegos que van cercando los espacios de convivencialidad. Una obra que da que pensar, lo que no es poco en tiempos de rebajas como los nuestros, y que reivindica el pensamiento fuerte frente a pensamiento débil, o lo que es lo mismo, la asunción de compromisos fuertes frente a compromisos débiles. Si no queremos que sus escritos sucumban en el mercado de lo efímero, el mejor homenaje que podemos rendirle es leer sus libros, armarnos de razones y de pasiones prácticas para mejorar nuestro mundo y a quienes en él habitamos, y dejar de callar, vale decir, comenzar a *enunciar* y a *denunciar*.

El mundo devastado que nos muestra la película de *La pizarra* no está tan lejos de nosotros, ni en el espacio ni el tiempo, sí en nuestra imaginación. Más allá de la metáfora, la violencia que vemos en el film no es simbólica, es real. También lo es su antídoto. Uno de los maestros que aparece en la película escribe con tiza una declaración de amor a su mujer en su empeño por enseñarle a leer. Contra todo ilusorio *The end* (fin de la Historia, fin del trabajo, fin de la imaginación), contra todo supuesto paraíso del Aparato, Bourdieu nos ofreció su propio antídoto dibujando, como un graffiti en las paredes de un mundo convulso, un grito de rebeldía: “Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social puede, armado de este saber, deshacer”. Baste, de momento, como lección toda vez que como invitación, bien fundada, a la acción.

Ventana al mundo/4

Hemos privatizado
los diccionarios.
Así que a partir de ahora
las palabras significarán
lo que digan sus dueños

El Roto

INTRODUCCIÓN A MI CREDO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY

A John Dewey (1859-1952) se le reconoce como uno de los principales difusores del pensamiento pragmatista, junto con Charles S. Peirce y William James. Precisamente este último declara en el prefacio de su obra *El Pragmatismo* (1907) la demanda contraída hacia Dewey porque “representó la base de la teoría pragmática”. Ciertamente, en su dilatada vida entre dos siglos y en una época de cambios sociales, culturales y políticos tan significativos como profundos, la noción de pragmatismo supuso la expresión y la explicación sistemática de todos esos cambios que inevitablemente iban a resituarse al mundo occidental en general y a la sociedad norteamericana en particular ante un nuevo horizonte de sentido.

Antes de presentar las claves filosóficas de su obra, es importante señalar que la obra de Dewey se va gestando como resultado de una tensión por romper con aquello que ese “raro” coetáneo suyo, George Santayana (1863-1952), denominó en una célebre conferencia “la tradición gentil en la filosofía americana” (1911) (y a la que esta colección del Taller dedicó un ejemplar). Si James había subtitulado su obra *Pragmatismo* como “un nombre nuevo para viejos modos de pensar”, Santayana también conviene en que “América es un país joven con una mentalidad vieja”, aunque más adelante matiza ese diagnóstico al sostener que “América no es simplemente (...) un país joven con una mentalidad vieja: es un país con dos mentalidades.” Con tal aserción Santayana está advirtiéndonos de una escisión, de una gran división, que desemboca en uno de los rasgos principales de la gran tradición: la idea de duplicidad, de una dicotomía que está bien presente en su concepción del intelecto americano, y contra la que Dewey, como veremos, arremete en su obra. Lamentablemente Santayana, a diferencia de James, no se hace eco del esfuerzo de Dewey por alejarse de la dirección de la tradición gentil. Sea como fuere, Santayana desarrolla en su conferencia un análisis sobre el malestar de la cultura americana, que precipitaría lo que poco más tarde pasó a denominarse “el fin de la inocencia americana”. Uno de los efectos más notables de ese “America’s coming-of-age” consistiría en hacer algo menos seguro el mundo tal como estaba establecido y menos obvias las perspectivas recibidas. Veinte años después, Santayana examina retrospectivamente la “tradición gentil” y observa que la Revolución, compendiada en el ideario ilustrado de “libertad, fraternidad, igualdad” no está culminada. Vivimos la modernidad, pero lejos de la Arcadia profetizada, algunos productos de la revolución ilustrada los encontramos en el industrialismo, el confort, el populismo y el dominio del hombre medio. Una revolución que, en la actualidad, más de sesenta años después, sigue siendo, en expresión de Habermas, una “tarea pendiente”.

Así pues, el pragmatismo de Dewey puede entenderse mejor como un punto de inflexión importante dentro de la “tradición gentil”. En *Studies in Logical Theory* (1903), la obra a la que William James ha hecho referencia para resaltar su importancia como arena del pragmatismo, Dewey sostiene la necesidad de considerar el pensamiento como un proceso natural. De este modo, la lógica se convierte en una suerte de “historia natural del pensamiento.” Los procesos lógicos corresponden a las actividades vitales que suponen la duda y la investigación. Afirma Dewey que la investigación experimental es de carácter práctico, y que es no sólo espúrea, sino peligrosa la separación artificiosa entre pensamiento y acción. Estas ideas, una lucha constante contra el dualismo y la gran división que ha caracterizado buena parte de la historia del pensamiento, constituirán un hilo conductor en la reflexión de Dewey referidas al ámbito de la educación y a la defensa de la democracia. Así, en el campo de la educación resulta notorio su empeño en hacer frente a la profundización de las diferencias entre la cultura de la élite intelectual y la cultura “técnico-profesional” de las masas populares. Por otra parte, en el terreno de la política y de la reflexión moral, uno de sus argumentos más persistentes es la necesidad de no separar fines y medios, logros y valores. Ambas preocupaciones, educativa y política, que forman parte de un

mismo proyecto y que quedarán reflejadas a lo largo de su prolífica obra, constituyen un continuum de sus intereses filosóficos y un ejemplo de coherencia a la hora de superar las dicotomías esencialistas de teoría y práctica, especulación y acción, pensamiento y compromiso público.

Efectivamente, John Dewey, poliédrico como pocos, supo combinar sus tareas académicas con una permanente intervención en la arena pública. Esa participación en la esfera de la res pública supuso, en su momento, un posicionamiento “liberal” y un decantamiento izquierdista, cuando decir “liberal” todavía era remitirse a un término de viejo cuño heredado por la mejor tradición americana y no se confundía con su acepción más restrictiva de “liberalización económica” bajo la trituradora de “el pesamiento único”. Aun cuando ese posicionamiento le convirtió en objeto de críticas enconadas por parte de sus detractores, paradójicamente, hoy en día, cuando el pensamiento de Dewey está recobrando su vigencia, pretende ser reapropiado por sectores conservadores para convertirlo, sacado fuera del contexto de su época y de su sociedad, en garante y legitimador de sus propias tesis. Una pretensión que no se aviene con quien mostró un talante abiertamente crítico con la tradición gentil y con la sociedad de la que formaba parte.

Si tomamos en cuenta el amplio espectro de sus preocupaciones, la figura de John Dewey excede con mucho, como sucede con los grandes pensadores, la etiqueta de filósofo. Siendo, sin duda, un pensador singular de reconocimiento merecido en el ámbito de la filosofía, también puede considerársele, por sus intereses plurales y por su variedad de registros, como educador y pedagogo (o teórico de la educación), psicólogo, esteta, crítico de la política y de la cultura. Y todo ello queda reflejado en una producción tan extensa como compleja, cuya compilación en obras completas ha dado lugar a un corpus de 35 volúmenes divididos en tres períodos:

- The Early Works (1882-18989): 5 volúmenes.
- The Middle Works (1889-1924): 15 volúmenes.
- The Later Works (1924-1953): 15 volúmenes

Buena parte de las obras más representativas de Dewey están traducidas al castellano, si bien es necesario seguir avanzando, a través de nuevas traducciones, en la difusión de su pensamiento.

Así pues, Dewey era propiamente un filósofo, pero también, al decir de Van Wesep, uno de los sabios que jalaron el itinerario del pragmatismo, junto con Franklin, Emerson, James, Santayana, Peirce y Whitehead. Señala Wesep que todos estos fundadores representan un nuevo comienzo. “En realidad -afirma este autor- la filosofía nortamericana es, sobre todo, el relato de la reciente revolución que ha debido experimentar el pensamiento humano desde que en los últimos ciento cincuenta años, las fuerzas mecánicas de un universo newtoniano se han reordenado para transformarse en el mundo dinámico y organizado de hoy, con sus alarmantes síntomas de guerras mundiales, explosiones atómicas y vuelos espaciales.” (Van Wesep, 1965: 6)

La reciente recuperación de Dewey pasa por el esfuerzo, más allá de toda tentación reduccionista, de “reconstruir” su propia filosofía en clave contemporánea, como él mismo propugnó en una conocida obra bajo ese mismo título. Esa recuperación cabal del pensamiento de Dewey requiere una lectura dinámica de su obra a la luz de los nuevos referentes que presenta nuestro mundo, aunque sin olvidar el marco en que se alumbraron sus ideas. La misma lectura, en definitiva, que exigen los “clásicos” si queremos reaprender aquellos aspectos más interesantes de su legado para nuestro propio momento.

Esa tarea de recuperación no puede ignorar que Dewey encarnó buena parte de las transformaciones de todo tipo que la sociedad norteamericana sufrió en su tránsito del siglo anterior al presente y en su expansión creciente como potencia hegemónica mundial. Así, Dewey hubo de integrar y comprender el tremendo cambio que supuso la industrialización de la economía americana a finales de siglo en las formas de vida de los ciudadanos y de las sociedades que configuran el mosaico americano. Al mismo tiempo, Dewey puso su mayor empeño en impulsar y dotar de energía a la democracia liberal que se iba configurando a partir del reconocimiento de los derechos (civiles, sociales, políticos) de la ciudadanía.

Jerez Mir da cuenta de estos cambios para explicar la emergencia y el impulso de la sociología de la educación (en tanto que rama de la sociología y heredera de la filosofía) en Estados Unidos bajo la influencia de John Dewey: “la mayoría de las gentes - observa- continuaba viviendo en el campo, pero se multiplicó el número de los enclaves urbanos, y los campesinos de Irlanda y del sur y del este de Europa inmigraron en masa a los grandes centros comerciales e industriales de América para convertirse allí en mano de obra abundante y barata para las nuevas industrias de finales de siglo. Lógicamente, unos cambios sociales y económicos tan radicales terminaron por transformar también el sistema educativo. De hecho, entre 1880 y 1930, el sistema de enseñanza conoció una auténtica revolución: la técnica, que había surgido al margen de la universidad y en relación con la industria, se integró en la universidad; la universidad y la industria científica pasaron a estar controladas por el gran capital (...); y paralelamente, se desarrolló todo un sistema escolar, elemental y medio, dominado por el Estado y por los profesionales de la educación, con el doble fin de integrar a las masas en la nueva sociedad industrial y de proporcionar a ésta los trabajadores necesarios.” (Jerez Mir, 1990: 356) Sin duda, los Estados Unidos han sido el país que de forma más acelerada han ofrecido un acceso a la escolarización de masas. Ahora bien, Dewey supo darse cuenta de que más (escuela) no era sinónimo de mejor (ciudadanía), y que por tanto el signo de la cantidad no se correspondía con el signo de la calidad. Esta reflexión suponía para Dewey la constatación de una nueva separación, esta vez entre progreso técnico y desarrollo económico, por una parte, y toma de conciencia o avance moral, por otra. La superación de esta división sólo será posible a través de una cultura educativa de la democracia, que permita la plena y consciente participación de los actores sociales en la construcción de una sociedad democrática.

De nuevo hemos de situar el relato de todos estos cambios en el marco de las teorías pragmatistas. Efectivamente, “si el pragmatismo, en general, puede ser concebido como el intento de mediar y remediar los viejos dualismos, los antiguos conflictos propios de la cultura europea, tensiones que en América llegan a alcanzar un clímax y una virulencia insospechadas, podríamos decir que Dewey vivió esas tensiones -y, en consecuencia, la urgencia de su resolución- con más inmediatez y sentido de la responsabilidad que ninguno de sus predecesores (...) entre otras cosas porque pudo ser testigo de cómo la explosión de la sociedad americana hizo estallar a la vez todas las potencialidades negativas que encerraba una cultura básicamente dual y en conflicto consigo misma.” (Pérez de Tudela, 1988: 160)

Desde esta óptica, la trayectoria personal y profesional de Dewey puede resumirse como el esfuerzo “prometeico” de un pensador por comprender e interpretar la vorágine de una sociedad sometida a cambios acelerados, rupturas científicas, mutaciones culturales, crisis políticas y tensiones de toda índole. Ese esfuerzo suponía una empresa racional de enorme magnitud por dotar de sentido a procesos, acontecimientos, movimientos y transformaciones cuya complejidad y dinamismo, por una parte, escapaban a explicaciones parciales, y por otra parte, desbordaban las grandes síntesis metafísicas.

Dewey se propone superar esa escisión o serie de dualismos (intelectual-manual, ideal-material, alma-cuerpo, teoría-práctica, pensamiento-acción, fines-valores...) heredados de la gran

tradición occidental e incorporados como “tradición gentil” a Nueva Inglaterra, que refleja una visión del mundo fragmentada, y una percepción del individuo alienada o aislada de éste. La superación de esa escisión consiste en recobrar la experiencia de la *continuidad*, la *unidad* orgánica y el sentido de *comunidad*.

Esta pretensión integradora encontrará su reflejo en sus convicciones educativas y, en particular *Mi credo pedagógico* es un buen exponente de esa visión, como se puede apreciar en algunos fragmentos: “Creo que los aspectos psicológicos y sociales están orgánicamente relacionados y que la educación no puede ser considerada como una solución intermedia ni como el predominio de unos sobre los otros.” (MCP: I.5.) “En suma- afirma Dewey en otro párrafo- creo que el individuo que se ha de educar es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos.” (MCP: I.7).

Para comprender ese afán relacional de Dewey que conecte los más variados procesos de interacción entre los seres humanos y su mundo, es necesario insistir en la enorme fractura que la filosofía occidental ha abierto sobre lo que Lovejoy denomina “la gran cadena del ser”. Ciertamente, la fractura que desgarró a Occidente desde su fundación, es decir, la creencia en un reino superior (ideal, contemplativo, puro, inmutable, propio del conocimiento) y en un reino inferior (material, contingente, imperfecto, perecedero), da origen a una filosofía que se basa en la búsqueda de la certeza absoluta, de la seguridad ontológica. Esa búsqueda encuentra su correspondencia con una nueva dicotomía: el divorcio entre fines y medios, que es al mismo tiempo la separación radical entre hombres libres y esclavos, superiores e inferiores. La filosofía se erige en epistemología al sostener que la función del conocimiento consiste en ser, en términos de Rorty, el “espejo de la naturaleza”, o el espectador de un objeto de conocimiento, esto es, de una realidad que permanece fija con independencia del acto de investigación que pudiera provocar algún tipo de cambio. Frente a esa visión, que defiende que la esencia de los seres humanos consiste en ser un conocedor de esencias (Rorty, R., 1983: 332), Dewey sostiene que las cosas que conocemos son “interrogaciones”, cuestiones que plantean problemas, desafíos. De manera que al encontrarnos con las causas, con la naturaleza, no solo la contemplamos, sino que la modificamos.

Si los seres humanos basan su filosofía, *more* epistemología, en la certeza del conocimiento, no lo hacen tanto -observa Dewey- por la certeza en sí, sino por procurar la certeza o seguridad en los resultados de la acción. Dewey encuentra dos direcciones fundamentales en la búsqueda de la certeza, cuya tensión ha caracterizado la historia de la humanidad. Por una parte, el “arte de la adaptación” (la aceptación de las cosas tal como son), y por otra parte, “el arte del control” (la posibilidad de intervenir en el curso de las cosas y de cambiar eso que Lucrecio llamó *de rerum natura*).

Según Dewey, nunca podrá satisfacerse totalmente el afán de certeza porque la actividad práctica, que es la única actividad genuina, implica cambio. La actividad práctica evoca así la “tragedia de los propósitos e ideales frustrados”. Por muy prudentemente que se ejecute una acción, los seres humanos nunca obtendrán el control total de sus consecuencias. Desde esta perspectiva, Dewey se sumaría entonces a esa tríada de “filósofos de la sospecha” (Marx, Nietzsche, Freud) encargados de ejecutar la operación de derribo de los grandes relatos explicativos de Occidente.

Pero la tarea de Dewey no es sólo *de-constructora*, sino fundamentalmente *re-constructora*, intentando salvar con su proyecto no las apariencias, sino el abismo entre hechos y valores, entre fines y medios, entre seguridad y cambio, entre la experiencia humana y la naturaleza. Se trata, efectivamente, de recobrar la continuidad entre la experiencia y la naturaleza, de manera que la experiencia suponga el único procedimiento válido para controlar la naturaleza a la vez que ésta alimenta el desarrollo de la experiencia. Para Dewey, la experiencia pertenece a la naturaleza,

puesto que lo conocido a través de ella es la misma naturaleza. La experiencia, en ese sentido, es experiencia de cosas que pasan, de acontecimientos. Y el pensamiento es él mismo acción, el acto de experimentar, de poner a prueba. Mediante este acto, que es conocimiento en tanto que práctica con éxito, nuestra experiencia se enriquece. El conocimiento no es, entonces pura contemplación, sino relación. Se trata, efectivamente, de recobrar la continuidad entre la experiencia y la naturaleza, de manera que la experiencia suponga el único procedimiento válido para controlar la naturaleza a la vez que ésta alimenta el desarrollo de la experiencia. Para Dewey, la experiencia pertenece a la naturaleza, puesto que lo conocido a través de ella es la misma naturaleza.

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 nada tiene que ver con su asimilación en el habla cotidiana a la idea de “utilitarismo”.

Para Dewey, en definitiva, la reconstrucción de la filosofía constituye un vasto proyecto social que supone dotar a las acciones de un sentido de consciente valor humano y de un sentido de comunidad. Vivir, viene a decir Dewey, es aprender. Y aprender es aprender a pensar, como sostuvo en su exposición de la “relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.” (*Cómo pensamos*). El sentido de las acciones humanas es moral y social a un tiempo. Y ello tiene consecuencias inmediatas para la educación, ya que decir moral es decir educación, y decir educación es aprender de la experiencia. Al fin y al cabo, la escuela es una “forma de vida social” (MCP. II.1.). Como también, cara y cruz de la misma moneda, “la democracia no es sólo una forma de vida social entre otras formas factibles de vida social: es la condición previa para la aplicación plena de la inteligencia a la solución de los problemas sociales.” (Putnam, H., 1994: 247)

De alguna manera, lo que hace Dewey en su temprano *Mi credo pedagógico* es anticipar y sintetizar a un tiempo el despliegue de su reconstrucción filosófica ulterior. En este caso, y aunque MCP no se reduzca a una declaración meramente fideísta no podemos más que aceptar con Rescher (1993: 250) que “es un hecho profundamente irónico que la confianza aseguradora en la eficacia de la razón requiera un acto de fe.”

La siguiente declaración compendia la línea de reflexión que nos ha conducido hasta aquí de la mano de Dewey. “Creo, finalmente, que la educación debe ser concebida como una continua reconstrucción de la experiencia, que el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa”. (MCP: III.1.7) Finalmente, Dewey lanza una recomendación, que constituye todo un desafío, a cuantos se dedican a la enseñanza, desde su convencimiento de que la educación significa aprender de los adultos, recordándonos que nuestra tarea se orienta “no simplemente al adiestramiento de los individuos, sino a la formación de una vida social justa.” (MCP: V. 3).

Referencias bibliográficas

A. Obras de Dewey traducidas al castellano

- Dewey. John (1948): *La experiencia y la naturaleza*. Traducción y prólogo de J. Gaos. México-Buenos Aires, FCE.
- (1949): *Arte como experiencia*. México, FCE.
- (1950): *Lógica: Teoría de la Investigación*. Traducción de E. Imaz. México-Buenos Aires, FCE.
- (1952): *La búsqueda de la certeza*. Traducción y prólogo de E. Imaz. México-Buenos Aires, FCE.

- (1955): *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción de L. Rodríguez Arandas y Amando Lázaro Ros. Argentina- Buenos Aires, Aguilar. (Nueva edición por Plante-De Agostini, Barcelona, 1986).
- (1960): *Democracia y educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada. Nueva edición íntegra por edic. Morata, Madrid, 1955.
- (1961): *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Paidós.
- (1965): *Libertad y cultura*. México, UTHEA.
- (1967): *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- (1985): *Democracia i escola*. Barcelona, EUMO. (Contiene “Mi credo pedagógico”. versión en catalán).
- (1996): *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia, edicions Alfons el Magnànim.
- Además de estos títulos, merece una mención especial la siguiente edición:
- (1959): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. (Prólogo de L. Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 4ª edición.

- Se encuentra una breve antología de textos escogidos en *Filosofía Norteamericana del siglo XX*. (Compilación, estudio introductorio, notas y bibliografía de Paul Kurtz). México, FCE, 1975, 173-277.

- Algunas obras de Dewey no referenciadas aquí fueron editadas en castellano desde principio de siglo, pero en la actualidad resultan inencontrables. Por su interés en el terreno educativo, citaremos:

- (): *La escuela y la sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán.
- (1918): *Las escuelas de mañana*. Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando.
- (1925): *El niño y el programa escolar*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (): *Obras de John Dewey*, incluyendo los volúmenes: *Ensayos de Educación; Teorías sobre la educación; Los fines, las materias y los métodos de la educación; Filosofía de la educación; Los valores educativos; Cómo pensamos, el hábito y el impulso en la conducta*. Madrid, ediciones de la lectura.

B. Referencias sobre John Dewey en castellano.

- Apel, H-J. (1979): *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*. Madrid, Atenas.
- Beltrán Ll., Fco (1995): “¿Lee a John Dewey la nueva derecha?” *Cuadernos de Pedagogía*, n. 231, 80-86.
- Beltrán Ll., Fco. (1996): “Vigencia de un clásico” (recensión de *Democracia y educación*). *Cuadernos de Pedagogía*, n. 245, 101.
- Catalán, M. (1994): *Pensamiento y acción. La teoría de la investigación moral de John Dewey*. Barcelona, PPU.
- Childs, J. L. (1959): *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires, Nova.

- Esteban C., J. M. (1996): "Pragmatismo consecuente. Notas sobre el pensamiento político de John Dewey.", en *Liberalismo y acción social*. Valencia, de. Alfons el Magnànim.
- Geneyro, J. C. (1991): *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona, Anthropos.
- James, W. (1954): *Pragmatismo*. Madrid, Aguilar.
- Jerez Mir, R. (19): *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Lawson, D. E. y Lean, A. E. (1971): *John Dewey. Visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires. Nova.
- Mañac, J. (1959): *Dewey y el pensamiento americano*. Madrid, Taurus.
- Matais, A. (1964): *La norma moral en J. Dewey*. Madrid, Revista de Occidente.
- Peirce, Ch. S. (1971): *Mi alegato en favor del pragmatismo*. Buenos Aires, Aguilar.
- Pérez de Tudela, J. (1988): "John Dewey: experiencia y reconstrucción", en *El Pragmatismo americano: Acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid, Cincel, 157-203.
- Putnam, H. (1994): "Una reconsideración de la democracia de Dewey", en *Cómo renovar la filosofía*. Madrid, Cátedra, 247-271.
- Sánchez de la Yncera, Y. (1994): "El pragmatismo cabal: Dewey y Mead" en *La mirada reflexiva de G. H. Mead*. Madrid, CIS, Siglo XXI, 2ª edic., 44-74.
- Van Wesep, H. B. (1965): "John Dewey: Instrumentalista prometeico", en *Siete sabios y una filosofía*. Buenos Aires, ed. Hobbs-Sudamericana, 168-232.

El texto corresponde a la introducción de la obra de John Dewey. *Mi credo pedagógico*, editado en la colección "Taller de Estudios Norteamericanos" de la Universidad de León, 1997, pp. 9-18, publicado en conmemoración del centenario de la conferencia pronunciada por Dewey y que dio lugar a este libro.

UN ETNOTEXTO DE JAMES AGEE SOBRE EDUCACIÓN Y CLASES SOCIALES

James Agee, Walker Evans:

ELOGIEMOS AHORA A HOMBRES FAMOSOS

Barcelona, Seix Barral, 1993, 397 págs. Precedidas de 61 fotografías.

Los lectores y lectoras encontrarán en lo que sigue una reflexión un tanto inusual al menos en dos sentidos. En primer lugar, no doy cuenta de una obra de actualidad, ni por su publicación original ni por su versión en castellano. Si de alguna manera hubiera que justificar el interés de este libro en estos momentos debería subrayar su carácter extemporáneo. Y esto, precisamente, no le resta sino que le añade vigencia. En segundo lugar, en las páginas que siguen, intentaré presentar de forma académica una obra que excede el formato y el propósito académico. Efectivamente, en la literatura sobre la disciplina, no es este en absoluto un libro *more* sociológico, y sin embargo contiene, a mi entender, valiosas lecciones para la sociología. Quizá también este rasgo de originalidad es el que pueda incrementar su valor.

La investigación que James Agee (Knoxville, Tennessee, 1909-New York, 1955) lleva a cabo con el fotógrafo Walker Evans (1903-1976), dando lugar a esa experiencia singular en forma de libro llamado *Elogiemos ahora a hombres famosos*, resulta asombrosa por muchos motivos, irrepetible por su originalidad, y contemporánea por la vigencia de sus hallazgos. Si el escritor tuviera que realizar una exploración similar en la actualidad probablemente lo haría acompañado de un fotógrafo como Sebastiao Salgado, dotado como el propio Walker Evans de una privilegiada mirada ciclópea capaz de capturar a los desheredados, los exilados, los excluidos, la suma de todo aquello que Pierre Bourdieu denominó en un reciente libro de título homónimo “la miseria del mundo”.

Como el propio James Agee explica en el Prefacio, durante los meses de julio y agosto de 1936, cuando el escritor contaba veintisiete años, emprendieron un viaje por el Medio Sur de Estados Unidos para realizar, a propuesta de una revista neoyorkina, un reportaje periodístico sobre la vida cotidiana de los arrendatarios de algodón. El resultado desbordó, con mucho, los límites del encargo, hasta el punto de que ni el artículo original fue publicado ni su ampliación según acuerdo previo en forma de libro dos años después. Finalmente fue aceptado y publicado en 1941, pasando desde una escasa recepción por parte del público hasta un creciente reconocimiento a partir de sus reediciones en 1960 y 1969. El prólogo que su compañero el fotógrafo dedica al escritor en 1960 no puede ser más elocuente y da pleno sentido al término utilizado por Agee al hablar de este volumen como de una investigación.

En realidad, más allá de los cánones impuestos por el género periodístico, este libro²⁶ no es sólo un informe periodístico, sino una auténtica indagación etnográfica y un documento sociológico de inestimable valía, escrito con una prosa vehemente, rigurosa, apasionada, con momentos de una hondura inigualable, y en los que con frecuencia la mera *explicación* es suplida con la *implicación* del escritor, y la distancia crítica es sustituida por una compasión autocontenida, por una simpatía y una comprensión tales hacia quienes son sus *objetos* de estudio –tres familias– que acaba restituyéndoles el papel que les corresponde como *sujetos* sociales. En manos de James Agee los seres anónimos con quienes convive durante algunas semanas, esos parias sostenidos en la mera existencia con tenues hilos, acaban convirtiéndose, de forma magistralmente irónica, en “hombres famosos” que merecen ser elogiados. De esa manera, esos seres invisibles se hacen visibles, los sin voz recuperan la palabra a través de James Agee, y los indignos alcanzan la dignidad que les corresponde por el simple hecho de ser humanos.

También sería injusto reducir este libro, por lo demás inclasificable, a un documento sociológico al uso. Es eso y algo más. La cita con la que James Agee abre paso a la obra, la misma con la que Karl Marx concluye el *Manifiesto comunista* (1848) con un llamamiento a la unidad de los trabajadores del mundo, revela al menos dos cosas: Una, que este libro es una suerte de manifiesto, recogiendo el mejor legado de la tradición marxista (más allá de la patrimonialización de ningún partido político, credo o facción, como advierte el propio autor en nota al pie de página). Dos, que este libro es, al mismo tiempo, la constatación de la pervivencia de la esclavitud –no de derecho, pero sí de hecho, como expresión de una dura explotación– en Estados Unidos, al tiempo que su denuncia, un prolongado grito de libertad y de rebeldía contra las cadenas que someten a una parte de la humanidad.

No es casual que James Agee emprenda su viaje con Walker Evans porque lo que ofrece el escritor, al fin y al cabo, es otra mirada, o si se quiere, la radiografía de todo un continente oculto, la América profunda, a través de los espectros que la habitan. Esa otra mirada que reúne geografías físicas y morales: “Quien se propone mirar con cierta seriedad, con cierto propósito de veracidad, a los ojos de una vida humana, ¿qué contempla en ellos que tanto paraliza y avergüenza su corazón ambicioso?” (101). El etnotexto de James Agee se convierte aquí en una extensa nota a pie de página a las fotografías desnudas, implacables, del fotógrafo. El libro, pues, se puede concebir

²⁶ La edición utilizada es la siguiente: James Agee y Walker Evans, *Elogiemos ahora a hombres famosos*, Barcelona, Seix Barral, 1993. Trad. por Pilar Giralte Gorina. (ed. original de 1941). Algunas otras referencias son las siguientes: Referencias bibliográficas: *Permit Me Voyage*, Yale Series of Younger Poets, 1934. *The Morning Watch*, Boston, Houghton Mifflin, 1951. *A Death in the Family*, New York, Bantam Books, Inc. (Premio Pulitzer), 1957. Versión en castellano: *Una muerte en la familia*, Barcelona, Bruguera, 1965 y Barcelona, Edhasa, 1971 (traducida por Lucrecia C. de Mathé). Versión cinematográfica, con título original *All the way home*, producida por David Susskind, dirigida por Alex Segal e interpretada por Jean Simmons y Robert Preston. Adaptación teatral por Tad Mosel (Premio Pulitzer). *Agee on Film*. New York, McDowell-Obolensky, 1958. *Agee on Film II*, New York, McDowell-Obolensky (con prefacio de John Huston), 1960. Versión en castellano. *Escritos sobre cine*, Barcelona, Paidós. Prólogo por Ángel Quintana; *Letters of James to Father Flye*, New York, G. Braziller, 1962. *The Collected Short Prose of James Agee*, edited with a memoir by Robert Fitzgerald, Boston, Houghton Mifflin, 1968.

En cuanto a la filmografía destacan los siguientes títulos:

a) Guionista, escritor: *The Quiet One*. Dirigida por Sidney Meyers. Guionista con Helen Levitt, 1949. *The African Queen* (*La reina de África*), dirigida por John Huston, guionista con John Huston a partir de la novela homónima de C. S. Forrester, 1951. *Crin Blanc Le Chaval Sauvage*, dirigida por Albert Lamorisse. Guionista, narrador, versión inglesa, 1952. *Green Magic*, dirigida por Gian Gaspare Napolitano. Guionista, 1955. *The Night of The Hunter* (*La noche del cazador*), dirigida por Charles Laughton, guionista con David Grubb, 1955. *All the way home* (basada en su novela *Una muerte en la familia*), dirigida por Alex Segal. Guionista con Philip Reisman y Tad Mosel, 1963. b) Actor: *Face to face*. Dirigida por John Brahm (Frank, prisionero), guión de James Agee, 1952. *Gengis Khan*. Dirigida por Lou Salvador. Voz, narrador en la versión inglesa, 1952. *Agee*. Documental sobre J. Agee, dirigida por Ross Spears (imágenes de archivo), 1980. c) Director: *In the Street* (corto: 16 min), blanco y negro, imágenes en el Harlem español, en Nueva York, durante los años cuarenta, 1948.

como una prolongación del álbum de fotografías, en el que las palabras actúan como imágenes eidéticas pobladas con “la imaginación sociológica”, la misma que reivindicara en 1959 el sociólogo norteamericano Charles Wright Mills en el conocido ensayo bajo ese mismo nombre. Como señala Agee, “las obras de la imaginación (...) mejoran y ayudan a la raza humana y abren un espacio en la oscuridad que la rodea como nada más puede hacerlo” (206).

A lo largo de su periplo, James Agee se dedica a registrar diferentes ámbitos de la esfera social, cada uno de los cuales podría ser objeto de un estudio propio. Así, en la segunda parte del libro, llamada “algunos descubrimientos y comentarios”, se detiene en una serie de capítulos a los que llama, sucesivamente, “dinero”, “vivienda”, “ropa”, “educación”, “trabajo”. Los capítulos se pueden leer como unidades independientes si bien guardan una relación orgánica entre sí, formando parte del mismo proyecto y de la misma experiencia social.

En lo que sigue, glosaré brevemente algunos aspectos del apartado dedicado a la “educación” que me parecen especialmente interesantes desde el punto de vista sociológico. Comienza Agee con una afirmación que habla por sí sola: “En cada niño que nace, no importa en qué circunstancias y no importa de qué padres, la potencialidad de la raza humana vuelve a nacer: y en él, también, una vez más, y en cada uno de nosotros, nuestra tremenda responsabilidad hacia la vida humana” (201). El escritor se sirve de esta afirmación, en una perspectiva de largo alcance, para situar el papel de la educación en la “crisis de esta tremenda responsabilidad”, o lo que es lo mismo, para ejercer una crítica implacable hacia la perspectiva funcionalista de la educación materializada en lo que califica como “las maquinarias de la enseñanza del mundo”. Hasta tal punto que “me parecería un error censurar las escuelas públicas de Alabama o decir siquiera que son “peores” o “menos buenas” que las escuelas de otros lugares: o unirme con especial convicción al pesar de que estos arrendatarios sólo estén sujetos a muy pocos años de esta educación: porque recibirla durante más tiempo sería una desventaja para ellos, como también lo sería que no recibieran ninguna, y como lo es la poca que reciben; y sería difícil y tal vez imposible decir de qué modo su desventaja sería mayor” (202).

A partir de aquí el escritor declara que su investigación fue “escasa, indirecta y por deducción” porque la escuela no funcionaba mientras estuvo allí, y sin embargo, la presencia ausente de la escuela resultó más que suficiente. Para el revelado de la fotografía sobre la institución escolar que nos ofrece, basta con su negativo. James Agee lleva a cabo su investigación con la luz oscura del laboratorio social y con la lucidez de la experiencia. El resultado de su análisis no ha perdido un ápice de su vigencia, y no tiene nada que envidiar a los temas comunes de cualquier agenda de sociología de la educación.

James Agee da inicio a su evaluación ofreciendo una aproximación al perfil docente, al *ethos* del maestro, en una caracterización que anticipa el tono y las descripciones del norteamericano Michael W. Apple²⁷ en algunos de sus ensayos de pedagogía crítica, especialmente

²⁷ Sugiero la lectura contrastada del contrato a una maestra de 1923 que M. W. Apple incluye en su libro *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/MEC (1989: 79-80): Contrato de Maestras-1923. Este es un acuerdo entre la señorita-----, maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela-----, por el cual la señorita----- acuerda impartir clases durante un período de ocho meses, a partir del 1 de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita----- la cantidad de (\$ 75) mensuales. La señorita----- acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en casa entre las 8.00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
4. No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

en *Maestros y textos* y en *El conocimiento oficial*: “No vi ningún maestro: sin embargo, estoy completamente convencido de que acierto al suponer que son locales, por lo menos del Estado y con toda probabilidad del condado; que la mayoría son mujeres, para quienes la enseñanza es, o bien un incidente de su juventud, o una pobre solución de su soltería: que si tuvieran mucha inteligencia o valor, no podrían haber sobrevivido a sus estudios de magisterio o no los hubieran iniciado siquiera; que están saturadas de todas las creencias e ignorancias básicas en su región y comunidad; que cualquier modificación de esto debe ser muy nimia si quieren sobrevivir como maestras; que aun en el caso, pese a todas estas tamizaciones, de que haya personas superiores entre ellas, están limitadas a los textos y a un sistema de requisitos impuestos oficialmente, y que están atrapadas entre las presiones de clase, del Estado, de las iglesias y de los padres, y se enfrentan a mentes ya formadas tan profundamente, que liberarlas implicaría dotes filosóficas y quirúrgicas raras y quizás todavía por descubrir” (252-253).

A continuación, el cuestionamiento que emprende sobre el currículum ilustra, anticipándola, la noción ahora ya clásica de “arbitrariedad cultural” (la contingencia y los convencionalismos en los contenidos escolares) que Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron introdujeron en la década de los 70 a partir de su obra *La reproducción*: “Era innecesario llevar una investigación como la que yo hice para saber que no plantea a los estudiantes los “hechos” “económicos”, “sociales”, o “políticos” y su situación dentro de estos “hechos”, que no se realiza ningún intento de clarificar, ni siquiera aliviar ligeramente la situación entre las razas blanca y negra, y mucho menos explicar los orígenes, ningún intento de clarificar situaciones psicológicas en el individuo, en su familia o en su mundo”... (253). No resultaría demasiado difícil apropiarnos de las palabras de James Agee para aplicarlas a nuestro propio contexto. Este mismo fragmento de Agee prolonga el repertorio de aquellas cuestiones para las que no se lleva a cabo “ningún intento”, ofreciendo una suerte de reverso de *Mi credo pedagógico* (1897) de John Dewey, breviario que sin duda James Agee debía conocer bien porque es parafraseado un poco más adelante.

Pero al mostrar la falta de una enseñanza semejante, el escritor se ve enfrentado a “un problema serio”, dando la impresión de que si estas cosas se enseñaran “todo se solucionaría”. Más bien al contrario, “la enseñanza de estas cosas podrían causar infinitamente más daño que la enseñanza de los temas que de hecho componen el currículum” (254) ¿Por qué? “Porque si la mano que guía está mal cualificada, un instrumento es letal con la agudeza de su filo”. O lo que es lo mismo, en clave sociológica, James Agee está advirtiéndonos del peligro de una instrumentalización educativa, de una suerte de adoctrinamiento bienintencionado, de control difuso –hoy ya moneda común– más pernicioso cuanto más se disfraza su abuso de aparente bondad y autocomplaciente sentido crítico. De modo que “si (por ejemplo) nos atreviéramos a “enseñar” lo que Marx empezó a abrir, deberíamos hacerlo solo a la luz de las terribles investigaciones de Kafka y en las identidades opuestas de Blake y Céline” (254). Sigue presente, con este ejemplo, la cita inicial que acompaña el texto, conservando el impulso, el carácter y el sentido de manifiesto.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.

8. No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

9. No vestir ropas de colores brillantes.

10. No teñirse el pelo.

11. Usar al menos dos enaguas.

12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de la rodilla.

13. Mantener limpia el aula. a) barrer el suelo del aula al menos una vez al día. b) fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón. c) limpiar la pizarra al menos una vez al día. d) encender el fuego a las 7.00, de modo que la habitación esté caliente a las 8.00, cuando lleguen los niños.

14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Al mismo tiempo, James Agee renuncia a cualquier tentación profética. El escritor no busca y no tiene soluciones, sino más bien disoluciones. La indagación que supone esta aventura intelectual, haciendo saltar por los aires cualquier intento de etiquetado reduccionista, no se conforma con ser periodística, ni literaria, ni sociológica, ni política. Siendo todo esto al mismo tiempo, también es una empresa filosófica, en la que inevitablemente encontramos resonancias wittgensteinianas, porque ambos llevaron a cabo la misma lucha prometeica en busca del sentido de las cosas. Y así, con ecos del filósofo vienés, declara el escritor norteamericano: “el mero intento de examinar mi propia confusión llenaría volúmenes” (255).

Para James Agee la enseñanza “tal como es en la actualidad” no solo está ajena sino que destruye las posibilidades, en las que todavía se puede confiar, de que “los seres humanos jóvenes se pusieran de pie muchísimo menos lisiados de lo que están, mucho más capaces de vivir bien, mucho más conscientes, cada uno de ellos, de su propia dignidad en la existencia” (255). Algo que también nos había sugerido Bertolt Brecht en su célebre poema “Las muletas”²⁸.

Pese a todo, “dentro del mundo tal como es” (“el mundo es lo que acaece”, sostiene Wittgenstein en el *Tractatus*), los hijos de los arrendatarios tienen a su alcance cierta forma de educación, y la manera de sacar provecho de ella es de considerable importancia para su vida futura. Y si bien en el contexto en el que están, en el mundo que habitan, el conocimiento de las destrezas básicas (*literacy and numeracy*) apenas les aporta ninguna ventaja, puesto que “no hay nada para leer, ningún motivo para escribir y ningún recurso contra el engaño”, sin embargo, “estas formas de alfabetismo se consideran deseables en general”. Y a continuación James Agee da una explicación característica de las personas analfabetas: “un hombre o una mujer que carece de ellas siente una especie de indefensión adicional”. La misma indefensión que sigue detectando en la actualidad cualquier educador de personas adultas analfabetas, y que tan magníficamente describió Marguerite Duras en “La palabra Lilas casi tan alta como ancha”²⁹, describiendo las estrategias de una mujer analfabeta que tenía que desplazarse en metro por París sin saber distinguir los carteles de las paradas.

Las condiciones en la que los hijos de los arrendatarios han de acudir a la escuela son extremadamente duras, y el hecho de que el ciclo escolar se subordine a las necesidades del trabajo, y en este caso al ciclo de la cosecha de algodón, explica en buena medida el alto grado de absentismo, un problema que se trata con “indulgencia”, y que contrasta con lo que sucede en la ciudad. A la oposición rural/urbano en el terreno educativo se suma, en el caso de Alabama, la dualidad blanco/negro. “La población escolar de este condado es de cinco negros por un blanco, y como ni un céntimo del dinero ha ido a parar a escuelas para negros, son posibles edificios como éste: para niños blancos”. Edificios de “sanos” ladrillos rojos que, al parecer de James Agee, “ilustra a la perfección el genio americano para la esterilidad, falta de imaginación y cobardía general ante cualquier oportunidad de reforma o mejora”. Pero que sin duda contrastan con las escuelas para niños negros, que “siguen apiñándose entre cien y ciento veinte, en cabañas de pino de una sola habitación, calentada por una estufa, que podría acomodar confortablemente a una quinta parte de este número si las paredes, el tejado y las ventanas cerrasen bien” (257). Pese a todo, la educación es ahora mucho más “moderna” que en la generación anterior. James Agee anota con ironía como chicos y chicas aprenden, en el capítulo de “arte” y “música”, los primeros elementos

²⁸ Durante siete años no pude dar un paso./Cuando fui al gran médico,/me preguntó: “¿Por qué llevas muletas?”/ Y yo le dije: “Porque estoy tullido”./“No es extraño”, me dijo./ “Prueba a caminar. Son esos trastos/los que te impiden andar./¡Anda, atrévete, arrástrate a cuatro patas!”/ Riendo como un monstruo,/me quitó mis hermosas muletas,/las rompió en mis espaldas y, sin dejar de reír,/las arrojó al fuego./ Ahora estoy curado. Ando./Me curó una carcajada./ Tan solo a veces, cuando veo palos,/camino algo peor por unas horas.

²⁹ Marguerite Duras, “La palabra Lilas casi tan alta como ancha”, en *Outside*, Barcelona, Plaza & Janés, 1986, 17-19.

del zapateado. El escritor norteamericano no se sorprendería mucho de observar en la actualidad lo equivalente en nuestras escuelas, el baile de sevillanas.

Pero la ironía con la que James Agee observa la modernidad educativa se convierte en crítica despiadada cuando arremete contra el contenido de los libros de textos –“preparados por adultos para su propia vanidad” (260)– que encuentra en las familias de arrendatarios, y de la que nos ofrece un listado exhaustivo. Sirva como muestra uno de los libros seleccionados para su comentario: “*Viajes a emprender*. Conque viajes, para niños que nunca volverían a viajar a tanta distancia como en sus diarios viajes en autobús a la escuela y de vuelta a sus casas. A los niños les gustan las metáforas o son, si ustedes quieren, simbolistas y poetas natos: por eso detectan enseguida fraudes como éste. Un poema puede ser muchas cosas menos un “viaje” y sufre con las mentiras” (259).

Si el capital cultural de los arrendatarios queda reflejado en los materiales de estudio, no menos revelador resulta el elevado coste de oportunidades de estos algoneros y de sus hijos así como el determinismo de origen social, que James Agee rastrea a través de su paso por la escuela. “La señora Ricketts no sabe leer ni escribir. Fue a la escuela un día en toda su vida; entonces su madre enfermó, y ya no volvió más. En otra ocasión me dijo que los niños se rieron de su vestido y la maestra le dio un latigazo porque les pegó para defenderse, pero Margaret le recordó que aquel vestido era el que ella había hecho para Flora Merry Lee y que fueron Flora Merry Lee y Katy las que recibieron el latigazo y ella convino en que había sido así” (262). Esta anécdota, en la que la madre asume como propio un suceso acaecido a sus hijas, merece ser elevada a categoría, porque muestra la sucesión y confusión de vidas, generación tras generación, siguiendo los mismos patrones en un devenir circular del tiempo, guiados por el fatalismo de la herencia cultural y marcados por el peso de la clase social. Por ello, James Agee se pregunta: “Puede ser que en esta clase nazcan más personas 'incapaces de aprender' (...) ¿incapaces de aprender qué? (...) ¿O son incapaces a causa de una enseñanza incompetente o de patrones absurdos, por parte de los educadores, para medir qué es la 'inteligencia'? ¿O incapaces por qué presiones de causas pasadas en generaciones pasadas? ¿O debería ser la incapacidad ser rechazada con tanta ligereza (o tristeza) como la rechazan los maestros y la clase media en general?” (263-264). El corolario no se hace esperar: el mal llamado fracaso escolar que se imputa a los arrendatarios y a sus hijos no es más que un eufemismo para desviar u ocultar las causas de este fenómeno, que encuentra su verdadero origen en el fracaso social, pues “están en una desventaja inconmensurable en un mundo donde son lastimados y donde podrían curarse” (264). Pero tampoco los alfabetizados deberían sentirse ufanos y complacidos de su conocimiento letrado, porque a veces la frontera entre alfabetización y analfabetismo no siempre está bien delimitada, como nos ha mostrado Jonathan Kozol en su revelador *Illiterate America*³⁰(1985), y ya había percibido con claridad James Agee: “El 'alfabetismo' es para algunas personas una palabra agradable: cuando los porcentajes de 'analfabetismo' bajan, muchos que antes estaban escandalizados se muestran satisfechos y dejan de pensar en ello. Pasando por alto el hecho comprobado de que pocos doctores en filosofía están alfabetizados, es decir, que pocos de ellos tienen la más remota idea de cómo leer, cómo decir lo que pretenden decir, o lo que piensan en general, la palabra alfabetismo significa muy poco en su sentido corriente” (264).

En cualquier caso, James Agee se muestra radical en su convicción de que “la capacidad de intentar comprender la existencia, la capacidad de conocer, aunque sea de modo fragmentario, la belleza, la ambigüedad, la oscuridad y el horror casi aniquiladores que llenan cada instante de conciencia, la capacidad de intentar aceptar, o la capacidad de intentar defenderse (...) todas estas

³⁰ Jonathan Kozol, *Illiterate America*. New York, Anchor Press/Doubleday & Co, 1985. Hay versión en castellano: *Analfabetos USA*, Barcelona, El Roure, 1990. Trad. a cargo de Marta Marín i Dòmine, y Gemma Salvà i Santanach.

cosas, cuyos potenciales son negados a la mayoría de seres humanos, son, en la mayor parte de quienes sólo empiezan a discernirlos o deseárselos, los regalos o robos de privilegio económico, y sólo están al alcance de los miembros de estas clases más pobres por el raro e irrelevante milagro del 'talento' nato y superviviente” (264-265). Y ahora sí, emulando el énfasis y el tono deweyano en *Mi credo pedagógico*, concluye el autor; “creo que todos los seres humanos son potencialmente capaces, dentro de sus 'límites', de 'comprender' plenamente sus potencialidades; que el hecho de que esto les sea arrebatado, por estrangulamiento o engaño, es infinitamente el más espantoso, corriente e inclusivo de todos los crímenes de que la humanidad pueda acusarse; y que el descubrimiento y empleo de la 'conciencia', que siempre ha sido y es nuestro enemigo y traidor más mortal, es también la fuente y guía de toda esperanza y curación, y la única” (265). No trata James Agee de “proponer una tesis, y mucho menos de probar y resolver”, o dicho en otros términos, no pretende demostrar nada, sino mostrar el hecho de “que se está cometiendo un asesinato en casi cada individuo del planeta y que existen dimensiones y correlaciones de curación que no solamente no se usan sino que apenas parecen considerarse o sospecharse” (265).

En “algunas notas” vuelve el escritor a revisar cuestiones que ya había abordado en las páginas anteriores, insistiendo en el terreno de contradicciones, y en el dilema irresoluble que caracteriza a la educación, estando por un lado “vinculada a todas las servidumbres que se me ocurren”, y por otra parte, siendo “todo el ámbito de conciencia, acción y posibilidad humanas” (266).

Siendo James Agee un cazador de sentido, tan expuesto como vulnerable a la belleza convulsa de su propio mundo, se pregunta por el “sentido de la belleza”. Y aunque no lo cita, estoy convencido de que al utilizar esta expresión está parafraseando el libro homónimo (1896) de su coetáneo George Santayana. Se interroga Agee: “Sentido de la belleza: ¿Es un instinto o un producto de la educación? En cualquier caso, no parece existir tal cosa entre los miembros de estas tres familias, y tengo la poderosa sensación de que 'el sentido de la belleza', como casi todo lo demás, es un privilegio de clase”. (Tal es, por otra parte, en buena medida la tesis que desarrolla Bourdieu en su conocido estudio sociológico *La distinción* [1979]). “Sea como sea –prosigue– estoy seguro de que sus 'términos' difieren según la clase y de que el 'sentido' es limitado e inarticulado en la clase de arrendatarios blancos más allá de toda descripción”. Por último, “diría también que hay una pureza en esta existencia en la 'belleza' y como 'belleza', que puede ser tan poco consciente de sí misma y de su mundo como tal que se pierde inevitablemente en la conciencia, lo cual es una pérdida importante” (271).

Para Agee, pues, la belleza forma parte de la conciencia, y la conciencia emerge y se cultiva, se educa, en función de las condiciones materiales de la existencia. No piensa lo mismo un príncipe que un mendigo, un burgués que un proletario, un terrateniente que un arrendatario: sus conciencias no son iguales. No son éstas palabras mías, sino de Marx, el mismo autor que alentó el etnotexto de James Agee. En el capítulo del que me he ocupado rinde homenaje a los desheredados de la tierra al tiempo que reclama más y mejor educación para aumentar nuestra conciencia, para ser al menos tan dignos de elogio, nosotros los pocos que gozamos del privilegio de clase, como la mayoría de anónimos “seres famosos” que pueblan por doquier nuestro mundo, privados de conciencia y por ello mismo casi de la propia vida.

Publicado en *Témpora. Revista canaria de sociología de la educación*, n. 6, 2003, pp. 268-274.

LEER, ESCRIBIR, PENSAR: EL SENTIDO DE LA IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA³¹

*El verdadero estilo es inseparable de lo que se dice; no se escoge.*³²

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 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,

³¹ El texto, 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. **Publicado en José Beltrán (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.**

³² John Berger (2000): *Fotocopias*. Madrid, Alfaguara.

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. Horowicz, 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*.³³

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, 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;

³³ 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.

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* ³⁴ 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, 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

³⁴ 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, Acurela, 2000.

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) Recomendaba 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 palabarrera”, 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).³⁵

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.

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).

³⁵ Mills está jugando aquí con la homofonía de los términos en inglés: prosa (*prose*) y pose (*pose*).

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 mundo³⁶, 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 política³⁷ 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).³⁸

Como sugiere Mills, *es bueno saber a dónde se va*. Situar 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 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

³⁶ Véase L. Wittgenstein: *Tractatus Logico Philosophicus*. Madrid, Alianza, 1973, 163.

³⁷ 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.

³⁸ Raymond Williams (1984) lo expresa del siguiente modo: “Para recorrer el camino hacia lo mejor, es preciso conocer lo peor”.

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...”³⁹

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.

³⁹ John Berger (2000): *Fotocopias*. Madrid, Alfaguara, 180. (Capítulo. 29: “Subcomandante insurgente”).

- 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.

Segunda lección

ESTUDIOS CULTURALES Y EDUCACIÓN

Ventana al mundo/2

Desconfía de aquellos que te enseñan

listas de nombres

fórmulas

y fechas

y que siempre repiten modelos de cultura

que son la triste herencia que aborreces.

No aprendas sólo cosas

Piensa en ellas

y construye a tu antojo situaciones e imágenes

que rompan la barrera que aseguran existe

entre la realidad y la utopía:

vive en un mundo cóncavo y vacío

juzga cómo sería una selva quemada

detén el oleaje en las rompientes

tiñe de rojo el mar

sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan

al punto de partida

coloca el horizonte en vertical

haz aullar un desierto

familiarízate con la locura.

Después sal a la calle y observa:

Es la mejor escuela de tu vida.

José Agustín Goytisolo

CAPÍTULO 13. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, SEGÚN LOS ESTUDIOS CULTURALES

13.1. Introducción

Si bien no resulta fácil dar una definición de *los Cultural Studies* (¿son una escuela, un campo, un movimiento, una red o una disciplina?) existe bastante más acuerdo en el reconocimiento de sus orígenes. Inicialmente el término aludía a la modalidad de análisis cultural iniciada por Richard Hoggart, Raymond Williams y el historiador E. P. Thompson a finales de los años 50. Esta corriente inicial derivaría después por distintos derroteros, pero cristalizó, principalmente, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, que presidió Hoggart desde 1968 hasta 1979. La pléyade de autores en torno a los estudios culturales aglutina a jóvenes intelectuales, procedentes de la clase obrera y directamente vinculados con los movimientos de izquierda; se mantienen al margen de los corsés académicos convencionales, y centran sus investigaciones en cómo la cultura intelectual de Gran Bretaña enmascaraba una rica diversidad de tradiciones y perspectivas. A R. Williams, en particular, le interesa mostrar cómo se había formado y articulado el concepto de cultura en el curso de la industrialización como un compromiso con el cambio social. Frente a la teoría dominante de la cultura de masas que convertía a la audiencia en un receptor pasivo, los estudios culturales dan pie a una visión opuesta que considera a las audiencias como sujetos activos, como poseedores de conocimientos y de competencias culturales adquiridos en experiencias sociales previas que son actualizados y utilizados en el momento de la interpretación. El proceso de comunicación, en consecuencia, tiene que tomarse como una totalidad, que integra tanto el momento de la producción como el momento de la recepción de la audiencia, reconociendo que las operaciones de codificación y decodificación no son necesariamente simétricas, puesto que los textos son polisémicos, abiertos a interpretación, y las prácticas de interpretación amplían su significado.

En este contexto, Raymond Williams define el concepto de *práctica creativa* para referirse a una *reproducción activa*, o lo que es lo mismo, a una *conciencia práctica*. Esta práctica puede convertirse en una lucha dialéctica que de paso a la reelaboración de nuevos marcos de significado, acrecentando nuestra conciencia social. Y en este proceso interviene de manera decisiva la imaginación sociológica, lo que W. C. Mills llamaba *artesanía intelectual*, alguna de cuyas concreciones empíricas se muestran en las creaciones literarias y en los productos de la caja mágica (*magic box*), microcosmos de conciencia humana que nos ofrecen otros modos de ver y de leer la realidad social, tendiendo puentes entre el *texto* y el *contexto*. Y todo ello configura una *paideia*, una ilustración, en sentido kantiano del término.

Los *estudios culturales* surgieron como disciplina académica específica en Gran Bretaña y Estados Unidos entre las décadas de los 60 y 90, formando parte del gran giro que las universidades dieron hacia nuevos tipos de análisis interdisciplinares. Junto con el impulso que recibieron los estudios étnicos y de mujeres, los programas de estudios culturales tendieron a cristalizar como centros e institutos, más que como departamentos. Lo que les caracterizaba era su interés por objetos de estudio nuevos y diferentes y las técnicas de investigación. Por otra parte, los estudios culturales reflejaban y proponían, a la vez, una política cultural que se oponía al formalismo que envolvía los estudios culturales de posguerra en el mundo anglófono. Sus practicantes se consideraban, y eran considerados, contrarios al sistema que prevalecía en las universidades, por lo que se refiere a disciplinas y valores impartidos.

Entre los objetos de estudio examinados en los programas de estudios culturales se encontraban el análisis de un variado universo de discursos tales como la publicidad, el arte, la arquitectura, el folklore urbano, el cine, la moda, géneros literarios populares (thrillers, westerns, ciencia-ficción, melodramas), fotografía, música, revistas, subculturas de la juventud, teoría críticas, teatro, radio, literatura de mujeres, televisión, literatura de la clase trabajadora, etc. En esto se seguían las indicaciones de Raymond Williams en *Culture and Society: 1780-1950* (1958), que destacaban el hecho de que el estudio correcto de la cultura debería abarcar no sólo una parte, sino la totalidad de la producción cultural. Contra el unívoco interés académico hacia las obras maestras canonizadas de la literatura de élite, los defensores de los estudios culturales proclamaron la validez de estudiar la cultura de masas y la cultura popular. En este campo seguían los pasos iniciales de los investigadores de la escuela de Frankfurt. De esta manera, en estos años de postmodernismo, el arte y las actividades de la vida diaria resultaban tan interesantes como los artefactos y piezas artísticas entronizadas en, digamos, un museo tradicional, puesto que toda la gran variedad de objetos, prácticas y discursos culturales que constituyen la sociedad se convirtieron en materia de los estudios culturales.

Las técnicas de investigación en los estudios culturales incluían: entrevistas, estudios de campo, análisis textuales, estudios sociológicos, además de análisis institucionales e ideológicos. Para los practicantes de esta disciplina los análisis institucionales partían de la idea de que las instituciones son entes productivos, es decir, que eran y a la vez diseminaban conocimientos y credibilidad gracias a toda una serie de prácticas y convenciones que afectaban a los diversos discursos culturales. Por ejemplo, los estudios sobre la novela rosa analizaban los métodos de publicación de las editoriales y de las librerías o quioscos para determinar la manera en que éstos modelaban y mantenían las reglas del género, al igual que los métodos de promoción y venta. Es decir, que se veía la necesidad de analizar el entramado institucional, puesto que las diferentes instituciones jugaban papeles cruciales a la hora de crear y hacer llegar hasta el público estas obras culturales.

Si por una parte el análisis de las instituciones se centra en los medios y métodos materiales empleados por éstas a la hora de hacer circular los textos y objetos culturales, por otra, el análisis ideológico trata de examinar las ideas, sentimientos, creencias y representaciones implicadas en y promovidas por estos objetos y prácticas de una determinada cultura. Naturalmente, ambos análisis se solapan. Dado que los objetos, textos e instituciones de una cultura crean y transmiten ideología, la utilización del análisis ideológico es fundamental dentro de los estudios culturales, puesto que éstos tratan de exponer la dimensión ideológica de las obras culturales.

Una característica de estos estudios dentro de las universidades anglófonas es que tienen una orientación política de izquierdas enraizada en la tradición intelectual socialista, ya sea de cariz marxista, no marxista o postmarxista, contraria al esteticismo, formalismo, antihistoricismo de los métodos críticos académicos dominantes en la época de postguerra. Sus defensores aplican al análisis de objetos culturales conocimientos y teorías que proceden del campo de la antropología, economía, historia, medios de comunicación, teoría política y sociología. De esta manera, el aislar para engrandecer la importancia del arte, la sacralización del arte, resulta inviable para estos críticos, puesto que el objetivo fundamental de los estudios culturales es analizar y evaluar las raíces sociales, la manera en que las instituciones transmiten y las ramificaciones ideológicas de acontecimientos, organizaciones y artefactos comunitarios. Este punto de partida es lo que hace que los

investigadores de la disciplina se encuentren dispuestos a intervenir activamente en el campo de la lucha cultural, desechando por completo el papel conservador del intelectual como conocedor y guardián de una cultura a la que se considera, por otra parte, sospechosa.

Richard Hoggart

El programa académico más conocido dentro del mundo anglófono se encuentra en el Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham en Inglaterra, fundado en 1964 bajo la dirección de Richard Hoggart. En un principio fue parte del Departamento de Inglés, pero se independizó en 1972, bajo la dirección de Stuart Hall, director de la *New Left Review*, de la que desde hace poco podemos contar con su edición en español. A mitad de los años 80, el entonces director del centro, Richard Johnson, publicó en Estados Unidos lo que pronto se convirtió en una especie de manifiesto: “What Is Cultural Studies Anyway?”. Johnson, siguiendo a Hall, señalaba las dos ramas metodológicas desarrolladas en el centro. Por una parte, la línea “culturalista” — derivada de la sociología, antropología y la historia social, e influenciada por los trabajos de Raymond Williams y E. P. Thompson— consideraba que la cultura era una forma de vida a la que se podía llegar a través de descripciones concretas y detalladas que captasen la unidad de las formas culturales de lo popular. Por otra parte, la línea “postestructuralista” —derivada de la lingüística, de la crítica literaria, de la semiótica y de la obra de Louis Althusser, Roland Barthes y Michel Foucault— consideraba que las formas culturales son semiautónomas y se abren a “discursos” en los que se pueden examinar sus constituyentes cognitivos y efectos ideológicos desde análisis retóricos y semiológicos. Así, mientras los partidarios del primer grupo preferían analizar, por ejemplo, la historia oral, la ficción realista, la literatura de la clase trabajadora, en un intento por señalar y retratar la experiencia privada y social, los del segundo grupo analizaban textos y prácticas literarias o vanguardistas, intentando revelar los códigos sociales que las constituían y las convenciones de representación. Uno de los estudios más influyentes que mezclaba el culturalismo y el postestructuralismo fue *Orientalism* (1978) de Edward W. Said, quien describía la historia de Occidente en su búsqueda por el Oriente como un discurso que intentaba estructurar y dominar lo oriental dentro de unos parámetros racistas, sexistas e imperialistas que apenas tenían relación con la experiencia real humana.

En este contexto, el caso de Richard Hoggart merece especial atención. Atendiendo a los créditos de una de sus más conocidas obras, *The Uses of Literacy* (1957), encontramos la siguiente reseña de su trayectoria profesional: Richard Hoggart nació en Leeds en 1918, ciudad en la que estudió en diferentes escuelas y en la Universidad. Entre 1946 y 1959 fue profesor de literatura en el Departamento de Educación de Adultos, en la Universidad de Hull. Durante 1956-57 fue profesor visitante en la Universidad de Rochester de Estados Unidos, y de 1959 a 1962 ejerció como profesor de inglés en la Universidad de Leicester. Asesor de diferentes comités y organismos internacionales, y director del Advisory Council on Adult and Continuing Education. En 1951 se publicó su extenso ensayo *Auden*. También es autor de *W. H. Auden: a Selection, Teaching Literature, Speaking to Each Other, Only Connect, An Ideal and Its Servants, An English Temper, An Idea of Europe* (con Douglas Johnson), *A Local Habitation, A Sort of Clowning, An Imagined Life, Townscape with Figures: Farmham, Portrait of an English Town y The Way We Live Now*.

Richard Hoggart ha sido profesor de Inglés y director del Centre for Contemporary Cultural Studies en la Universidad de Birmingham, así como asistente del Director General de la

UNESCO de 1970 a 1975 y warden (¿) del Goldsmith College, Universidad de Londres, de 1976 a 1984.

En el prefacio que Hoggart realizó para su libro *Los usos de la alfabetización*. Aspectos de la vida de la clase trabajadora con especial referencia a publicaciones y entretenimientos, encontramos un compendio de buena parte de sus intereses académicos, y una anticipación de algunas de las cuestiones que después serían abordadas por los estudios culturales. El libro trata sobre los cambios culturales de la clase trabajadora durante las tres o cuatro últimas décadas antes de su publicación, en particular tal como han venido reflejándose en la literatura popular o de masas, partiendo de que resultados similares se podrían obtener a partir de otras formas de entretenimiento, como el cine. Hoggart afirma que buena parte de la literatura sobre cultura popular a menudo pierden su fuerza al no aclarar suficientemente qué se entiende por “la gente”, esto es, al relacionar de manera inadecuada aspectos particulares de la vida de la gente con otros aspectos de la vida más plural que viven, así como con las actitudes hacia su ocio. El autor pretende indagar tales cuestiones y describir las relaciones y actitudes características de la clase trabajadora. El libro, siguiendo a Hoggart, se basa más en experiencias personales que en la pretensión de ofrecer un informe sociológico científicamente testado. El libro contiene dos tipos de registros diferentes y complementarios a un tiempo: reflexiones de carácter general como las que se acaban de señalar, y análisis literarios más específicos de publicaciones populares. El objetivo de Richard Hoggart con este libro es dirigirse a una audiencia amplia, sin perder rigor técnico, pero con un tono lo más claro e inteligible posible, desde la convicción de que constituye una necesidad dirigirse y atender a este amplio público. Con ello Hoggart intenta ser coherente con su denuncia hacia un hecho ominoso en nuestro panorama cultural: la división artificiosa entre los lenguajes técnicos de los expertos y el preocupante bajo nivel de los medios de comunicación de masas.

El becarío⁴⁰

Este es un capítulo difícil de escribir, pero que debe ser escrito. Como en los demás capítulos, voy a aislar un grupo de tendencias interrelacionadas, a pesar de que, en este caso, el riesgo de dramatizar resulte especialmente agudo. En los tres capítulos anteriores se han discutido actitudes que, desde un cierto punto de vista, pueden representar una clase de equilibrio. Pero la gente más afectada por las actitudes que vamos a examinar –los “inquietos y desarraigados”– pueden ser principalmente reconocidos por su falta de equilibrio, por su incertidumbre. En cuanto a la indulgencia consigo mismos parece satisfacer a muchos de su clase, ellos tienden a ser desdichadamente superiores: les afecta mucho el cinimo, lo que afecta a casi todo el mundo, pero es probable que aumente su ausencia de objetivos más que tentarles a “sacar partido” o a reaccionar con todavía menos indulgencia.

En parte tienen un sentimiento de pérdida que afecta a alguno de ellos en cada grupo. El sentimiento de pérdida aumenta precisamente porque están emocionalmente desarraigados de su clase, a menudo por el estímulo de una gran inteligencia crítica o por su imaginación, cualidades que pueden conducirles a ser extrañamente conscientes de su propia situación (y hacer que resulte fácil para sus adeptos dramatizar su Angst).

⁴⁰ Título original: “Unbent springs: A note of the uprooted and the anxious”, tomado de R. Hoggart, *The uses of Literacy*, Harmondsworth, 1957, pp. 291-317. Hay traducción en castellano, a cargo de María Beneyto, en F. Enguía, M., ed. (1999): *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, pp. 193-202.

Relacionado con todo esto, puede haber un desarraigo físico de su clase a causa del sistema de becas. Me parece que una gran parte de ellos surge por esta razón, aunque, seriamente, sólo una pequeña proporción entre ellos; en uno de los límites del grupo encontramos a los psicóticos; en el otro, gente que lleva aparentemente una vida normal pero nunca sin un subyacente sentimiento de malestar.

Sería conveniente que primero habláramos sobre la naturaleza del desarraigo tal como la experimentan algunos becarios. Estoy pensando en aquellos que, durante un cierto número de años, tal vez durante mucho tiempo, han tenido sentimiento de no pertenecer ya, realmente, a ningún grupo. Todos sabemos que muchos encuentran un equilibrio en su nueva situación. Existen expertos y especialistas “desclasados” que se encierran en su propio mundo después que la larga escalada al mundo de las becas les haya conducido hasta el doctorado. Existen brillantes individuos, que llegan a ser excelentes administradores y funcionarios, y que se sienten realmente a gusto. Existen otros, no necesariamente tan dotados, que alcanzan un cierto equilibrio que no es pasividad ni tampoco un defecto de percepción, que se sienten a sus anchas en su nuevo grupo sin necesidad de adoptar su imagen, y que mantienen unas relaciones fáciles con sus familiares de clase obrera, basadas no en una especie de protección sino en el verdadero respeto. Casi todos los chicos de clase obrera que pasan por el proceso de proseguir su educación por medio de becas, durante su adolescencia, tienen roces con su entorno. Están en el punto de fricción de dos culturas; el examen sobre su auténtica educación radicará, cuando tengan alrededor de veinticinco años, en su habilidad de sonreír abiertamente a su padre, respetar a su frívola hermana menor y a su hermano más torpe. Voy a ocuparme de aquellos para los que el desarraigo es especialmente conflictivo, no porque subestime las ventajas que este tipo de selección proporciona, tampoco porque quiera insistir en los más deprimentes rasgos de la vida contemporánea, sino porque las dificultades de algunas personas ilustran en gran medida el debate del cambio cultural. Como plantas recién transplantadas, reaccionan ante una prolongada sequía antes de las que se quedaron en su suelo original.

A veces me inclino a pensar que el problema de la autoadaptación resulta, en general, más difícil para aquellos chicos de clase obrera que sólo están moderadamente dotados, pero que tienen talento suficiente como para alejarse de la mayoría de su coetáneos de clase obrera, pero no para ir mucho más allá. No voy a sugerir correlación alguna entre inteligencia y ausencia de malestar; los intelectuales tienen sus propios problemas: pero, a menudo, este tipo de inquietud parece angustiar sobre todo a los miembros de clase obrera que se han visto desplazados de su medio cultural y que sin embargo no disponen del equipamiento intelectual que provocaría que siguieran adelante para unirse a los profesionales y expertos “desclasados”. En algún sentido, es cierto, nadie llega a ser nunca un “desclasado”; y resulta muy interesante observar cómo de vez en cuando aparece (especialmente hoy en día, cuando los chicos que ya no pertenecen a la clase obrera acceden a todas las áreas de responsabilidad en la sociedad) un toque de inseguridad, que frecuentemente surge como una excesiva preocupación por afirmar su “presencia” en un, por lo demás, muy profesional profesor, en las intermitentes apariciones de tosca sencillez, en un importante ejecutivo y miembro de una comisión, en la tendencia al vértigo que traiciona un latente sentimiento de inseguridad en un periodista de éxito. Pero estoy principalmente preocupado por los que se conocen y todavía no son conscientes, en ningún sentido, de que son como un resultado ambiguo, insatisfactorio y atormentado por sus propias dudas. A veces carecen de voluntad, aunque tengan inteligencia, y “se necesita voluntad para no desperdiciarse”. Con frecuencia, tal vez, aunque tengan tanta

voluntad como la mayoría, no tienen la necesaria para resolver las complejas tensiones que crean su desarraigo, los peculiares problemas de sus escenarios doméstico y la incertidumbre propia de la época.

A medida que la infancia da paso a la adolescencia y ésta a la vida adulta, esta clase de chicos tiende progresivamente a aislarse de la vida ordinaria de su grupo. Se les señala desde muy temprano: y no estoy pensando tanto en sus maestros de la escuela primaria como en los miembros de sus familias. “Es inteligente”, o “Es brillante”, oye constantemente; y, en parte, el tono es de orgullo y de admiración. En cierta forma está aislado tanto por sus padres como por su talento que le impulsa a apartarse de su grupo. Aunque por su parte no todo es admiración: “Es inteligente”, sí, y espera que siga el camino que se le abre. Pero también puede haber un matiz peyorativo en el tono con el que se pronuncia la frase. La personalidad es más importante. A pesar de todo, es inteligente, una señal de orgullo y casi una marca de fábrica; se encamina a un mundo diferente, a un diferente tipo de trabajo.

Debe aislarse cada vez más si quiere “seguir adelante”. Tendrá que oponerse, posiblemente sin darse cuenta, a sus valores más entrañables, al intenso espíritu gregario del grupo familiar de la clase trabajadora. Ya que todo se concentra en la sala de estar, raras veces tiene una habitación para él solo, los dormitorios son fríos e inhóspitos y para calentarlos o para calentar la sala, de haberla, no sólo sería caro, sino que también exigiría un esfuerzo imaginativo –fuera de la tradición- que la mayoría de las familias es incapaz de hacer. Hay una mesa en la esquina del comedor. En el otro lado, Madre está planchando, la radio está encendida, alguien está tarareando unos compases de una canción o Padre dice ocasionalmente lo primero que se le pasa por la cabeza. El chico tiene que desconectarse mentalmente para poder hacer sus deberes tan bien como pueda. En verano las cosas pueden resultar más fáciles; los dormitorios están lo suficiente calientes para trabajar en ellos: pero sólo unos pocos chicos, según mi experiencia, se aprovechan de esta circunstancia. Dentro del chico conviven (hasta que alcanza, tal vez, niveles superiores) mucho de ambos mundos, el de casa y el de la escuela. Es enormemente obediente a los dictados del mundo de la escuela, pero, emocionalmente, desea fervientemente seguir siendo una parte del círculo familiar.

Así pues, el primer gran paso se da avanzando para formar parte de un grupo de distinto tipo o por medio del aislamiento mientras debe contrarrestar el protagonismo que la familia tiene en la vida de la clase obrera. Esto es cierto, especialmente cierto, si pertenece a un hogar feliz, porque los hogares felices son con más frecuencia los más gregarios. Desde muy pronto se siente la tensión del aislamiento, y una gran preocupación por sí mismo, lo que le puede dificultar más adelante pertenecer a otro grupo.

En su “escuela primaria”, desde los ocho años, es probable que en cierta medida se le distinga, aunque esto puede no ocurrir si la escuela está en una zona que cada año aporta un par de docenas de becarios para el instituto. Pero, probablemente, reside en una zona donde predomina la clase obrera y su escuela solo acoge a unos pocos becarios cada año. La situación está cambiando con el aumento del número de becas que se conceden, pero en cualquier caso, los ajustes humanos no se producen tan abruptamente como los cambios administrativos.

Del mismo modo, es probable que se separe del grupo de muchachos del barrio, ya no es un miembro de la pandilla que se apiña en torno de las farolas todas las noches; debe hacer los deberes. Pero éstos no son más que unos chicos entre otros de su generación, y su desapego hacia ellos está emocionalmente asociado más a un aspecto de su situación en

casa, en la que ya tiende a estar más cerca de las mujeres de la casa que de los hombres. Esto es cierto, incluso si su padre no es el tipo de persona que que desprecia los libros y la lectura como un “juego de mujeres”. El chico pasa una gran parte de su tiempo en el centro físico de su hogar, donde manda la mujer, siguiendo tranquilamente con su trabajo mientras su madre está con el suyo (el padre no ha vuelto todavía de su trabajo o está de copas con sus compañeros). El hombre y los hermanos del chico están fuera, en el mundo de los hombres; el chico está en el mundo de las mujeres. Posiblemente esto pueda explicar, en parte, por qué muchos autores de la clase obrera, cuando escriben sobre su infancia, asignan a las mujeres un papel tan tierno y fundamental. En ocasiones, va a haber roces cuando ellos se pregunten si el chico se está dando ínfulas o cuando sienta una fuerte resistencia a romper y a hacer uno de esos extraños trabajos que se espera que haga un muchacho. Pero es probable que predomine una atmósfera más bien íntima, cordial y atractiva. Con un oído oye a las mujeres sobre sus problemas, dolencias y esperanzas y él, en ocasiones, les habla sobre su escuela y el trabajo y lo que ha dicho el maestro. Normalmente recibe una ilimitada simpatía: sabe que ellos no entienden, pero aun así sigue contándoles; le gustaría unir los dos ambientes.

Esta descripción simplifica y subraya en exceso la fractura; debería matizarse cada caso individualmente. Pero al mostrar el aislamiento en su forma más rotunda, la descripción comprendía lo que se encuentra con más frecuencia. Pues un chico colmo éste vive entre los dos mundos, el de la escuela y el de la casa, los cuales tienen pocos puntos en contacto. Una vez en la escuela de enseñanza secundaria, aprende rápidamente a usar dos acentos distintos, posiblemente hasta dos personalidades y valores aparentemente diferentes. Piénsese por ejemplo en su material de lectura: en casa se repantiga y lee normalmente revistas que nunca ha mencionado en la escuela, que no parecen ser del mundo en el que le introduce la escuela; en la escuela leer escucha y lee libros que nunca se han mencionado en casa. Si lleva estos libros a casa, nunca los guarda en el mismo sitio que los que lee la familia, pues con frecuencia, o no hay ninguno o casi ninguno; sus libros parecen, más bien, herramientas extrañas.

Posiblemente escapará, especialmente hoy en día, de las peores y más inmediatas dificultades de su nuevo entorno, el estigma de la ropa más barata, el no poder permitirse ir a excursiones de la escuela, de padres que aparecen en la función escolar con un vergonzoso aspecto de clase obrera. Pero como alumno de la escuela, lo más probable es que vaya a preocuparse por hacerlo bien, por ser aceptado, o de atraer la atención como ya la atrajo por su inteligencia en la escuela elemental. Pues la inteligencia es la moneda con la que ha comprado su futuro y cada vez más la inteligencia es la moneda que cuenta. Tiende a sobreestimar a sus profesores puesto que son los cajeros en el nuevo mundo de la “inteligencia-moneda”. En el mundo de su casa, su padre es todavía su padre, en ese otro mundo de la escuela, su padre puede tener poco lugar: tiende a hacer de su maestro una figura paterna.

Consecuentemente, aunque su familia le presione muy poco, con seguridad se presionará a sí mismo más de lo que debería. Empieza a contemplar la vida, tan lejos como pueda visualizarla, como una serie de carreras de vallas, las vallas de las becas que se ganan aprendiendo cómo acumular y manejar la nueva moneda. Tiene la tendencia a sobreestimar la importancia de los exámenes, la acumulación de conocimientos y las opiniones que recibe. Descubre una técnica de aprendizaje aparente, adquirir datos más que saber manejarlos o usarlos. Aprende cómo se recibe una educación puramente literaria, usando sólo una parte pequeña de su personalidad y que sólo desafía una pequeña parte de su

existencia. Empieza a ver la vida como una escalera, como un examen permanente con algunos aplausos y alguna advertencia en cada escalón. Se hace experto en absorber y expulsar; su capacidad variará, pero raras veces estará acompañada de un genuino entusiasmo. Raras veces siente de verdad la realidad del conocimiento, de los pensamientos y fantasías de otros hombres en su propio pulso; raras veces descubre un autor para él y por sí mismo. En esta parte de su vida solo puede reaccionar si hay una conexión directa con el sistema de entrenamiento. En él hay algo parecido a un poni con anteojeras; a veces es entrenado por aquellos que han sufrido el mismo sistema, quienes a duras penas se han deshecho de ellas, y que le alaban por la tranquilidad con que las acepta. A pesar de que en el fondo de su actitud existe un poderoso y frío realismo, sin ideales, que es su principal forma de iniciativa, de las demás formas –del pensamiento divagando libremente, de la osadía de lanzar ideas, del valor de rechazar ciertos “papeles” aunque aunque oficialmente sean tan importantes como todo lo demás–, de todo esto carece casi por completo y su entrenamiento no lo estimula con frecuencia. No es un problema nuevo; Herbert Spencer habló sobre esto cincuenta años atrás; pero todavía sigue vigente:

Los sistemas de educación reconocidos, sean los que sean, están fundamentalmente viciados en su forma, Propuganan una *receptividad sumisa* en lugar de una *actividad independiente*.

No se incide lo suficiente en la acción, en la fuerza de voluntad y en la decisión; se llena demasiado la cabeza con la seguramente-mejor-que-normal máquina intelectual que le ha llevado al instituto de enseñanza secundaria y porque de vez en cuando, el “buen” chico, el chico que lo hace bien, es el que con su esmerada pasividad se topa con las mayores exigencias en su nuevo entorno, el que gradualmente pierde espontaneidad para adquirir fiabilidad en los exámenes, No puede pasar de nada y de nadie; parece estar destinado a ser una aceptable, cumplidora y desgraciada especie de oficinista. Durante demasiado tiempo ha estado “asustado por todo aquello que debía obedecer”. Hazzlit, escribiendo a principios del siglo XIX, una más amplia y desapasionada opinión acerca de las tendencias de la sociedad de su época pero que, aún hoy en día, tienen alguna relevancia:

Los hombres no se convierten en lo que por naturaleza se supone que deben ser, sino en lo que la sociedad hace de ellos. Los sentimientos generosos y las elevadas inclinaciones del alma son, han sido en el pasado, empequeñecidas, marchitadas, violentamente retorcidas y amputadas para preparar nuestra relación con el mundo, tal como lo hacen los mendigos que tullen y mutilan a sus hijos para prepararles para su futura situación en la vida.

Un becario como éste ha perdido algo de la resistencia y de la vitalidad de sus primos que todavía están pateando las calles. En generaciones anteriores, cuando una de estas despabiladas personas nacía en las clases trabajadoras, con toda probabilidad poseía el ingenio que se desarrolla en la jungla de los barrios bajos, donde el ingenio debe aliarse a la energía y a la iniciativa. Juega poco en las calles, no ronda repartiendo periódicos; tal vez se haya retrasado su desarrollo sexual. Ha perdido algo de resistencia y despreocupación de los chiquillos, de su capacidad de arriesgarse, de su desparpajo y osadía y no adquiere la incosciente confianza de muchos niños de de clase media educados en la escuela privada. Como un caballo de circo, ha sido entrenado para ganar becas.

EL PENSAMIENTO VELOZ COMO EL VIENTO⁴¹

El lenguaje, el pensamiento veloz como el viento
Y los sentimientos que dan vida a la ciudad
Los ha aprendido el hombre por sí mismo,
Y a cobijarse del frío.
Y a resguardarse de la lluvia.
Sófocles

Todas las grandes revoluciones en las vidas de los hombres tienen lugar en el pensamiento. Cuando se produce un cambio en el pensamiento del hombre, la acción sigue la dirección del pensamiento, tal como un barco sigue la dirección que le imparte el timón.
Tolstoi

Aportaciones desde los estudios culturales

La alianza y la dialéctica entre cine, literatura y educación son fenómenos que encuentran su origen casi desde la misma aparición del cine. Si adoptamos el ámbito anglosajón como uno de los paradigmas de referencia, fundacionales, constatamos que desde las primeras adaptaciones literarias (*Oliver Twist*, en 1912, *David Copperfield*, en 1913, etc.) hasta la actualidad la literatura ha constituido una fuente de inspiración constante para el cine. Del mismo modo que ha ocupado un espacio de interés creciente la reflexión acerca de la función educativa y cultural de ambos tipos de discurso, narrativo y filmico, desde diferentes tipos de posicionamientos, perspectivas y disciplinas. Ya en 1932, por ejemplo, se publica en Inglaterra un informe sobre películas educativas y culturales (*The Film in National Life*) con un total de 153 títulos. Poco después, la aparición de los llamados *Cultural Studies* proporcionará nuevos enfoques a los análisis textuales de los *media* en su conjunto y en su especificidad.

Si bien no resulta fácil dar una definición de *los Cultural Studies* existe cierto acuerdo en el reconocimiento de sus orígenes. Inicialmente el término aludía a la modalidad de análisis cultural iniciada por Richard Hoggart, Raymond Williams y el historiador E. P. Thompson a finales de los años 50. Esta corriente inicial derivaría después por distintos derroteros, pero cristalizó, principalmente, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, que presidió Hoggart desde 1968 hasta 1979. El conjunto de autores en torno a los estudios culturales agrupa a jóvenes intelectuales, procedentes de la clase obrera y directamente vinculados con los movimientos de izquierda. Este grupo se mantiene al margen de los marcos académicos convencionales, y centra sus investigaciones en cómo la

⁴¹ Publicado, en catalán, con ligeras modificaciones, en *Papers d'Educació de Persones Adultes*, n. 42-43, octubre 2003, pp. 13-16, como "El pensament veloç com el vent: literatura i cinema en l'Educació de Persones Adultes".

cultura intelectual de Gran Bretaña enmascaraba una rica diversidad de tradiciones y perspectivas.

La literatura sobre los estudios culturales suele omitir el hecho de que buena parte de estos autores comparte su experiencia profesional más significativa en el ámbito de la educación de adultos universitaria, como ha subrayado el propio Williams, y enfatizan John McIlroy y Sallie Westwood en *Border Country* (1993), la antología dedicada a la reflexión de este autor en torno a la educación de adultos. A R. Williams, en particular, le interesa mostrar cómo se había formado y articulado el concepto de cultura en el curso de la industrialización como un compromiso con el cambio social. Frente a la teoría dominante de la cultura de masas que convertía a la audiencia en un receptor pasivo, los estudios culturales dan pie a una visión opuesta que considera a las audiencias como sujetos activos, como poseedores de conocimientos y de competencias culturales adquiridos en experiencias sociales previas que son actualizados y utilizados en el momento de la interpretación.

En este contexto, R. Williams define el concepto de *práctica creativa* para referirse a una *reproducción activa*, o lo que es lo mismo, a una *conciencia práctica*. Esta práctica puede convertirse en una lucha dialéctica que de paso a la reelaboración de nuevos marcos de significado, acrecentando nuestra conciencia social. Y en este proceso interviene de manera decisiva la imaginación sociológica, lo que W. C. Mills llamaba *artesanía intelectual*, alguna de cuyas concreciones empíricas se muestran en las creaciones literarias y en los productos de la caja mágica (*magic box*), microcosmos de conciencia humana que nos ofrecen otros modos de ver y de leer la realidad social. Todo ello configura una *paideia*, una ilustración, en sentido kantiano del término. El cine y la literatura, la literatura y el cine, ojo por ojo, *mutatis mutandi*, pueden erigirse en instrumentos poderosos de persuasión y de propaganda, o en mera evasión, pero también constituyen recursos valiosos para “el viaje de la esperanza”, iluminándonos, dándonos que pensar, y posibilitando que desplacemos nuestros propios puntos de vista y para adoptar el punto de vista de los otros, expandiendo nuestra autonomía.

Algunas notas previas

En lo que sigue, ofreceré una serie de pistas o sugerencias acerca de algunos de los bienes de cultura susceptibles de formar parte de la educación de personas adultas, con algunas precisiones previas, que considero necesario explicitar:

Cuando hablo de literatura y cine en relación con la educación de personas adultas, no me refiero solamente a la dimensión formal de la misma, la red de escuelas en la que trabajamos docentes u otros agentes educativos, sino más bien al proceso deslimitado por el que los sujetos sociales nos educamos a lo largo de toda nuestra vida. Por tanto, algunas de las sugerencias que incluiré a continuación son susceptibles de utilizar en “clases” de educación de adultos, pero también en otros escenarios y propuestas.

No puedo tener la pretensión de agotar el campo de propuestas: más bien ofreceré un pequeño repertorio, una a modo de pequeña caja de herramientas con la que practicar un poco de *bricolage* cultural, una mera invitación a “hacer cosas con palabras y con

imágenes”, algo que por lo demás los educadores de adultos, desde su experiencia cotidiana, ya saben hacer muy bien. A propósito, el libro de Ramón Flecha *Compartiendo palabras* describe magníficamente el buen saber hacer de algunas escuelas de adultos. Por tanto, el repertorio que presento es, hay que reconocerlo, parcial, y arbitrario por subjetivo al estar elaborado por un cierto criterio de preferencia. Cualquier persona podría presentar un listado diferente al que aquí expongo. (Por ejemplo, Juan Ramón Capella, editor de la revista *mientras tanto*, lo hace al final de un libro que no tiene desperdicio –autorizado para todos los públicos– y que lleva por título –no hay que dejarse engañar por el subtítulo– *El aprendizaje del aprendizaje*, Trotta 1995. En el apartado final de este libro, “Bibliografías”, pp. 101-115, Juan Ramón Capella recomienda libros de derecho, que es su materia, pero también lecturas generales y de historia, de ecología, de antisexismo, de pacifismo y no-violencia, de multiculturalismo y países pobres, y para adquirir el hábito de leer; también recomienda un repertorio de cine que “no puedes perderte” y música “cult”).

Entiendo que los sujetos adultos, los participantes de la educación de personas adultas, no son receptores pasivos, sino también productores culturales, audiencias activas, que llevan a cabo prácticas creativas susceptibles de valoración y de análisis.

Adopto la perspectiva de los estudios culturales como fuente inspiradora de buena parte de la reflexión cultural en la actualidad, pero este no es un artículo sobre este movimiento, del que por lo demás se puede encontrar una abundante y atractiva literatura.

Algunas sugerencias sobre cine y educación

El lenguaje filmico ha dado algunas muestras excelentes de su preocupación por la esfera educativa en películas de muy distinto signo. Aquí señalo algunos títulos para ilustrar la imagen que desde el cine se ofrece de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza.

El pequeño salvaje, Francois Truffaut, 1969.
Las tribulaciones del estudiante Törless, Volker Schlöndorff. (Basada en el relato homónimo de Robert Musil. Barcelona, Seix Barral, 1990)
Cartas a Irish, Martin Ritt, 1989 (de la que se habla con más detalle en esta misma revista)
La lengua de las mariposas, José Luis Cuerda, 1999 (Basada en el volumen de relatos de Manuel Rivas: *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara, 1998)
Pequeño Cherokee (La educación de Little Tree), Richard Friedenberg, 1997 (Basada en la novela de Forrest Carter: *La estrella de los cheroquis*, 1985)
Hoy empieza todo, A. Tanner, 1999. (Recreada literariamente en *El tiempo cautivo*, de Dominique Sampiero, 1999)
La guerra de los botones, Yves Robert, 1961
El nombre de la rosa, Jean-Jacques Annaud, 1986 (Basada en la novela homónima de Umberto Eco. Barcelona, Lumen, 1988)
El cartero de Pablo Neruda, Michael Radford, 1994 (Basada en la novela homónima de Antonio Skármeta. Barcelona, Plaza & Janés, 1996, 11ª edic.)
Los cuatrocientos golpes, Francois Truffaut, 1958
La piel dura, Francois Truffaut, 1975
Conrak, Martin Ritt, 1974
Dersu Uzala, Akira Kurosawa, 1975

Padre Patrón, Paolo y Vitore Taviani, 1977
La pizarra, Samira Makhmalbaf, 2000
Lugares comunes, Adolfo Aristarain, 2002
El albergue español, Cédric Kaplish, 2002
Bowling for Columbine, Michael Moore, 2002
El Florido pensil. (Basada en la novela homónima de Andrés Sopena)
Ser y tener, Nicolas Philibert, 2002
La mala educación, Pedro Almodovar, 2004

Bibliografía:

AA.VV. (grupo Embolic): *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona, Edicions de la magrana, 1995.
 AA.VV. (grupo embolic): *Primun videre, deinde philosophari. Una historia de la filosofia a través del cine* (pendiente de publicación).
 Cabrera, Julio: *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona, Gedisa, 1999.
 (En la red, www.film-philosophy.com divulga los vínculos entre cine y filosofía. Por ella desfilan Robbe-Grillet, Deleuze, Artaud, Godard, Tarkovsky, Lars von Trier, Cocteau, Jodorowsky, Greenaway, etc.).
 Espelt, Ramón: *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía, 2002. (El título se refiere a la película de Alain Tanner: *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000* (1976).
 Martínez, Josefina, coord.: *Películas para usar en el aula*. Madrid, UNED, 2003.
 Rossellini, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

El repertorio de cine se puede ampliar muchísimo si no se circunscribe estrictamente a temas específicamente educativos. Hay muy buenas películas que pueden ser objeto de análisis y discusión en la historia del cine. Algunas sugerencias al respecto se encuentran en el libro reciente de Francesc. J. Hernández, José Beltrán y Adriana Marrero: *Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2003. La red también nos proporciona una valiosa e inagotable fuente de información, por ejemplo, la enciclopédica: “información data base movie”: www.ibdm.com

Leer sobre educación en la literatura

Como en el listado anterior, aquí enumero unos cuantos títulos literarios que o bien se centran en las instituciones educativas o en las que éstas tienen una presencia significativa.

AA. VV. *Historias de la escuela*. Madrid, Popular (Letra Grande), 1993.
 Aldecoa, Josefina. *Historia de una maestra*. Barcelona, Anagrama, 1990.
 Azaña, Manuel. *El jardín de los frailes*. Madrid, Diario El País, 2003.
 Baquedano, Lucía. *Cinco panes de cebada*. Madrid, SM, 1997, 20ª ed.
 Bronte, Charlotte: *El profesor*. Madrid, Alba, 2000.
 Camus, Albert. *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets, 2003, 7ª ed.
 Carter, Forrest. *La estrella de los cheroquis*. Madrid, SM, 1989, 3ª ed. Novela en la que se basa la película *Pequeño Cherokee*.
 Colette, S-G. *Claudine en la escuela*. Barcelona, Anagrama, 1986.

- Dahl, Roal. *Matilda*. Madrid, Alfaguara, 1989. Novela de la que se ha filmado una película reciente firmada por Danny De Vito.
- Farias, Juan. *El paso de los días*. Madrid, Alfaguara, 2000.
- Fortun, Elena. *Celia en el colegio*. Madrid, Alianza, 1993. Perteneciente a la serie de Celia de la misma autora, que fue objeto de una serie televisiva.
- James, Henry. *El alumno*. Barcelona, Cátedra, 1991.
- Musil, Robert. *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona, Seix Barral, 1990. Con el mismo título filmó V. Schlöndorff una película.
- Rendell, Ruth. *Un juicio de piedra*. Barcelona, Orbis, 1984. Goddard realizó una película - *La ceremonia*- a partir de este relato (de la que también se habla con más detalle en esta revista)
- Rivas, Manuel. *La lengua de las mariposas*. Madrid, Alfaguara, 1999. O bien, el volumen ¿Qué me quieres, amor? Madrid, Alfaguara, 1998, de donde se extraen los relatos que dan título a la película. (En www.ucm.es/info/especulo/numero10/lapizhui.html se encuentra un dossier de la revista *Especulo* sobre los vínculos entre cine y literatura. Incluye entrevista a Rafael Azcona y un reportaje en el que Manuel Rivas comenta *La lengua de las mariposas*, versión española con varios de sus textos).
- Sampiero, Dominique. *El tiempo cautivo*. Valencia, Pre-textos, 1999. Obra escrita a partir del guión de la película *Hoy empieza todo*.
- Sapphire: *Push*. Barcelona, Anagrama, 1998 (véase la recensión que realice sobre la misma en el n. 36 de *Papers d'Educació d' adults*, abril 2001, 37).
- Sender, R. J.: *La tesis de Nancy*. Barcelona, Destino, 2000.
- Sopeña Monsalve, Andrés. *El Florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1994.

Bibliografía:

- AA.VV. *Els grans autors i l'escola*. Vic, Eumo, 1987.
- Lomas, Carlos: *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós, 2002.
- López Herrerías, José A. López: *Poesía y educación*. Herder, 2003.

Escuchar literatura

Más allá de la temática acerca de la educación, el terreno de la literatura nos abre a un espacio de creación y recreación tan amplio como la propia historia de la literatura universal. La literatura puede ser leída, pero también escuchada (no en balde buena parte de la literatura popular ha sido transmitida por tradición oral, y muchas personas analfabetas tienen un excelente oído y una muy buena memoria para las palabras). Se puede rastrear la pista de algunos autores –poetas, narradores– que han registrado muestras de su producción literaria en discos, ahora CD, o esa constelación de cantautores –nuestros modernos trovadores– que han musicado a clásicos y contemporáneos: Llach (solo o en compañía de Martí i Pol), Serrat, Raimon, Paco Ibáñez (¿para nostálgicos sólo?), Lluís Miquel (de Ausiàs March a Vicent Andrés Estellés), pero también Amancio Prada (en un espectro ecléctico que va de Juan de la Cruz, pasando por García Lorca, hasta Agustín García Calvo), Joaquín Sabina en registro canalla; por su parte, Ángel González y Pedro Guerra han combinado música y palabra, y algunos poemas de José Hierro los encontramos

cantados en *Vida*. No es una disyuntiva: la escritura o la vida. La escritura puede ser una intensificación de la vida.

Un poco de humor gráfico

A caballo entre las imágenes y las palabras, las viñetas de humor gráfico de la prensa general concentran, en algunos casos, auténticas cargas de profundidad: son miradas irónicas sobre la realidad que nos envuelve que nos ofrecen la posibilidad de tomar cierta distancia crítica y ver con sentido del humor las cosas de otra manera. Si recordamos el argumento de *El nombre de la rosa*, el libro que había sido hurtado era un tratado atribuido a Aristóteles sobre la risa, porque la risa es transgresora, disipa el miedo que nuestros grandes hermanos (los poderes en dominio) nos transmiten y ayuda a disolver la sustancia de los dogmas. Encontramos buenas dosis de humor gráfico en dibujantes que cotidianamente nos regalan con viñetas que forman parte de nuestro paisaje sentimental: Forges, Máximo, El Roto, Maitena, Quino (con su ya clásica Mafalda, y sus creaciones post-Mafalda). En el terreno de la educación el pedagogo italiano Francesco Tonucci (Frato) nos ha acompañado durante años con sus líneas naïf en *Cuadernos de Pedagogía*, como viene haciendo desde hace algún tiempo el pedagogo valenciano Dino Salinas. Más allá de la viñeta aislada, el mundo del cómic nos abre a todo un mundo muy rico en contenidos y escenarios sociales: otro espejo desde donde ver algunos reflejos de nuestro mundo.

Algunos ensayos recomendables

Además de la lectura cotidiana de la prensa, que equivale prácticamente a la publicación de una suerte de libro día a día —un diario—, encontramos cada vez más muy buenos ensayos sobre diferentes aspectos de la realidad social escritos con una clara vocación didáctica, con una intención de enseñar y educar a un público muy amplio y variado. A modo de ejemplos, podemos citar algunos títulos como los siguientes: *El mercado y la globalización*, de José Luis Sampedro, publicado por Destino (recientemente, 2003, en edición de bolsillo) y con ilustraciones de Sequeiro. Antes, Eduardo Galeano había publicado en Siglo XXI (1998) el magnífico *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*, que incluye unos cuadros con algunos textos siguiendo un criterio temático que no tienen desperdicio y que dan mucho juego como elementos didácticos. Sami Naïr también ha publicado en forma de conversación *La inmigración explicada a mi hija*, en Plaza & Janés, 2001. En tiempos de guerra e ignominia como los nuestros vale la pena leer, del periodista italiano Tiziano Terzani, sus *Cartas contra la guerra*, publicado por Integral en 2002. En el terreno del ensayo, pero en particular en la disciplina de la filosofía, merece destacar una pequeña colección iniciada en 2000 y titulada Filosofía para Legos, publicada en Valencia por la colección Tandem (en castellano y en valenciano), cuya autora es Maite Larrauri y que ya ha editado cuatro números: *El deseo según Gilles Deleuze*, *La libertad según Hannah Arendt*, *La sexualidad según Michel Foucault*, *La guerra según Simone Weil*. Los libros están ilustrados con unos adecuadísimos dibujos de Max. De ensayo narrativo se puede calificar el celebrado libro de Jostein Gaarder: *El mundo de Sofía*. Por su parte, Catherine Clément —discípula del antropólogo Lévi-Strauss— escribió *El viaje de Teo* (1998), un paseo muy bien documentado, y nada proselitista, por la historia de las religiones, publicado también en Siruela. En la misma editorial, el alemán Hans Magnus

Enzensberger, y en sintonía con los anteriores, publicó *El diablo de los números*, una aproximación a las matemáticas, y en 1999: *¿Dónde has estado, Robert?*, un viaje por el tiempo y la historia. Pero estas obras tienen su precedente en una curiosa y muy bien resuelta *Breve Historia del Mundo*, que el historiador del arte Ernest H. Gombrich escribió en 1935, para su hija Elsie, y publicada por Península en 1999. Y hablando de lecturas, Alberto Manguel ha escrito una atractiva *Historia de la lectura* (Alianza, 2001), una nueva invitación a la lectura.

Sujetos adultos, creadores de cultura

Las experiencias de participación y creación cultural de los sujetos adultos son muchas y variadas (tertulias literarias, creación y producción de libros, certámenes literarios, encuentros y jornadas con personas en proceso de alfabetización, etc.). Aquí cuento algunas otras para completar nuevas piezas del puzzle. En 1992 se tradujo en la Diputació de València un librito de Jane Lawrence y Jane Mace titulado *Recordar en grup. Idees del treball de remembrança i d'alfabetització*. Las autoras, con amplia experiencia en Historia Oral y en educación de personas adultas, nos dan una batería de ideas sobre la participación de personas analfabetas en talleres y seminarios, y en el marco de los festivales o encuentros “Exploremos la memoria viva”. No con personas analfabetas, pero sí en el marco de la educación de adultas universitaria tuve ocasión de celebrar un pequeño curso de veinte horas bajo el título “Sociología de la vida cotidiana: los hilos de la memoria”, en el que los participantes reconstruían sus trayectorias de aprendizaje en nuestro contexto social. Ese seminario dio lugar a una nueva propuesta de trabajo con mujeres adultas, vecinas de Bétera, que reconstruían su pasado desde una perspectiva educativa y de género. El trabajo de ese taller fue filmado y recogido en el documental *Nuestras mujeres y su memoria viva* (2003). Antes ya se habían reunido las voces de las mujeres de la comarca Requena-Utiel en el documental *Olvidadas* (2002), a cargo de la Asociación Mujeres por Derecho, y en el que un grupo de mujeres daban testimonio de la historia vivida, y silenciada, desde la Guerra Civil. La tarea de recuperación de la memoria histórica y cotidiana también se lleva a cabo con un interesante colectivo de antiguos estudiantes del Instituto Obrero de Valencia (véase capítulo “Un sueño de la República: El Instituto Obrero”).

En otro orden de cosas, pero en el empeño de predicar la participación cultural con el ejemplo, el autor de estas páginas lleva algunos años presentando la experiencia “Dialogue Journal”, una iniciativa de aprendizaje comunicativo con personas adultas a través de una conversación escrita (véase nota a pie de página en el apartado de “Sísifo en Harlem: una novela de formación”).

Desde que Sófocles pronunciara esas palabras en el coro de la tragedia de Antígona, seguimos resguardándonos del frío y de la lluvia al calor de la cultura, esa naturaleza humana a través de la cual nos reinventamos continuamente para hacer de nuestro mundo un lugar digno de ser compartido y celebrado.

PARA EL VIAJE DE LA ESPERANZA: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y CAMBIO SOCIAL (EN TORNO A RAYMOND WILLIAMS)⁴²

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.⁴³

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.

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

⁴² 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.

⁴³ Raymond Williams (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Crítica, 307. (Quinta parte: "Para el viaje de la esperanza").

- *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 Westwood, 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 condición 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 desdénados 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 sociológico 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 esto 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)”⁴⁴.

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.
- 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.

⁴⁴ 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.

— (2001): *El campo y la ciudad*. Barcelona, Paidós, 2001.

NADA ES INEVITABLE: UN INVENTARIO DE RAYMOND WILLIAMS PARA LA LARGA REVOLUCIÓN.

José Beltrán Llavador
Universitat de València
Jose.Beltran@uv.es

Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de este saber, puede deshacerlo.

Pierre Bourdieu: *La miseria del mundo*.

Raymond Williams (1921-1988) nació en la ciudad galesa de Pandy (Gran Bretaña). 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. 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, la primera de las cuales –*Border Country* (1960)– anticipa la obra que nos ocupa.

El título de esa novela, como revela en la entrevista mantenida con Michael Ignatieff, encierra la metáfora de una vida y de una producción que se han ido construyendo en líneas y en territorios -geográficos y mentales- de frontera, limítrofes. En el caso de Raymond Williams estos contornos constituyen auténticas encrucijadas o lugares de encuentro 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 la “estructura de sentimiento”, 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. Referencia inexcusable para la izquierda, receptor y revisionista de las teorías marxistas desde su posición de *materialista cultural*, Raymond Williams fue un pensador de fondo, un intelectual cosmopolita con una enorme proyección internacional, impulsor de iniciativas como *The New Left Review*, promotor decisivo de ese laboratorio social que cristalizó en los *cultural studies*, dentro de los cuales cultivó intereses de muy variado espectro y de una singular versatilidad.

I. Algunas consideraciones sobre esta obra

1. La traducción del libro que nos ocupa en nuestro país, una década después de su edición en inglés por el *National Institute of Adult Continuing Education*, en Leicester, no es ni gratuita ni casual. Que no es gratuita lo muestra la importancia de su contenido no sólo para el campo de conocimiento y de acción al que refiere su subtítulo, sino para el

terreno de la educación y sus extensiones disciplinares: pedagogía, educación social, sociología de la educación, ciencias sociales, sociología de la cultura, etc. Que no es casual lo revela la obstinación del autor de esta introducción junto con la apuesta decidida de los editores de esta versión. En el caso del primero, a veces la perseverancia da sus frutos, y han sido necesarios diez años (pero no debemos quejarnos, en otros casos el tempo es mucho mayor) para que los lectores puedan disponer de una obra de referencia inexcusable para la educación de adultos. En el caso de los editores, publicar obras como éstas en tiempos de indigencia y de *fast food* cultural supone un empeño tan loable, por no decir heroico, como escasa perspectiva empresarial. No es esta observación una crítica negativa – todo lo contrario –, sino más bien la constatación de una paradoja: pues las posibles pérdidas financieras pueden mudarse en deseables ganancias de otra naturaleza, si lo que se busca aquí no es invertir en capital económico, sino en prácticas culturales, o dicho de otra manera, si lo que se busca precisamente es subvertir la mera lógica del capital económico, tal como recomienda y fundamenta de manera recurrente Raymond Williams. Sin duda, estaría feliz de ver esta nueva edición vinculada a una iniciativa social y en manos de quienes, como él mismo, tuvieron sus mejores años de formación y de compromiso cívico en la esfera de la educación de personas adultas.

2. Además de los mencionados, nos sobran los motivos para celebrar esta edición. Para quienes seguimos de cerca la producción de Raymond Williams, esta traducción constituye un merecido regalo. Para quienes todavía no conocen esa prolífica constelación que configura su obra, este título proporciona una muy buena ocasión para aproximarse a ella sin quedar defraudados, toda vez que una invitación para realizar posteriores lecturas. La elección no ha podido ser más acertada porque sólo aparentemente, como veremos, es éste un título menor en el catálogo del autor. Así pues, los lectores se pueden sentir afortunados y, hasta cierto punto, privilegiados, por estas páginas.

Antes he hecho mención a la importancia de Raymond Williams. Vale la pena insistir un poco más en ella. Más de dos décadas después de su fallecimiento, sigue siendo uno de los más destacados pensadores marxistas británicos de postguerra. La profundidad de sus enfoques, lo poliédrico de sus intereses y el alcance de sus análisis avalan la vigencia de su pensamiento. Es cierto que en la agenda social mundial aparecen manifestaciones inéditas y nuevos fenómenos bajo el signo de la incertidumbre, pero no es menos cierto que Raymond Williams supo anticipar, con asombrosa lucidez, el terreno de juego de lo que hoy se denomina, con no poca equivocidad, globalización; y lo que es más importante, proporcionó valiosos instrumentos de análisis de la realidad social desde esa versión nada autocomplaciente del marxismo que fue el materialismo cultural.

De manera que al rendir homenaje a Raymond Williams, de paso recuperamos y recreamos una cierta tradición de la izquierda plural, o de lo que en sus propios términos apuntó como “muchos socialismos”. Pero, además, vale la pena insistir en que los análisis de Raymond Williams no se basaban en la mera especulación, sino que se nutrían de la acción social concreta y cotidiana, tanto desde la práctica educativa como desde la lucha sindical. Más aún, sus reflexiones no tenían como destinatarios un público meramente académico o instruido, sino que iban dirigidas –aun con una exigencia de esfuerzo y de interpelación– a su público más directo, a los estudiantes adultos. Así, se puede sostener que buena parte de su prolífica obra tiene un carácter deliberadamente pedagógico, y

configura una serie de lecciones magistrales en el mejor sentido del término, como el lector podrá comprobar con claridad en las páginas de este libro.

3. Lo que el lector va a encontrar en esta obra son las secciones 1, 4 y 5 de la edición original. La primera y la última abren y cierran respectivamente el libro con sendos estudios por parte de los editores, John McIlroy y Sallie Westwood. El primero de ellos ofrece una presentación general del pensamiento de Raymond Williams, con un énfasis especial en la necesidad de recuperar una parte significativa de su biografía intelectual: ese período de postguerra que corresponde a su obra temprana y en el que el autor británico da muestra de su actividad reflexiva a través de numerosas publicaciones en pequeños periódicos o en obras descatalogadas, y que sin duda constituyen notables antecedentes que nos sirven para explicar el desarrollo de sus obras principales. La última sección se detiene en el examen retrospectivo de su último libro, *Hacia el año 2000*. Este título proporciona una buena síntesis de sus ideas acerca del cambio social con la perspectiva del fin de siglo, a lo largo de una serie de ensayos en los que retoma los temas preferentes y cercanos en su dilatada trayectoria: las relaciones entre clases sociales, cultura y educación; la naturaleza de la democracia y los límites de una democracia meramente representativa; la crítica del capitalismo; la necesidad de poner los frenos de emergencia a la lógica de la producción; así como la hoja de ruta que debe encaminarnos, reuniendo recursos para el viaje de la esperanza, hacia la larga revolución. La parte central del libro (la sección 4) contiene 15 ensayos de Raymond Williams expresamente dedicados a la educación de personas adultas, en un periodo de tres décadas que abarca desde 1954 hasta 1983. Son colaboraciones publicadas en la prensa, en revistas especializadas o en antologías, que contienen desde reflexiones seminales que después serán revisadas y ampliadas en obras de referencia como *Keywords*, hasta recensiones de libros, alguna entrevista y una carta abierta dirigida a los Asociados de Trabajadores de la Educación (WEA). Si bien cada una de estas piezas es independiente, todas ellas mantienen una cierta unidad orgánica y reflejan la manera en la que Raymond Williams iba construyendo una reflexión viva, día a día, tomando el pulso a la realidad social más cercana. Una actividad que era capaz de combinar con la perspectiva crítica necesaria para ganar amplitud de miras sin limitarse a la mera coyuntura, a la efímera espuma de los acontecimientos. De ese modo, los análisis del momento no le impedían perder de vista que estos adquieren sentido cuando se enmarcan en una estructura social que nos explica y a la que tenemos que dar explicación.

En ocasiones se ha acusado a Raymond Williams de ejercer una suerte de periodismo cultural, probablemente más por no despreciar la participación en medios relativamente menores o periféricos desde el punto de vista académico que por la densidad de un discurso tan estimulante como bien articulado. En coherencia con su compromiso intelectual, no quiso olvidar su propio origen de clase social –la clase obrera y el sujeto social que la configura– que se erigió en el principal horizonte de su acción reflexiva y de su práctica educativa. Sin duda, la confianza depositada en la emancipación de la clase obrera y en la necesidad de ampliar la igualdad de oportunidades no se explica cabalmente sin una sólida experiencia obtenida en la educación de adultos. Esta dimensión educativa proporcionó un espacio privilegiado de reflexión y un campo abonado para la lucha social.

II. La educación de personas adultas como terreno de lucha social

1. El lector o lectora que trabaje en el terreno de la educación de personas adultas reconocerá como propia buena parte de las dudas, plantemientos y hallazgos de Raymond Williams acerca de su tarea docente cotidiana. Algunos ejemplos no pueden ser más elocuentes. Así, la carta abierta a los tutores de la WEA, un texto central en esta antología de textos, es una a modo de declaración o confesión a corazón abierto sobre el auténtico sentido que para él tiene la educación. Haciendo uso de un género epistolar que nos recuerda al mejor Freire, Raymond Williams piensa en voz alta (o escribe en un medio de comunicación), dirigiéndose a un público o auditorio que no es meramente potencial, sino real, acerca de esas organizaciones en las que participa mucha gente aportando tanto la calidad de las personas como la calidad de su visión. En el contexto de esas organizaciones –y aun con todas las contradicciones y controversias que en éstas surgen– Raymond Williams define su propósito social como la creación de una democracia educativa y participativa. En ese sentido lo podemos considerar un eslabón de esa rica tradición que, a través de figuras como Dewey, Milani, Montessori, etc., vincula educación y democracia.

2. En esta misma carta, Raymond Williams señala que lo más significativo del trabajo colaborativo en el terreno de la educación consiste en el reto y la experimentación constante a la hora de enseñar, en reinventar cotidianamente la tarea educativa. Y quienes trabajan con un público diferente, con ese sector emergente de nuevos estudiantes, con población adulta, que han tenido escasa educación formal, se pueden considerar afortunados por los retos imaginativos que comporta su labor, convertidos en ocasiones de enseñanza pero también de aprendizaje. En un párrafo que nos puede servir de espejo, Raymond Williams describe con tanto orgullo como humildad que en las clases de educación de personas adultas “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 acerca de la televisión con aprendices... Para mi esto han resultado experiencias formativas y he aprendido tanto como he enseñado.” Salvando distancias de contexto y situación, ¿qué persona que haya trabajado en educación de adultos no ha realizado en más de una ocasión declaraciones similares, reconociendo como suyas las propias palabras del autor galés?

Hoy en día parece estar obsoleto el término “clase obrera”. Tanto da: la clase de los trabajadores desprotegidos, de los excluidos, de los precarizados, desregularizados, deslocalizados, segregados, culpabilizados, silenciados, guetizados, subcontratados, inmigrados, maltratados y, en definitiva, explotados, sigue tan presente (si es que su perímetro no ha crecido) como antes. Precisamente porque existe ese sujeto colectivo que no es una mera abstracción sino una concreción empírica materializada en personas de carne y hueso, es por lo que la educación de personas adultas, en tanto que toma de conciencia de la propia condición de clase, adquiere cada vez mayor sentido. A través de movimientos del pensar y del hacer –mediante decisiones particulares o bien sumando esfuerzos en organizaciones sociales en las que trabajan conjuntamente estudiantes y docentes– la educación de personas adultas puede considerarse un terreno de lucha social. Al fin y al cabo, como resume sin rodeos Raymond Williams, “estamos luchando por nuestras vidas”.

3. Al finalizar la carta a los tutores de la WEA, Raymond Williams señala que, junto con los estímulos que supone la práctica cotidiana día a día, también es necesario dar cuenta de la sensación de una crisis continua. Recuerdo como en una reciente reunión de trabajo, haciendo balance de la penosa situación de la educación de personas adultas en esta era conservadora, expresé a mis colegas una convicción que con el tiempo se ha ido haciendo cada vez más firme: el sector de la educación de personas adultas es un sector por definición en crisis, si bien es cierto que las amenazas que se ciernen sobre este ámbito educativo son ahora mucho mayores que en otras ocasiones. En cualquier caso, no podemos perder de vista que la crisis que aqueja a la educación no es más que un síntoma, una señal de alarma que no podemos despreciar, de una crisis mucho mayor, la magnitud de la cual es tan enorme que, experimentándola día a día, apenas podemos precibirla y pensarla con claridad.

El tema de la crisis es recurrente en la obra de Raymond Williams, y diez años antes de ser desarrollado en *Hacia el año 2000*, había sido objeto de una cuidadosa indagación histórico-cultural en *El campo y la ciudad*, de nuevo apoyándose en herramientas marxistas, de las que se sirve admirablemente para armar y desarmar conceptualmente nuestro sistema social. Si en aquel título se sirve de la noción del “plan X” (véase Beltrán: 1999) para desenmascarar la lógica del “fatalismo programado”, en este último apela a una supuesta “realidad necesaria” que nos vende la moto de la naturalización (de la no contingencia) de los modos de producción capitalista, asimilados ya no como lo que son, sino como auténticos estilos de vida, que nos constituyen y conforman. Así, para Williams resulta claro que el contraste entre el campo y la ciudad es una de las formas principales de tomar conciencia –“conciencia práctica” según el término que acuñaría poco después en *Marxismo y literatura*– de una parte importante de nuestra experiencia y de la crisis de nuestra sociedad. Pero el énfasis de Williams se centra en la necesidad de explicar la persistencia y la historicidad de los conceptos: preguntarnos no solamente qué está ocurriendo, en un periodo, con ideas como las del campo y la ciudad, sino además con qué otras ideas se asocian éstas, en el marco de una estructura más general. De este modo, de paso, opone a la miseria del historicismo la miseria de la ahistoricismo.

Si bien, como señalé en otro lugar (Beltrán: 2002), Williams traza esos procesos fundamentales con una perspectiva histórica, dentro de la literatura y la sociedad inglesas, reconoce que esa historia particular ilustra un modelo de desarrollo dominante en muchas partes del mundo y sirve para abordar formas de una crisis general. De modo que declara estar dispuesto a entender la ciudad como sede del capitalismo si también se le permite decir que este modo de producción comenzó, específicamente, en la economía rural inglesa, provocando allí muchos de los efectos característicos que desde entonces se han reproducido en ciudades y colonias y en un sistema internacional conjunto. Al fin y al cabo, lo que hacen las empresas petroleras o las empresas mineras es lo que hacían los terratenientes, lo que hacían y continúan haciendo los dueños de las grandes plantaciones. Por ello, y teniendo en cuenta lo complejo del proceso, es necesario antes percibir este tipo de contraste –entre formas de asentamiento y formas de explotación– que poner el acento en el contraste más convencional entre desarrollo agrícola y desarrollo industrial, o lo que es lo mismo, entre el campo entendido como cooperación con la naturaleza y la ciudad y la industria como formas de invalidarla y transformarla. Aunque no resulta fácil reconocer el carácter específico del modo capitalista de producción, que no es el uso de máquinas o

técnicas de mejora, sino el hecho de que su propiedad esté en manos de una minoría. El hecho de estar en manos de una minoría determina poderosamente nuestras percepciones a través de formulaciones externas de una realidad necesaria. Este proceso, que supone una alteración de la conciencia, se produce en el campo y en la ciudad. En ambos casos, lo que urge observar son los fenómenos de separación, alienación, externalidad, extrañamiento, con el fin de afirmar al mismo tiempo la “sustancia emocional” que supone las experiencias de solidaridad, participación y vinculación social compartidas por millones de personas, aquellas que ayudan a descubrir cuál puede ser la verdadera deformación.

La oposición entre campo y ciudad ilustra, entonces, un sistema de oposiciones cruciales, a través del cual erigimos muros mentales que generan visión y división, alterando y fragmentando nuestra percepción de la realidad social. Cuando Raymon Williams apuesta, desde la educación, por una cultura común, no está defendiendo una cultura uniforme, sino que coincide con Pierre Bourdieu en la lucha por la unificación general (mundial) del campo intelectual y por la desaparición de todos los obstáculos que se oponen a la circulación internacional de los productores culturales y de sus productos. Y una vez más la educación de adultos puede contribuir de manera importante en esa tarea de promoción intelectual y de transformación cultural.

III. La educación de personas adultas en el contexto de los estudios culturales

1. No resulta fácil dar una definición de *los Cultural Studies*, pero existe cierto acuerdo en el reconocimiento de sus orígenes. Inicialmente el término aludía a la modalidad de análisis cultural iniciada por Richard Hoggart, Raymond Williams y el historiador E. P. Thompson a finales de los años 50. Esta corriente inicial derivaría después por distintos derroteros, pero cristalizó, principalmente, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, que presidió Hoggart desde 1968 hasta 1979. El conjunto de autores en torno a los estudios culturales agrupa a jóvenes intelectuales, procedentes de la clase obrera y directamente vinculados con los movimientos de izquierda. Este grupo se mantiene al margen de los marcos académicos convencionales, y centra sus investigaciones en cómo la cultura intelectual de Gran Bretaña enmascaraba una rica diversidad de tradiciones y perspectivas.

Conviene destacar que la literatura canónica sobre los estudios culturales suele omitir el hecho de que buena parte de estos autores comparte su experiencia profesional más significativa en el ámbito de la educación de adultos universitaria, como ha subrayado el propio Williams (1979: 97) al observar: “Comencé a vislumbrar por primera vez la idea de cultura en una clase de educación de adultos”. A él, en particular, le interesa mostrar cómo se había formado y articulado el concepto de cultura en el curso de la industrialización como un compromiso con el cambio social. Frente a la teoría dominante de la cultura de masas que convertía a la audiencia en un receptor pasivo, los estudios culturales dan pie a una visión opuesta que considera a las audiencias como sujetos activos, como poseedores de conocimientos y de competencias culturales adquiridos en experiencias sociales previas que son actualizados y utilizados en el momento de la interpretación. El proceso de comunicación, en consecuencia, tiene que tomarse como una totalidad, que integra tanto el momento de la producción como el momento de la recepción

de la audiencia, reconociendo que las operaciones de codificación y descodificación no son necesariamente simétricas, puesto que los textos son polisémicos, abiertos a interpretación, y las prácticas de interpretación amplían su significado.

2. En este contexto, Raymond Williams define el concepto de *práctica creativa* para referirse a una *reproducción activa*, o lo que es lo mismo, a una *conciencia práctica*. Esta práctica puede convertirse en una lucha dialéctica que de paso a la reelaboración de nuevos marcos de significado, acrecentando nuestra conciencia social. Y en este proceso interviene de manera decisiva la imaginación sociológica, lo que W. C. Mills llamaba *artesanía intelectual*, alguna de cuyas concreciones empíricas se muestran en las creaciones literarias y en los productos filmicos de la caja mágica (*magic box*), microcosmos de conciencia humana que nos ofrecen otros modos de ver y de leer la realidad social, y que a nuestro autor le resulta de especial interés. Todo ello configura una *paideia*, una ilustración, en sentido kantiano del término. Así, el cine y la literatura, la literatura y el cine, ojo por ojo, *mutatis mutandi*, pueden erigirse en instrumentos poderosos de persuasión y de propaganda, o en mera evasión, pero también constituyen recursos valiosos para “el viaje de la esperanza”, iluminándonos, dándonos que pensar, y posibilitando que desplacemos nuestros propios puntos de vista para adoptar el punto de vista de los otros, expandiendo nuestra autonomía.

A modo de ejemplo quizá pueda resultar útil aquí la apelación, frecuente por parte de Raymond Williams en esta antología, a su coetáneo Richard Hoggart, uno de los más destacados fundadores de los estudios culturales, que en 1957 publicó el reputado *The Uses of Literacy*. Este estudio aborda los cambios culturales de la clase trabajadora durante las tres o cuatro últimas décadas antes de su publicación, en particular tal como venían reflejándose en la literatura popular o de masas, sosteniendo que se podrían obtener resultados similares a partir de otras formas de entretenimiento, como el cine. Hoggart afirma que buena parte de la literatura sobre cultura popular a menudo pierde su fuerza al no aclarar suficientemente qué se entiende por “la gente”, esto es, al relacionar de manera inadecuada aspectos particulares de la vida de la gente con otros aspectos de la vida más plural que viven, así como con las actitudes hacia su ocio. El interés de Hoggart, que confiesa dirigirse a una audiencia amplia, se centra en indagar y describir las relaciones y actitudes características de la clase trabajadora. De manera similar a lo que hace Raymond Williams desde la práctica docente, reflejada y formalizada en su producción teórica, también Hoggart intenta denunciar una nueva división artificiosa: la que tiene lugar entre los lenguajes técnicos de los expertos y el alarmante bajo nivel de los medios de comunicación de masas.

3. Desplacemos ahora nuestro ángulo de visión un poco más, si quiera sea para poner el acento en un aspecto que ha resultado central en el pensamiento del siglo XX, y al que el escritor que nos ocupa no ha permanecido en absoluto ajeno: me estoy refiriendo al problema del lenguaje. Aun siendo figuras de perfiles biográficos y académicos muy distintos, se puede observar un cierto paralelismo en un momento singular de las obras de Ludwig Wittgenstein y de Raymond Williams. Wittgenstein también fue maestro en lo que se considera sus años oscuros, pero que fueron años si no centrales, al menos de transición para el desarrollo de su reflexión posterior, para la etapa que se ha dado en llamar el segundo Wittgenstein. Como Wittgenstein, también Raymond Williams se opuso desde sus

años de formación al esencialismo del lenguaje con la presencia de la historia y de lo cotidiano. Y la preocupación por el lenguaje les condujo a ambos a elaborar un glosario escolar en el caso del pensador vienés y un vocabulario de términos en el caso del escritor galés. La preocupación por el lenguaje llevó al primer autor a articular una crítica filosófica del lenguaje, mientras que en el segundo cuajó en el análisis continuo de las relaciones entre la literatura y las condiciones de su producción, distribución y recepción social. Parafraseando a Pierre Bourdieu, buen lector y admirador de Wittgenstein, podría decirse que Raymond Williams invirtió el último aforismo de su célebre *Tractatus*, dándole un sentido radicalmente diferente: “De lo que se puede hablar, no hay que callarse”.

Siguiendo esa recomendación, Raymond Williams habló y escribió, enunció y denunció, pronunció y se pronunció. Y todo ello mucho, bien y en público. Para un educador y estudioso de la cultura como él, lenguaje, educación y cultura constituían modos de pensamiento al tiempo que programas de acción. Y los estudios culturales proporcionaron el escenario en el que ensayarlos y convertirlos en materia viva. Los autores que, como Williams, formaron parte de la constelación de los estudios culturales, no se constreñían a una sola disciplina, sino que aplican al análisis de objetos culturales conocimientos y teorías que proceden de campos tan diversos como la antropología, economía, historia, medios de comunicación, teoría política y sociología. Para estos autores la pretensión de los estudios culturales es examinar y explicar las raíces sociales, la manera en que las instituciones ejercen el papel de mediadoras y las conexiones ideológicas de acontecimientos, organizaciones y artefactos comunitarios. Tales supuestos son los que hacen que los investigadores de la disciplina se encuentren dispuestos a intervenir activamente en el campo de la lucha cultural, rechazando la consideración del intelectual como experto y vigía de una cultura a la que se considera, por lo demás, sospechosa por concentrarse en manos de clases sociales hegemónicas. Desde este contexto, se puede entender mejor que Raymond Williams considere que los sujetos adultos, los participantes de la educación de personas adultas, no son receptores pasivos, sino también productores culturales, audiencias activas, que llevan a cabo prácticas creativas susceptibles de valoración y de análisis. Y no puede extrañarnos que confiese, en reiteradas ocasiones, que en educación de adultos ha aprendido tanto como ha enseñado. Palabras que, una vez más, también podemos reconocer como nuestras.

IV. Una invitación a la lectura de Raymond Williams.

1. En el orden del día de la agenda educativa de Raymond Williams hay tantos asuntos de interés como escenarios sociales en los que ésta se proyecta. La comprensión histórica de la cultura popular va acompañada de su necesaria reivindicación a través de su recreación y reapropiación constante en un ejercicio de contrahegemonía. Raymond Williams rechazó cualquier tipo de ortodoxias culturales que corrieran el peligro de convertirse en dogma. Para el pensador británico, la cultura de la clase trabajadora no se reduce a un catálogo de obras de arte o a un uso particular del lenguaje. Por el contrario, el enunciado que da título a uno de sus artículos —“la cultura es ordinaria”— apunta con toda rotundidad a la idea de que la cultura es todo aquello que las personas corrientes piensan, sienten y hacen. Cualquier ser humano, y no sólo la élite cultivada, genera significados en prácticas humanas e instituciones.

En ese inventario para la larga revolución que supone su dilatada obra, Raymond Williams no dejó de interrogarse acerca de los desafíos más acuciantes que tenían que enfrentar estas prácticas sociales, a saber: todo aquello que ahora mismo moviliza a los nuevos movimientos sociales transnacionales y que, conciliando razón (conceptos) y emoción (afectos), se encamina hacia la reinención de una nueva ciudadanía. El espectro policromo de las agendas verdes, rojas, violetas, –y sus diferentes fusiones en forma de ecofeminismo, pacifismo verde, etc.– comienza a ser cada vez más visible al ocupar espacios institucionales en el pacto social, rompiendo la falsa dicotomía entre emoción e inteligencia, y entrelazando los movimientos del pensar con las “estructuras de sentimiento”. Nada de esto, por supuesto, escapa al terreno educativo –que como vemos es de lucha pero también de paz– que nos ocupa.

Siguiendo la estela de Raymond Williams, y teniendo en cuenta la centralidad que tuvo la educación de adultos en el marco de la Universidad, no queremos eludir una serie de cuestiones que van a ser cada vez más necesarias y que, directa o indirectamente, nos atañen: Si pensamos que el estamento universitario y las instancias sociales no son parcelas separadas, sino que la sociedad informa la Universidad y ésta se entiende como un proyecto social y cultural, entonces ¿Cuál es la presencia de la educación de personas adultas en nuestra Universidad? ¿Qué espacio ocupa en ésta, tanto en su dimensión académica como social? ¿Qué papel puede jugar ahora que nos encaminamos en un proceso de convergencia hacia un espacio superior europeo? ¿No sería hora de que nuestra Universidad aprendiera de lo mejor de cierta tradición crítica europea como la que nos ha legado Raymond Williams? ¿No debería articular nuestra Universidad políticas de educación a lo largo de toda la vida en la llamada sociedad del saber y del conocimiento? ¿No debería nuestra Universidad entrar también en el terreno de lucha social, educándonos contra la irresponsabilidad organizada en la también llamada sociedad de riesgo?

2. 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 –que desde no hace mucho comienza a difundirse en nuestro país a través de experiencias educativas singulares– sin duda disminuiría la fractura entre educación y vida. Forma de vida, cultura común y 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 este ámbito puede contribuir. No podemos perder de vista que Raymond Williams fue un defensor apasionado de la educación de personas adultas que al mismo tiempo no dejaba de manifestar sus reservas hacia este espacio en el que 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. En 1961 el pensador galés se hacía eco de las palabras de un ministro conservador, anticipando una vez más una visión acerca de la educación de adultos bastante extendida en la actualidad, lamentablemente, en políticas educativas no menos conservadoras. Desde una visión clientelar que cada vez nos resulta más familiar, este ministro se preguntaba por qué la educación de adultos necesitaba más dinero público para su desarrollo. “Dado que era un buen producto la gente tendría suficiente dinero para comprarlo si tuviera vendedor adecuado.” Los educadores de adultos tenían que enfrentarse –ayer como hoy– a esta amenaza. La educación de personas adultas no es relevante para las

exigencias del mercado, sencillamente sólo es parte de la educación pública. De modo que la educación de personas adultas 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. El reto que planteó Raymond Williams respecto a la educación de personas adultas –con su actividad profesional y con su reflexión teórica– consistió en concebirla y materializarla como una práctica cultural radical enraizada en los esfuerzos colectivos de la clase trabajadora. Y así es como la educación de adultos ilustraba de manera poderosa la posibilidad real y efectiva de la larga revolución.

3. Antes me he detenido en destacar la sensación de crisis continua en la educación de personas adultas que había observado Raymond Williams, y que tantos de nosotros compartimos. Esa crisis es el reflejo de aquella mentalidad que nos hace percibir nuestro mundo como un mundo dividido, roto, fracturado. Pero no podemos ignorar, tal y como apunta nuestro autor, que “la división y oposición de ciudad y campo, de industria y agricultura, en sus formas modernas, son la culminación crítica de la división y la especialización del trabajo que, aunque no comenzaron con el capitalismo, bajo su influencia llegaron a desarrollarse hasta un grado extraordinario y transformador. La separación entre trabajo mental y trabajo manual, entre administración y operación, entre política y vida social son formas de la misma división fundamental. Los síntomas de esta división pueden hallarse en cada faceta de la que ahora es nuestra vida común: en la idea y la práctica de las clases sociales, en las definiciones convencionales de trabajo y educación, en la distribución física de los asentamientos humanos, y en la organización temporal del día, la semana, el año y la vida entera.” Es esta misma división la que abre una brecha profunda entre la esfera de nuestras posibilidades y de nuestros deseos. La alternativa ante esta gran división pasa, para Williams, por negarnos a ser divididos. “Esa es una decisión personal, pero luego debe convertirse en una acción social.” El duro trabajo de la negatividad (esa que nos lleva a pronunciar en un clamor: ¡No a la guerra!, pero también no a la pobreza, al hambre, a la exclusión) forma parte de la educación. También la reapropiación del significado de las palabras, si no queremos que nos sigan siendo hurtadas. En una reciente viñeta de El Roto publicada en el diario *El País* podíamos leer, en una nueva versión del Humpty Dumpty de *Alicia*: “Hemos privatizado los diccionarios, así que ahora las palabras significarán lo que digan sus dueños”. Desprivatizar las palabras, compartirlas en una cultura común, convertirlas en una caja de herramientas de las que podamos servirnos para armar el mundo de razones, creando otros modelos de realidad, otras formas de vida que nos haga mejores, todo ello forma parte de la educación de personas adultas, como podemos apreciar en las páginas de este libro. Tal es el impulso que ha guiado a Raymond Williams para poner el acento en el sentido de una experiencia educativa singular que al mismo tiempo nos devuelve a nuestra condición de habitantes (comprometidos con la suerte) de mundos plurales, y en los que las “lluvias radioactivas” militares, técnicas y sociales, serán –si no lo están siendo ya– finalmente ineludibles, pero no inevitablemente finales. Porque, en el terreno social, nada es inevitable.

NOTA FINAL SOBRE ESTA EDICIÓN

El énfasis expresado en la introducción acerca de la importancia de esta obra se vería desmerecido si, por mi parte, no hubiera correspondido con una edición especialmente cuidada en algunos aspectos que son complementarios, pero en absoluto menores. Por ello, en esta edición crítica incorporo, además de las notas al final que recoge la edición inglesa original, una serie de notas a pie de página de elaboración propia que tienen una intención meramente aclaratoria, para facilitar al lector algunas claves del contexto británico, en algunos casos, o de apuntes conceptuales o bibliográficos, en otros. Junto con estas notas, también he creído oportuno recopilar una breve bibliografía del autor y sobre el autor, con especial énfasis en las ediciones de Raymond Williams en castellano. La enumeración de siglas utilizadas, con el significado de cada una de ellas, también facilitará al lector su comprensión. Quiero agradecer la valiosa ayuda que me ha prestado la Dra. Carme Manuel a la hora de aclarar tanto ciertas precisiones terminológicas como algunas cuestiones del texto relativas a la cultura anglosajona.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Obras de Raymond Williams

- _ (1950): *Reading and Criticism*. Man and Society series, Londres, Frederick Muller.
- _ (1952): *Drama from Ibsen to Eliot*. Londres, Chatto and Windus.
- _ Y Michael Orrom (1954): *Preface to Film*. Londres, Film Drama.
- _ (1954): *Drama in Performance*. Londres, Frederick Muller.
- _ (1958): *Culture and Society: 1780-1950*. Londres, Chatto and Windus.
- _ (1961): *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus.
- _ (1962): *Britain in the Sixties: Communications*. Penguin Special, Harmondsworth, Baltimore, Penguin.
- _ (1966): *Modern Tragedy*. Londres, Chatto and Windus.
- _ Y Stuart Hall, Edward Thompson, eds. (1967): *May Day Manifesto*. Londres, May Day Manifesto Committee.
- _ (1968): *Drama from Ibsen to Brecht*. Londres, Chatto and Windus.
- _ (1970): *The English Novel from Dickens to Lawrence*. Londres, Chatto and Windus. Trad. en *Solos en la ciudad. La novela inglesa de Dickens a D. H. Lawrence*. Madrid, Debate, 1997.
- _ (1971): *Orwell*. Fontana, Modern Master series, Fontana/Collins.
- _ (1973): *The Country and the City*. St. Albans, Heats, Paladin, 1975. Trad. en *El campo y la ciudad*. Barcelona, Paidós, 2001.
- _ Y Joy Williams, eds. (1973): *D. H. Lawrence on education*. Harmondsworth, Penguin Education, 1973.
- _ (1974): *Television: Technology and Cultural Form*. Londres, Fontana/Collins.
- _ (1976): *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Fontana Communications Series. London, Croom Helm. Trad. en *Palabras clave*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- _ (1977): *Marxism and Literature*. Marxist Introduction series, Londres, Nueva York, Oxford University Press. Trad. en *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980.
- _ (1978): *Los medios de comunicación social*. Barcelona, Península.
- _ (1979): *Politics and Letters: Interview with New Left Review*. Londres, Nueva York, Verso.

- _ (1979): "Raymond Williams y Richard Hoggart: sobre cultura y sociedad", entrevista trad. en cast., en *Punto de vista* [revista argentina], n. 6, julio de 1979.
- _ (1981): *Problems in Materialism and Culture: Selected Essays*. Londres, Verso, 1980.
- (1981): *Contact: Human Communication and its history*. Raymond Williams, ed. Thames and Hudson. Traducido en *Historia de la comunicación*. Vol 1. *Del lenguaje a la escritura*; vol 2. *De la imprenta a nuestros días*. Barcelona, Bosch, 1992.
- _ (1982): *Culture*. Fontana, New Sociology series. Fontana Paperbacks, 1981. US ed. *The Sociology of Culture*. Nueva York, Schocken, 1982. Trad. en *Sociología de la cultura*. Barcelona, Paidós, 1994.
- _ (1983): *Towards 2000*. Londres, Chatto and Windus. Trad. en *Hacia el año 2000*. Barcelona, Crítica, 1984.
- _ (1984): *Writing in Society*. Londres, Verso.
- _ (1989): *Raymond Williams on Television: Selected Writings*, edit. por Alan O'Connor. Londres, Routledge.
- _ (1989): *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*, ed. por Robin Gable. Londres, Nueva York, Verso.
- _ (1989): *What I Came To Say*, ed. por Francis Mulhern. Londres, Hutchinson.
- _ (1980/1997): *Problems in Materialism and Culture*. Londres, Nueva York. Verso.
- _ (1989): *The Politics of Modernism*. T. Pinkey (ed.), Londres y Nueva York, Verso.
- _ (1993): "Hacia muchos socialismos", *Mientras tanto*, n. 54 (mayo-junio).
- _ *Writers in conversation: Raymond Williams with Michael Ignatieff*. (ICA video).

Novelas

- _ (1988): *Border Country*. Londres, Hogarth Press. Publicado primero en 1960.
- _ (1988): *Second Generation*. Londres, Hogarth Press. Publicado primero en 1964.
- _ (1985): *The Volunteers*. Londres, Hogarth Press. Publicado primero en 1978.
- _ (1988): *The Fight for Manod*. Londres, Hogarth Press. Publicado primero en 1979.
- _ (1989): *Loyalties*. Londres, Hogarth Press. Publicado primero en 1985.
- _ *People of the Black Mountains*.

1. *The Beginnig*. Londres, Chatto and Windus, 1989.

2. *The Eggs of the Eagle*. Londres, Chatto and Windus, 1990.

Bibliografías sobre Raymond Williams

- Borklund, Elmer (1982): "Williams, Raymond (Henry)", en *Contemporary Literary Critics*, 2ª ed. Detroit, Gale Research Company.
- Gilpin, George H. y Hermione de Almeida (1983): "Williams, Raymond (Henry)", en *Thinkers of the Twentieth Century: A Biographical, Bibliographical and Critical Dictionary*, ed. por Elizabeth Devine et al. Detroit, Gale Research Company.
- Higgins, John (1999): *Raymond Williams. Literature, marxism and cultural materialism*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Page, Malcolm (1982): Bibliography and short essay, en *Contemporary Novelists*, 3ª ed. Nueva York, St Martin's Press.
- Temple, Ruth and Martin Tucker (1966): "Raymond Williams (1921-)", en *A Library of Literary Criticism; Modern British Literature*, vol. III, Nueva York, Frederick Unger.
- Wakeman, John (1975): "Williams, Raymond (Henry)", en *World Authors 1950-1970*. Nueva York, H. W. Wilson Company.

Una completa y reciente bibliografía se encuentra en:

O'Connor, Alan (1989): "A Raymond Williams Bibliography", en Eagleton, Terry, ed. (1989): *Raymond Williams. Critical Perspectives*. Cambridge, Polity Press, pp. 184-227.

Referencias bibliográficas sobre Raymond Williams

- Altamirano, Carlos: "Raymond Williams: proposiciones para una teoría social de la cultura", *Punto de vista*, n. 11, marzo-junio de 1981.
- Altamirano, Carlos: "Raymond Williams, *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*", *Punto de vista*, n. 19, diciembre de 1983.
- Altamirano, Carlos: "Raymond Williams, 1921-1988", n. 33, septiembre de 1988.
- Ariño, A.: *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Ariel, 1997.
- Barker, M. y Beezer, A., eds. (1994): *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona, Bosch.
- Beltrán Llavador, J.: "Para el viaje de la esperanza: educación de personas adultas y cambio social. En torno a Raymond Williams." *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. Vol. 19-20, diciembre 1999, pp. 127-134.
- Beltrán Llavador, J.: "Raymond Williams: *El campo y la ciudad*". *Arxius de Ciències Socials*, n. 6, junio 2002, pp. 233-236.
- Castellet, J. M.: "Prólogo", en Williams, R. (1980): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 7-10.
- Coll Blackwell, A.: "Recordando a Raymond Williams en el décimo aniversario de su muerte", *Enrahonar*, n. 28, 1997, pp. 35-53.
- Echevarría, Ignacio: "Ciudades y campos", *El País*, 11 de mayo de 2002 [suplemento Babelia, p. 11: recensión de Raymond Williams: *El campo y la ciudad*].
- Elridge, J. (1994): *Raymond Williams: making connections*. Londres, Routledge.
- Inglis, F. (1995/1998): *Raymond Williams*. Londres, Routledge.
- Jarvis, P. (1990): *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Londres y Nueva York, Routledge.
- O'Connor, A. (1989): *Raymond Williams: writing, culture, politics*. Oxford, Blackwell.
- Picó, Josep: "Raymond Williams i la cultura". *Levante*, 26 de enero de 1990, p. 23.
- Pinkey, T. (1991): *Raymond Williams*, Mid Glamorgan, Seren Books.
- Sarlo, Beatriz (2001): "Prólogo a la edición española", en Williams, R. (2001): *El campo y la ciudad*, op. cit., pp.11-22.
- AA.VV. (1992): *De la imprenta a nuestros días*. Barcelona, Bosch.

La bibliografía de Raymond Williams se amplía considerablemente a través de contribuciones plurales en capítulos de libros, entrevistas, artículos, columnas de prensa, cartas, manifiestos, traducción de libros, ediciones, etc. En la red también se encuentran muchas referencias dedicadas tanto a la obra de Raymond Williams en general como al estudio de alguno de sus múltiples aspectos en el ámbito de los estudios culturales.

Raymond Williams
El campo y la ciudad
Buenos Aires, Ediciones Paidós, 2001, 411 págs.
José Beltrán Llavador. Universitat de València

Raymond Williams (1921-1988) nació en la ciudad galesa de Pandy (Gran Bretaña). 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. 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, la primera de las cuales – *Border Country* (1960)- anticipa la obra que nos ocupa.

El título de esa novela, como revela en la entrevista mantenida con Michael Ignatieff, encierra la metáfora de una vida y de una producción que se han ido construyendo en líneas y en territorios -geográficos y mentales- de frontera, limítrofes. En el caso de R. 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 la “estructura de sentimiento”, 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. Referencia inexcusable para la izquierda, receptor y revisionista de las teorías marxistas desde su posición de *materialista cultural*, R. Williams fue un pensador de fondo, un intelectual cosmopolita con una enorme proyección internacional, impulsor de iniciativas como *The New Left Review*, promotor decisivo de ese laboratorio social que cristalizó en los *cultural studies*, dentro de los cuales cultivó intereses de muy variado espectro y de una singular versatilidad.

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, no se han prodigado en exceso las traducciones de R. 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). Sin contar con el que nos ocupa en esta recensión, el último libro que hemos visto traducido es *Solos en la ciudad* (1997). Esta obra, cuya primera edición es de 1970, preludia de alguna forma el ensayo que publicaría tres años después bajo el título *The Country and the City* (London, Chatto and Windus), y que ahora, afortunadamente, aparece traducido por primera vez en nuestro país, dando muestras de una lenta, pero tan deseable como necesaria, tarea de recuperación.

Una década después de escribir *El campo y la ciudad*, el propio R. Williams sintetiza su tema central, observando que esas dos proyecciones aparentemente opuestas y separadas –campo y ciudad- estaban inevitablemente conectadas, dentro del desarrollo general de una economía capitalista que habría producido esta división en sus formas modernas (*Between Country and City*, 1984). Para Williams resulta claro que el contraste entre el campo y la ciudad es una de las formas principales de tomar conciencia –“conciencia práctica” según el término que acuñaría poco después en *Marxismo y literatura*- de una parte importante de nuestra experiencia y de la crisis de nuestra sociedad. Pero el énfasis de Williams se centra en la necesidad de explicar la persistencia y la historicidad de los conceptos: preguntarnos no solamente qué está ocurriendo, en un periodo, con las ideas del campo y la ciudad, sino además con qué otras ideas se asocian las primeras, en el marco de una estructura más general. Por ejemplo, resulta instructivo observar tres periodos principales del lamento rural en los cuales se invoca un pasado más feliz: el de fines del siglo XVI y comienzos del XVII, el del tránsito del XVIII al XIX, y el paso del XIX al XX. Podemos advertir con bastante claridad que cada una de esas etapas corresponde a un periodo de cambio excepcional de la economía rural que queda reflejado de diversas maneras.

Si bien Williams traza esos procesos fundamentales, a lo largo de 25 sugerentes capítulos que componen su extenso ensayo, con una perspectiva histórica, dentro de la literatura y la sociedad inglesas, reconoce que esa historia particular ilustra un modelo de desarrollo dominante en muchas partes del mundo y sirve para abordar formas de una crisis general. “De modo que estoy dispuesto a entender la ciudad como sede del capitalismo (...) si también se me permite decir que este modo de producción comenzó, específicamente, en la economía rural inglesa y provocó allí muchos de los efectos característicos que desde entonces se han reproducido (...) en ciudades y colonias y en un sistema internacional conjunto.” (p. 361). Ciertamente, lo que hacen las empresas petroleras o las empresas mineras es lo que hacían los terratenientes, lo que hacían y continúan haciendo los dueños de las grandes plantaciones. Por ello, y teniendo en cuenta lo complejo del proceso, “es más necesario percibir este tipo de contraste –entre formas de asentamiento y formas de explotación- que poner el acento en el contraste más convencional entre desarrollo agrícola y desarrollo industrial: el campo entendido como cooperación con la naturaleza y la ciudad y la industria como formas de invalidarla y transformarla.” (p. 361) Aunque no resulta fácil reconocer el carácter específico del modo capitalista de producción, que no es el uso de máquinas o técnicas de mejora, sino el hecho de que su propiedad esté en manos de una minoría. El hecho de estar en manos de una minoría determina poderosamente nuestras percepciones a través de formulaciones externas de una realidad necesaria. Este proceso, que supone una alteración de la conciencia, se produce en el campo y en la ciudad. En ambos casos, lo que urge observar son los fenómenos de separación, alienación, externalidad, extrañamiento, con el fin de afirmar al mismo tiempo la “sustancia emocional” que supone las experiencias de solidaridad, participación y vinculación social compartidas por millones de personas, aquellas que ayudan a descubrir cuál puede ser la verdadera deformación.

Son muchos los escritores y pensadores que, con estilos y perspectivas bien diferentes, alcanzan conclusiones semejantes a las que Williams nos ofrece. Por señalar, y de paso recomendar, dos autores de muy distinto aliento, recordemos la excelente trilogía

De sus fatigas que John Berger centra en Europa (con un imprescindible “epílogo histórico”), y la cartografía social de la América profunda que James Agee traza en su inclasificable *Elogiemos a hombres famosos*. En todos ellos, y en tantos otros, late la idea común y la exigencia perentoria, en absoluto románticas ni idealizadas, de considerar nuestro mundo como materia viva antes que como materia prima. Ni la ciudad ha de salvar al campo, ni el campo ha de salvar a la ciudad. Ambos *locus* –lugares de estancia, de encuentro, de paso- forman parte de los recursos para el viaje de la esperanza, por utilizar una metáfora recurrente de Williams, que da título al último capítulo de su obra *Hacia el año 2000*, así como a la antología póstuma *Resources of Hope* (1989).

Pero no podemos ignorar que “la división y oposición de ciudad y campo, de industria y agricultura, en sus formas modernas, son la culminación crítica de la división y la especialización del trabajo que, aunque no comenzaron con el capitalismo, bajo su influencia llegaron a desarrollarse hasta un grado extraordinario y transformador. La separación entre trabajo mental y trabajo manual, entre administración y operación, entre política y vida social son formas de la misma división fundamental. Los síntomas de esta división pueden hallarse en cada faceta de la que ahora es nuestra vida común: en la idea y la práctica de las clases sociales, en las definiciones convencionales de trabajo y educación, en la distribución física de los asentamientos humanos, y en la organización temporal del día, la semana, el año y la vida entera.” (p. 374) Es esta misma división la que abre una brecha profunda entre la esfera de nuestras posibilidades y de nuestros deseos. La alternativa ante esta gran división pasa, para Williams, por negarnos a ser divididos. “Esa es una decisión personal, pero luego debe convertirse en una acción social.” (p. 376) Tal es el impulso que ha guiado a Williams para poner el acento en el sentido de una experiencia singular –campo y ciudad- que al mismo tiempo nos devuelve a nuestra condición de habitantes (comprometidos con la suerte) de mundos plurales, y en los que las “lluvias radioactivas” militares, técnicas y sociales, serán finalmente ineludibles. Una vez más, el diagnóstico que nos ofrece Williams acaba, *mutatis mutandi*, en prognosis. Y es que toda su dilatada obra, y *El campo y la ciudad* dentro de ella, constituye un escéptico ejercicio contra el escepticismo, contra el fatalismo programado. “Un perro ladra”, señala Williams, e invitándonos a una lectura a la que no podemos renunciar, continúa: “cuando hay preguntas que hacer, debo echar hacia atrás mi silla, observar mis papeles y sentir el cambio.” (p.32) Porque los tiempos están cambiando, *and it's a hard rain...*

Tercera lección

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Ventana al mundo/

[...] La lucha constante por la claridad es precisamente eso, una lucha. Hacerse entender es un trabajo muy duro. Sin embargo, constituir el propio público de la manera en que demasiados de nosotros lo hemos hecho en el pasado equivale a reproducir, de una manera transfigurada, algunas de las relaciones contra las que se supone que estamos luchando. Naturalmente, el trabajo teórico-crítico elaborado debe continuar, pero el intento permanente de tomar en serio la política de nuestro discurso es una parte de la lucha política general tan importante como el contenido de lo que decimos. La claridad empieza por uno mismo.

Michale W. Apple: *Maestros y textos*.

EL SUEÑO DE LA ALFABETIZACIÓN REVISITADO

1. Una aproximación histórica

Los estudios sobre alfabetización en España desde el período de la Guerra Civil, hipotético año cero a partir del cual se centra principalmente este artículo⁴⁵, constituyen una laguna en las ciencias sociales. Existe una cierta literatura sobre este tema que aborda el estadio anterior a la guerra del 36 y un cada vez mayor número de títulos dedicados al fenómeno del analfabetismo en la actualidad, pero se abre un tremendo paréntesis entre estas dos épocas.

Como veremos, los procesos alfabetizadores alcanzaron una dimensión notable en el entramado social que se iba configurando, con implicaciones que desbordan el estricto marco educativo o cualquier intento de explicación únicamente “paidocéntrica”. Respecto al balance histórico, nos parece que este país ha alcanzado sobradamente esa mayoría de edad que le permite afrontar algunas facetas de su identidad, y en ese sentido, puede comenzar a saldar una cuenta pendiente con nuestra realidad más cercana en el tiempo.

Sostengo como hipótesis de partida que los procesos alfabetizadores constituyen, con rasgos que le son propios, un sólido reflejo de las medidas educativas generales que se iban aplicando y de las formas que éstas iban adoptando. La alfabetización en este período significa claramente escolarización. Pero al mismo tiempo, el discurso alfabetizador constituía un poderoso instrumento de adoctrinamiento en sus primeros momentos y de legitimación después. El hilo conductor que va a recorrer estas páginas se basa, pues, en la afirmación de que la alfabetización queda lejos de ser una actividad neutra. En ese sentido, además, nos mostramos seguidores de las investigaciones recientes que desplazan el centro de atención del analfabetismo a la alfabetización, a partir de un hecho: el analfabetismo como ausencia del proceso de alfabetización.

Establecer los orígenes del fenómeno del analfabetismo en España nos remontaría, por lo menos, a los siglos XVII y XVIII, en los que algunos autores ya detectan el establecimiento de circuitos o de redes de alfabetización, a través de elementos como difusión de libros, elaboración de cartillas de lectura, catecismos, silabarios, etc. Por razones de espacio omitiré la alusión a estos primeros precedentes, que merecerían, cuanto menos, otra reflexión propia.

2. Los años de autarquía (1939-1950).

⁴⁵ El origen de este artículo se encuentra en una investigación de orientación sociológica que llevé a cabo en 1989 sobre los procesos alfabetizadores en España durante un período que abarcaba medio siglo de nuestra historia reciente. En 1990 el resultado de este estudio fue publicado en el libro *El sueño de la alfabetización: España 1939-1989*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Una década después, sugiero su revisión, aportando nuevas evidencias que refuerzan las ideas desarrolladas, actualizan la bibliografía y amplían la documentación hasta ese momento inédita. Véase también: José BELTRÁN LLAVADOR: “Usos alfabetizadores de la postguerra española”, en AA.VV., *La Comunidad de Madrid por la alfabetización*. Madrid, Consejería de Educación, 1990, pp. 46-67; Francisco BELTRÁN LLAVADOR y José BELTRÁN LLAVADOR, *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de València, 1996. José BELTRÁN LLAVADOR, *Ciudadanía y Educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania. La bibliografía citada en las notas a pie de página este artículo es únicamente la que añade nuevas entradas a la del libro mencionado.

Ateniéndonos a los referentes legislativos más importantes en materia de educación y, específicamente, en alfabetización y educación de adultos, podemos distinguir cuatro etapas bien diferenciadas a partir del término de la contienda civil. Las tres primeras entrarían en la categoría del llamado “franquismo”. La última corresponde al tardofranquismo, los años de transición y la implantación del gobierno socialista. Las primeras etapas, hasta 1963 aproximadamente, corresponden al período más duro en que la alfabetización está anegada a la tarea de adoctrinamiento del régimen. Las dos siguientes harán del proyecto alfabetizador un instrumento de legitimación social, más allá de los propósitos sinceros que los alfabetizadores reclaman para su tarea.

A los primeros años del franquismo se les ha calificado de década oscura, esa década ominosa en la que el país se hallaba sometido a un autoritarismo despótico. Los ardides y las formas para mantener la imagen de un régimen sin fisuras también se materializaron en el terreno educativo⁴⁶. Aunque la monolítica ideología de estos años de autarquía no dejaba de ocultar algunas tensiones internas en el seno del país el propósito seguía siendo unánime porque convenía a los grupos que manejaban los hilos de España debilitada por la guerra. En definitiva, se trataba de asegurar la obediencia al nuevo régimen con el fin de no obstaculizar el ejercicio de su poder. Quizá convenga recordar que el Ministerio de Educación estuvo asociado entonces a Prensa y Propaganda. El sector eclesial encontró en los dos ministros de educación del momento, P. Sainz Rodríguez y J. Ibáñez Martín, la complicidad necesaria para disponer de terreno libre, pudiendo intervenir en la creación de escuelas y en la propagación de su mensaje.

Así pues, la aceptación del Nuevo Régimen y la inculcación de su ideología halló un terreno de abono en la educación, cuyo objetivo prioritario se orientaba hacia una política de expansión escolar. Como concreción de este objetivo, aparece publicada (BOE de 17 de julio de 1945) la Ley sobre Educación Primaria. Es ésta una Ley por la que España se autoproclama “maestra y educadora de pueblos” tras su “victoria contra el materialismo ateo.”

Por lo que se refiere al tema que nos ocupa, destaca el establecimiento “por vez primera de la cartilla de escolaridad y el certificado de estudios primarios como documento acreditativo de la obligatoriedad de la educación” (art. 42). Dentro del capítulo III, el artículo 31 se ocupa de las escuelas de adultos, sin mención alguna por el momento de la alfabetización. El artículo 32 se ocupa de las Misiones Pedagógicas, instituciones organizadas para extender la cultura a los medios rurales y que “desarrollarán su actividad mediante bibliotecas circulantes, conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, creación de reproducciones artísticas, cine educativo”, etc.

Coincidiendo con la Ley sobre Educación Primaria aparece en el mismo BOE el Fuero de los Españoles. Esta coincidencia es significativa, porque dos textos con rango de Ley aparecen simultáneamente reforzándose el uno al otro en su filosofía general y en algunos de sus aspectos más puntuales. Como tímido prólogo a las décadas de intensas actividades que se desarrollarán a partir de 1950, el 15 de diciembre de 1948 (BOE 17-12-1948) se publica una orden “sobre obligación de empresarios y patronos de contribuir a la extinción del analfabetismo entre el personal a su servicio que no pueda asistir a las clases primarias y clases nocturnas.”

⁴⁶ Véase a propósito, la monografía de J. M. SORIA y Carmen AGULLÓ, *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio 1939-1944*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1999. Véase también, a modo de ilustración, “Informe sobre una mestra al 1942”, en Francisco MORENO SÁEZ, *L'escola i els mestres, 1857-1970*, Alicante, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, CAM, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1994, pp. 142-143. También puede acudir a Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1984.

Con este articulado como telón de fondo, la década se verá volcada a la tarea prioritaria de escolarizar España. Sin embargo, el hecho de que en toda la Ley de Enseñanza Primaria no aparezca ninguna mención explícita a la alfabetización en sí, no se debe en absoluto al aparcamiento del tema o a la falta de atención hacia el mismo. Lo que ocurre es que en la época de esta primera Ley la comprensión de la alfabetización responde a criterios distintos a los que ahora son moneda común. Así, en los años 40 la noción de alfabetización estaba completamente mediada por la carencia de escuelas y, por tanto, por el fenómeno de la desescolarización.⁴⁷

A partir de ahí, el surgimiento de la tarea alfabetizadora como preocupación específica cinco años más tarde no supone ninguna novedad excepcional, sino que es consecuencia de la política de escolarización iniciada. Por otra parte, la legislación de 1948 instando a los patronos a la “redención” de sus analfabetos se puede interpretar como un claro anuncio de la conexión establecida entre alfabetización y producción, una alianza que ha ido estrechando cada vez más sus vínculos.

3. La Junta Nacional contra el Analfabetismo (1950-1963)

El decreto de 10 de marzo de 1950 (BOE del 31) por el que se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo inaugura una década intensa en acontecimientos educativos en favor de los procesos alfabetizadores. Haciendo un poco de retrospectiva, se habla en el decreto de la solución a los problemas originados por “las etapas laicistas anteriores” refiriéndose para ello a una “tarea de depuración”, junto con aspectos más positivos como la elaboración de la Ley de Educación (1945), la redacción del Estatuto del Magisterio y la regulación de 18 de noviembre de 1949⁴⁸ ordenando la creación de 30.000 escuelas.

A las siguientes fases incumbe acometer una campaña a nivel nacional para combatir el analfabetismo, tarea para la cual se crea una Junta Nacional que “tendrá como misión fundamental redactar las normas convenientes para que se lleve a cabo en diversas regiones españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultural.” Entre las instancias que concurrían en dicha Junta, presidida por el Ministro Ibáñez Martín al que relevaría Joaquín Ruiz-Jiménez al año siguiente, estaban representadas la Iglesia, el Ejército, el (único) Sindicato, la Sección Femenina, el Instituto “San José de Calasanz”, etc.

A modo de ilustración de las iniciativas emprendidas por la Junta Nacional, enumeraremos algunas de las publicaciones en las que éstas aparecen reflejadas. Así, el 15 de enero de 1951 aparece un primer “Boletín Informativo” de dicho organismo. En este primer boletín, cuya estética y colorido son realmente llamativos⁴⁹, se da buena cuenta a través de una serie de artículos de las

⁴⁷ “En 1953 se aprobó la Ley de Construcciones escolares con la que se trataba de paliar el importante déficit de escuelas -35.000 según el propio Ministerio- y acabar con el lamentable estado de muchas de las existentes.” Miguel Ángel CEREZO MANRIQUE y Juan Francisco CEREZO MANRIQUE, *La última escuela*, Segovia, Asociación Cultural “El Corralón”, Otones de Benjumea (Segovia), 2001. (Existe documental en video por los mismos autores: *Imágenes para la memoria de la última escuela*).

⁴⁸ A este mismo año corresponde, entre otros, el testimonio de Adolfo G. Fernández acerca de las clases nocturnas de adultos. Luis GADEA LÓPEZ, *Historia de un maestro de escuela. Biografía de Adolfo Gadea Fernández*, Valencia, edición del autor, 2002, p. 173.

⁴⁹ La imaginaria (grafismo, tipografía, iconografía) de estos años es realmente singular, como muestran las recientes reediciones de libros, enciclopedias y manuales de la época. Desde el punto de vista de la recreación literaria de esta época la producción ha sido significativa, y sin duda merecería un estudio propio; algunos ejemplos se encuentran en una antología reciente: Carlos LOMAS, ed., *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*, Barcelona, Paidós, 2002. Para una sociología de la literatura, vale la pena recuperar algunos capítulos del estudio de Fernando MORÁN, *Novela y semidesarrollo*, Madrid, Taurus, 1971, pp. 307 y ss.

primeras ocho actuaciones en la “España olvidada”: las Cabrerías leonesas, los caseríos y cortijadas de Andalucía, los suburbios de Málaga, etc. Las páginas de este boletín muestran toda una crónica de la época, cuya dimensión en el objetivo alfabetizador eleva la misión a la categoría de Misión. El calificativo de cruzada a la campaña no podía ser más acertado, y le convenía al horizonte al que se dirigía.

Por orden ministerial de 8 de julio de 1953 (BOE del 20 de agosto), se convoca, dentro de las actividades promovidas por la Junta Nacional, un concurso nacional para desarrollar el tema “Causas y remedios del analfabetismo”. Los tres primeros trabajos fueron publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 1955 bajo el mismo título genérico del concurso. Lo que vienen a desvelar estos ensayos es un tenue pero creciente desplazamiento del proyecto alfabetizador hacia “el paradigma de la modernización”. Un paradigma que hace de la alfabetización en sí una cuestión secundaria, instrumentalizándola hacia la construcción de una ideología nacional dominante. En abril de 1956 se celebró en Ciudad Real durante una semana la I Reunión de Estudios sobre Analfabetismo, convocada por la Junta Nacional y que aglutinó a más de 100 participantes. Casi cuatro años más tarde, se celebró en Madrid la II Reunión de Estudios sobre Analfabetismo y Educación Fundamental. Testimonio de ambas son dos publicaciones en las que se recogen tanto las ponencias y artículos que les dieron contenido como las conclusiones que se elaboraron desde los distintos grupos.

Considerados aisladamente, estos documentos no pasarían de tener un valor anecdótico o puntual, pero sin duda su sentido se enriquece cuando se sitúan en el contexto más amplio al que pertenecen. Desde esta óptica, el denominador común de todos ellos lo va a constituir una serie de rasgos peculiares del momento por el que atraviesa el itinerario alfabetizador. Así:

a) En primer lugar, el concepto de alfabetización cobra relieve por sí mismo, aunque siga siendo subsidiario de una visión escolarizadora, y su campo no se limite a la población adulta. b) En segundo lugar, el proceso alfabetizador va a desplegar todo un ámbito de acción propio, si bien a partir de la complicación de múltiples instancias político-sociales. c) En tercer lugar, la alfabetización en los años 50, aun abandonando el sueño más profundo de redención y adoptando nuevas formas, va a servir a los mismos propósitos que le dieron su origen en el franquismo. d) En cuarto lugar, el proceso alfabetizador estará determinado por, y será reflejo de, todos aquellos cambios que afecten a la sociedad en su conjunto.

Que el concepto de alfabetización y el ámbito de la alfabetización adquieran relevancia por sí mismos, tras la creación de la Junta Nacional, significa dar carta de legalidad y continuidad, con otro énfasis, a las actuaciones educativas que se venían desplegando desde la contienda civil. La noción de alfabetización, como vimos, no constituye ninguna novedad, sino que tiene algunos de sus antecedentes más notables en el siglo anterior, y los más inmediatos, en la propia guerra civil. Los objetivos educativos de la década de los 40 se enmarcan en la necesidad de un “ordenamiento” y progresiva superación de los problemas en que España estaba sumida. De manera que la aparición de la Junta Nacional forma parte de ese ordenamiento general de un país al que todavía le quedaban muchas enmiendas por realizar.

Una de las notas que más llama la atención de la fase que nos ocupa es la siguiente: mientras la discriminación no existía por razones de edad, se mantenía por razones de sexo. Según esta percepción, los analfabetos adultos estaban “retrasados” y las adultas analfabetas, esa gran mayoría silenciosa y silenciada, eran siervas abnegadas a las que no les convenía destacar en

inteligencia sobre el hombre so pena de perder su feminidad y los papeles que se les tenía asignados.⁵⁰

Si bien las actuaciones que despliega la campaña de alfabetización durante estos años trazan un ámbito propio, ello no significa que estén aisladas del resto de sectores que intervienen en la vida del país. Al contrario, la campaña de alfabetización que comienza en 1950 se muestra como un campo de incidencia especialmente rico del resto de instancias político sociales. Esta pluralidad de intervenciones en un único proceso deja ver que la alfabetización en España ha excedido desde el comienzo al marco estrictamente escolar o educativo a la que se adscribe comúnmente. La alfabetización, por tanto, no es sólo un proceso educativo, sino más bien un fenómeno sociológico.

Desplazando la atención a otros aspectos, podemos señalar que gran parte del protagonismo del proyecto alfabetizador de los años 50, sin contar el contingente de maestros que cumplieron su tarea por toda nuestra geografía, se capitaliza en la figura de Adolfo Maíllo García, cuya importancia se aprecia a través de una prolífica obra. A partir de 1958, Maíllo simultaneó su cargo como secretario de la Junta con la dirección del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Este CEDODEP mantuvo su conexión con las campañas de alfabetización a través de su Departamento de Educación Fundamental. De manera que podemos afirmar que el CEDODEP actuó como enlace entre dos momentos clave en la empresa alfabetizadora, el final de los 50 y el comienzo de la segunda campaña a partir de 1963.

Antes de dar paso a la siguiente etapa de nuestro recorrido, es preciso señalar que el despliegue alfabetizador de la década de los 50 se puede comprender mejor como un terreno especialmente abonado por algunas contradicciones. Entre éstas, la pretensión de conjugar los valores más rancios del régimen franquista con la modernización irrefrenable que anunciaba la sociedad de los 60. También el intento de hacer del proceso de alfabetización adalid de causas “liberadoras” cuando al mismo tiempo sufre una instrumentalización para cumplir eso que Graff denomina “la domesticación del pensamiento salvaje”. Esta última supone la pugna, en suma, entre adaptación sumisa y transformación social.

Para finalizar, el periodo de los 50 se muestra como uno de los más ricos e intensos de cuantos ha conocido nuestra historia reciente por lo que a alfabetización se refiere. Abandonando poco a poco el sueño de la redención y la mística de la cruzada que dio origen a la primera campaña nacional, los años 50 serán profusos tanto en medidas legislativas, como en propuestas teóricas y didácticas. Toda esta producción revela, ya que no un rigor científico, sí al menos una gran dosis de intuición creativa, que bastaba para cumplir el objetivo que se pretendía: no tanto la transmisión de una técnica, o la promoción cultural, sino el asegurar, dotando a los ciudadanos de los instrumentos mínimos para ello, el mayor consenso y homogeneidad posible a la hora de aceptar las directrices emanadas de los poderes públicos.

⁵⁰ El correlato del sexismo en las propias maestras está magníficamente expuesto en Sonsoles SAN ROMÁN GAGO, “Género e identidad profesional: el caso de las maestras en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio)”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, n. 19, 2001 (revista electrónica). Véase también de la misma autora: *Las primeras maestras*. Barcelona, Ariel, 1998. Testimonios vivos sobre el rol femenino en el franquismo y las carencias de instrucción por parte de las mujeres se encuentran, entre otros, en los siguientes documentos audiovisuales: *Olvidadas*, 2001, una iniciativa de la Asociación de Mujeres por Derecho, de Requena (Valencia); y *Bétera: les nostres dones y la seua història viva*, 2003, este último con materiales de un taller bajo el mismo nombre que tuve ocasión de dirigir en los meses de abril y mayo. Antes tuve ocasión de constatar este mismo hecho en el curso de la Nau Gran (itinerario de Ciencias Sociales para mayores de 55 años de la Universitat de València) que coordiné en el mes de enero con el título “Los hilos de la memoria: sociología de la vida cotidiana”.

4. El período Desarrollista (1963-1973)

Pocos días antes de la puesta en marcha de la Campaña Nacional, el Decreto de 24 de julio de 1963 (BOE de 31-9-1963) prepara la arena sobre la que se ha de librar la última gran “batalla” para conseguir la “reducción de los analfabetos” en nuestro país. Esta acción se plantea realmente como si fuera un ultimátum. Y en algún sentido sí que lo fue.

Apenas tres semanas más tarde, el 10 de agosto de 1963 (BOE del 5-9-1963), se dicta un nuevo decreto de “lucha contra el analfabetismo”, obedeciendo a una “acción excepcional que lo sitúe en términos de inmediata desaparición”. Una excepción que venía siendo la norma. Veamos algunas notas de este decreto, con el que comienza la segunda campaña de alfabetización.

En primer lugar, las cotas de alfabetización han cambiado notablemente respecto a las que se venían marcando hasta el momento⁵¹. Los niveles mínimos ya no serán meramente los de lecto-escritura en sus rudimentos básicos, ampliándose a la recreación y comprensión de lo leído. Aunque no se menciona explícitamente, lo que aquí se apunta es un cambio del concepto de analfabetismo absoluto por el de analfabetismo funcional, asumiendo del todo los cánones que la UNESCO había marcado.

En cuanto a la estructura y composición de la nueva Junta Nacional, pocos cambios presenta si la comparamos con la primera que se constituyó en 1950, salvando aquellos que responden a los nuevos organismos que se habían ido creando desde entonces.

En tercer lugar, de manera anecdótica, pero no por ello menos significativa, podemos afirmar que de poco sirven las tretas que la propia campaña inventa para asegurar el éxito de su objetivo. Como la que revela la discriminatoria reducción del límite en la edad para alfabetizar, que en las mujeres es diez años menor que en los varones: una evidencia, sin duda, del menor peso social de la mujer respecto del hombre. Tampoco será completamente efectivo, a los propósitos que se declaran, el carácter de obligatoriedad de los analfabetos a tomar parte de esta campaña “hasta que queden reducidos de su incapacidad” mediante el control por una “tarjeta de Promoción Cultural”. De nuevo aquí la interpretación deliberada de los derechos como deberes es un caso más de las contradicciones que van aflorando a lo largo de este obstinado proceso de alfabetización.

A partir de 1963, la noción de alfabetización que se iba configurando dejaba ver nuevos y distintos matices de aquellos que le dieron origen. Por primera vez en los documentos oficiales se habla de “alfabetización de adultos”, combinando ambas variables y señalando la necesidad de diferenciar la enseñanza de los niños de la de los adultos. Esto, a su vez, comportará la puesta en marcha de una serie de medidas específicas para unos y otros. La especificidad de la educación de adultos, por otra parte, de la que no hay apenas más literatura que la que se produce allende nuestras fronteras, hará caer en la cuenta, teóricamente al menos, de la necesidad de elaborar materiales y didácticas especialmente orientados a esta parcela educativa. La publicación del libro colectivo *La alfabetización de adultos* (AA. VV, 1963), por parte de la propia Junta Nacional, es una de las escasas muestras del intento por cubrir esta necesidad, además de la iniciativa de publicar, con una tirada quincenal de 250.000 ejemplares, el periódico “Alba” para un público de nuevos lectores, idea que no ha vuelto a retomarse desde entonces.

⁵¹ Puede consultarse la siguiente monografía: Mercedes VILANOVA RIBAS y Xavier MORENO JULIÁ, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, 1992. Del mismo año, y con una perspectiva internacional, véase Jean-Paul HAUTECOEUR (dir.), *Alpha 92. Estrategias de alfabetización*, Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación; Madrid, MEC, 1992.

Por otra parte, el concepto de alfabetización pasa a poner el acento definitivamente, ampliando tanto su significado como su deliberada ambigüedad, en la alfabetización funcional. Es interesante observar, en este sentido, como se produce una suerte de inversión paradójica por la que, a medida que se va ampliando el campo semántico del término alfabetización, su práctica se va reduciendo a la transmisión cada vez más acentuada de puras técnicas, distanciándose éstas paulatinamente de los contenidos más marcadamente ideológicos del periodo anterior. Esta aparente contradicción encuentra su explicación en algunos factores determinantes, como intentaremos desvelar a continuación.

En la década que nos ocupa, el ascenso progresivo de un grupo de tecnócratas a lugares de responsabilidad en el gobierno franquista trata de orientar la trayectoria de nuestro país. Una de las características de la tecnocracia es, justamente, la adopción de criterios supuestamente “científicos” y “eficientistas” para la obtención de beneficios en favor propio. Las medidas liberalizadoras, que cada vez fueron mayores, contribuyeron a que estos criterios fueran imponiéndose paulatinamente, sin que el ámbito de la enseñanza quedara fuera de su influjo. Pero, al mismo tiempo, las ideas tecnocráticas van unidas a una mayor desideologización de tipo político, desplazando el centro de gravedad hacia la esfera económica.

Todo este entramado encuentra su justo reflejo en los cambios sociales por los que atraviesa el país durante estos años. Los afanes de modernización de la sociedad española fueron encontrando su cauce, primero en el Plan de Estabilización (1959) y ahora en la promulgación de tres Planes de Desarrollo consecutivos (1964, 1969 y 1972). Estas medidas, favorecidas por el incremento de los medios de comunicación, crearon un cierto clima de optimismo desarrollista durante un tiempo que coincide justamente con la segunda de las campañas de alfabetización nacionales (1963-1973). Esta coincidencia tiene un doble efecto. Por una parte, la inversión económica (cuantificable en 1.500 millones de pesetas el primer cuatrienio) que se realizó en las campañas gracias a los Planes de Desarrollo. Por otra parte, la inversión producida en capital humano (un contingente de 5.000 maestros) que daba por segura la ecuación siguiente: mayor educación=mayor rentabilidad o, si se prefiere, progreso humano=progreso económico. Se trataba, pues, de llevar a cabo una operación bancaria cuyos beneficios estaban asegurados. También mudó para expresar esta nueva realidad el tono de los discursos. Atrás quedaron los “valores” eternos en favor de aquellos más materiales de la moneda en uso. De “redención” a “reducción” y de “Cruzada” la campaña pasó a ser “Empresa”.

Si a partir de 1950 la función alfabetizadora se centraba en la participación por parte de la población del mensaje ideológico del régimen de Franco, desde 1960, en cambio, se dirigía al cumplimiento de los objetivos de modernización que requerían de una población mínimamente cualificada y capaz de adaptarse a los cambios que iban surgiendo, y a que participara de un modo de vida cuyo sentido, cada vez menos ideologizado, estaba mediatizado por el crecimiento económico a toda costa.

La campaña de 1963 aún se prolongó cinco años más de lo previsto, hasta 1973. Tras tres años de aplicación de la Ley General de Educación, no puede extrañar que se publique una orden “por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos” (BOE 11-7-1973). Puesto que todo parece indicar que el canto de cisne con el que se proclamaba el fin de la campaña alfabetizadora era, al mismo tiempo, un signo de más de que España había superado el test de modernización para situarse a la altura del resto de países occidentales, y por ello necesitaba soltar entre otros el penoso lastre del analfabetismo. España fue alfabetizada por decreto, aunque no por entero (pero “muerto el perro se acabó la rabia”), con el propósito de aprobar una asignatura pendiente obteniendo terreno libre para avanzar hacia una nueva realidad económica y participar plenamente de ella. Esta operación anticipa, ilustrándola, una muestra de lo que Vicente Verdú ha calificado como “capitalismo de ficción”.

Haciendo una síntesis de nuestra apresurada trayectoria, desde el principio he sostenido la idea de que los procesos alfabetizadores permiten explicar, porque las refuerzan, algunas formas de legitimación social en nuestra sociedad y en los cambios que en ella se han producido. En ese sentido, sin negar el indudable progreso social y cultural de nuestra sociedad, observamos que el cambio producido no siempre significa avance, sino más bien desplazamiento, mutación o ajuste. Como ilustración, un hecho resulta innegable: la presencia del analfabetismo, a través de viejos o nuevos ropajes. El analfabetismo actual, calificado como “funcional”, quizá sea más sutil, más borroso, pero no por ello menos persistente. Formaría parte de uno de los efectos de lo que algún autor ha denunciado como “la escuela de la ignorancia”⁵², o de lo que otros catalogan, con un término de nuevo cuño, como “globoeducación”⁵³. Sin duda, los rasgos de este fenómeno exceden el franquismo (dictadura) y nos introducen en otras formas de coerción (no es gratuita la expresión, cargada de ironía, de “dictablanda” para referirse a esta era de restauración conservadora en la que estamos instalados). Pero esto ya es objeto de otro sueño del que tenemos que cobrar conciencia si queremos comenzar a despertar.

Comunicación presentada en el V Encuentro de Investigadores del Franquismo, noviembre de 2003, Universidad de Castilla-La Mancha.

⁵² Jean-Claude MICHÉA, *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Acuarela libros, 2002.

⁵³ Andrés PIQUERAS INFANTE, “La mundialització i l’educació formal”, en AA. VV., *Reinventar l’ensenyament*, Barcelona, Coordinadora d’Estudiants dels Països Catalans, 2002, pp. 13-44. Del mismo autor, para una perspectiva de mayor alcance, puede verse: *Movimientos sociales y capitalismo. Historia de una mutua influencia*. Alzira, Germania, 2002.

UN SUEÑO DE LA REPÚBLICA: EL INSTITUTO OBRERO⁵⁴

A la memoria de mi padre

...Algo más..., en aquellas conferencias se había ido examinando a fondo la situación del Estado y de la sociedad y dibujando al mismo tiempo las funciones que habría de tener el nuevo régimen; se esbozaba la nueva Constitución de la República; que se sentía... como se siente la presencia del huésped que se espera cuando se aproxima a nuestra puerta; que era visible ya como lo es la solución única de un problema, cuyos datos han sido expuestos con la mayor claridad y precisión. Era inevitable.

María Zambrano: Delirio y destino.

En lo que sigue no voy a tener la pretensión de hablar del Instituto Obrero (a partir de ahora I.O.) como lo van a hacer a continuación sus propios ex-alumnos, pero sí voy a procurar una breve lectura contemporánea desde el I.O., porque creo que el futuro del I.O. pasa no solamente por su evocación, sino por su reinención. Para ello, me centraré sucintamente en algunas cuestiones: en la memoria como contrahegemonía, o como contestación a los ejercicios crecientes y sistemáticos de desmemoria institucional programada; en el proyecto educativo del I.O. como proyecto social o, si se quiere, como proyecto informado políticamente; en mi experiencia breve, pero intensa, del I.O.; en la proyección del I.O. en lo sucesivo.

1. El sentido de la memoria

Hace unos cuantos días se celebró un homenaje, el primer homenaje institucional, a las víctimas del franquismo, con el apoyo de todos los grupos parlamentarios menos uno. El argumento que esgrimió el grupo conservador es que no era bueno hurgar en el pasado. Hace unos días, los estudiantes de la Nau Gran (Universidad para mayores de 55 años) me enviaron un mensaje electrónico denunciando la censura indirecta (el retraso en la fecha de emisión) de un episodio de la serie televisiva *Cuéntame* programado para el 20 de noviembre en el que se hablaba de los procesos de Burgos. El episodio fue sustituido por la emisión de la película publlirreportaje *Arroz y Tartana*. (Creo que la serie *Cuéntame* no se caracteriza por su beligerancia precisamente). Podemos también recordar la reciente sentencia judicial que reconoció la omisión por parte de la cadena pública de televisión española de información relativa a la última huelga general en nuestro país: sentencia que el director de informativos, obligado a darla a conocer, maquilló cuando aludió a la organización sindical Comisiones Obreras (CC.OO.) que interpuso el recurso deletreando sus siglas “ce-ce-o-o”.

En cualquier caso, esto no son más que algunos síntomas del tiempo de rebajas ideológicas en el que nos toca vivir. Digo “ideológicas” en el sentido marxista del término, como enmascaramiento, falseamiento u ocultación de la realidad social. ¿Qué tenemos a cambio? A cambio tenemos una suerte de telerrealidad. Si se permite la ironía, el discurso de “la pertinaz sequía” ha sido cambiado por el discurso del Plan Hidrológico, y el sueño americano del Plan Marshall se reedita en forma de Copa de América; la monarquía se perpetúa y se moderniza con la “z” de Letizia; por su parte, la Iglesia como institución se refuerza en nuestras escuelas vulnerando el principio constitucional de laicidad.

⁵⁴ Transcripción revisada de la conferencia “El Instituto Obrero: la recuperación de la memoria de una escuela democrática”, pronunciada el 4 de diciembre de 2003 en la sede del Centre 1r de maig, en el marco de las Jornadas “El Instituto Obrero de Valencia: proyecto pedagógico de la República”, organizadas por CC.OO-Ensenyament, Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) y Fundació d’Estudis i Iniciatives Socials (FEIS), junto con la asociación Democràcia i Educació.

Si bien, afortunadamente, no podemos dejar de admitir que vivimos en una democracia, el filósofo Gustavo Bueno afirmaba que el franquismo sociológico todavía no había acabado, y relacionaba el término “franquismo” con la etimología de la palabra “idiota”: Idiota procede del latín “idiocia”, que viene a significar algo así como los que sólo se ven a sí mismos (podemos recuperar la frase “nosotros a lo nuestro” que acompaña bien), negando el resto de la realidad. (En términos parecidos se expresaba Eduardo Haro Tecglen cuando señalaba que la palabra “calidad” referida a la Ley de Calidad Educativa era un idiotismo: ¿quién no quiere calidad? ¿Pero acaso se consigue ésta invocándola meramente?).

Lógicamente, el I.O. como institución de progreso y de cambio social fue una más de las víctimas del franquismo. Pero lo grave de todo esto, es que mientras no se restituya la memoria colectiva, que no es una propiedad privada sino un patrimonio común, seguirá habiendo víctimas del franquismo, y peor todavía, el no reconocimiento de las víctimas supone, directa o indirectamente, la culpabilización de las víctimas o, lo que es lo mismo, la suplantación de la razón cívica por la razón cínica.

Por lo tanto, memoria del I.O., en este caso, contra desmemoria o contra amnesia organizada. Memoria, pues, no como un ejercicio de añoranza, sino como un acto de mera justicia social; no como evocación del pasado, sino como reivindicación desde el presente y para lo por venir. Memoria no como monumento, sino como movimiento del pensar y del decir.

2. Un proyecto social

No hay texto sin contexto o, si se prefiere, no se puede entender el I.O. sin el profundo republicanismo que lo sustenta. Leyendo la novela de Manuel Azaña, *El jardín de los frailes*⁵⁵, encontramos una clave de su apuesta personal y social hacia el I.O. Si *El jardín de los frailes* es una novela crítica de formación sobre la importancia socializadora de la educación, el I.O. es un ensayo de formación pensado y materializado en el suelo social. Afirmando que fue un ensayo, como lo fue la Escuela Laboratorio de John Dewey en Estados Unidos, ese experimento riquísimo que vinculaba educación, trabajo y vida. No cito a Dewey gratuitamente, -que aquí lo ha trabajado muy bien el grupo Democracia y Educación- sino porque, sin duda, el pensamiento de Dewey debió influir directamente en la concepción del I.O. a través de las traducciones que Lorenzo Luzuriaga llevó a cabo de obras del pensador norteamericano como *Mi credo pedagógico*, *Democracia y educación*, etc. También el I.O. fue un laboratorio de educación democrática o de democracia educativa, y encontramos en esta iniciativa lo mejor de Dewey.

Por otra parte, el I.O. fue revolucionario en el mejor sentido del término: en el sentido de procurar transformaciones profundas en la condición de los sujetos y de las instituciones. La finalidad del I. O. era claramente política: ¿cómo iba a ser de otra manera si trabajaba por y para la República? Trabajar para la República era trabajar para la *res pública*, para la esfera pública, para la vinculación social. En tiempos como los nuestros en los que el perímetro de lo público va disminuyendo de manera alarmante, no podemos permitirnos el lujo de ignorar los supuestos republicanos de nuestra escuela pública: laicidad, gratuidad, igualdad.

Y de paso, recuperemos el auténtico sentido de la palabra utopía, que no es algo imposible -como se nos suele vender- sino un *topoi*, un no lugar o un lugar todavía por materializar. El I.O.

⁵⁵ Azaña, M. (2003): *El jardín de los frailes*. Madrid, El País. [Sobre la edición de 1926, que a su vez recogía las entregas de seis años antes publicadas en los cuadernos de *La Pluma*, como el mismo autor informa.]. En 1978, José María Gutiérrez filmó *¡Arriba Hazaña!*, inspirada en el relato irónico de Manuel Azaña, y ahora convertida en parábola sobre la transición política española.

no fue una utopía realizable, fue una utopía realizada. Fue el encuentro entre el deseo y la realidad. Pero también ha habido otras utopías realizadas, y la memoria, y el inventario de esas utopías es lo que fecunda lo que ahora se denomina el altermundismo.

3. La utopía, aquí y ahora

He tenido el privilegio de asistir a algunas pocas reuniones de los miembros del I.O. en el Micalet, donde semanalmente acuden desde hace años. Para mí son inolvidables. Allí conocí a Ofelia, José Soriano, Palmira, Vicente, Juan Gil Edo, Manuel Zamorano. Os diré lo que he visto: he visto un grupo de personas que constituye un microcosmos de conciencia humana, una comunidad alrededor de lo que Z. Bauman llamaba un “círculo cálido”; también he visto saltar por los aires la categoría de edad. He visto el ejemplo más claro, la concreción empírica, de que la educación es educarse, como sugería Gadamer en la charla que pronunció a punto de cumplir los cien años. Les he visto intercambiarse libros de literatura contemporánea, comentar películas recientes, hablar de música, y transmutar, como en una operación alquímica, la resignación en indignación antes este país y este mundo patas arriba.

Como anécdota, puedo contar que hace poco les invité a impartir una clase en la Nau Gran, y unos a otros se quitaban la palabra: no era por falta de respeto, era por una pasión alegre que les desbordaba, y que procede todavía de sus años de juventud, lo que también hace saltar por los aires la categoría de tiempo lineal.

Las vidas de estas personas son plurales, a cual más dura y más rica: exiliados, represaliados, poetas, traductores de las obras de Lenin, ingenieros, obreros, diseñadores, escritores, luchadores. Supervivientes de una República todavía por conquistar y reconstruir. Spinoza decía que todo lo que es hermoso es tan difícil como raro. Esa es una definición que se aplica muy bien al I.O.: una experiencia tan difícil como rara.

Como antes he señalado, la proyección del I.O. no está en el futuro, sino en el presente: aquí y ahora. Y no consiste sólo en su recuperación, sino en una recreación que ya ha comenzado (véase la documentada página web sobre el Instituto: www.ceibm.org) a partir de una serie de interesantes iniciativas⁵⁶ que comienzan abriendo la actual asociación de antiguos alumnos a todos aquellos simpatizantes que quieran pertenecer a ésta. En cualquier caso, el mejor homenaje que podemos rendir al I.O. es compartir la experiencia de lo que fue y sigue siendo.

Anexo: Una propuesta razonada⁵⁷

1- Poco después de estallar la guerra, el gobierno de la II República puso en marcha una experiencia renovadora en España: “Con fecha 21 de noviembre de 1936 el Presidente de la República, Manuel Azaña, firma un decreto trascendental en la política educativa de la República. Por él se crea un Bachillerato Abreviado para trabajadores en edad comprendida entre 15 y 35 años

⁵⁶ Entre estas iniciativas, destaca el registro oral y transcripción de los testimonios de cerca de veinte estudiantes del I.O., en el marco del proyecto de Historia Oral del Arxivo “José Luis Borbolla” de CC.OO.-PV. También se trabaja en la edición del manuscrito inédito “Exilio” de Emilio Monzó, ex-alumno del I.O. exilado en Argentina, así como en una exposición gráfica y documental para recrear el proyecto educativo del I.O. La asociación edita un boletín periódico con rescates documentales e información actualizada.

⁵⁷ Propuesta razonada de nombramiento como socio honorario de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE) al Instituto Obrero, en el marco de la X Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Valencia del 18 al 20 de septiembre de 2003 en Valencia. En respuesta a dicha propuesta, que formulé como organizador de la X Conferencia, al I.O. se le concedió una placa con el texto siguiente: “Instituto Obrero. Socio Honorario en reconocimiento a su acción educativa por una sociedad más justa, igualitaria y democrática”

aunque, transitoriamente –mientras dure la guerra– sólo podrán beneficiarse de él quienes se encuentren entre los quince y los dieciocho. Esta modalidad de Bachillerato se instituye con carácter de ensayo, estando en el ánimo del legislador extenderlo una vez se conozcan sus resultados en el Instituto Obrero de Valencia.” (Fernández Soria, 1987: 42)⁵⁸. El Instituto Obrero es una iniciativa educativa tan breve como intensa que surge al final de la Segunda República Española en su lucha contra el fascismo “por la cultura y con la cultura”.

2- La finalidad del Instituto Obrero (de los que llegaron a funcionar cuatro: Valencia, Sabadell, Barcelona y Madrid, aunque esta experiencia estaba pensada para extenderse a Alcoy, Linares, Andalucía, Huesca...) era ofrecer una formación y cualificación a obreros que, por su condición social, no podían acceder a estudios superiores.

3- La experiencia del Instituto Obrero constituyó un fenómeno singular e irrepetible por la confluencia de una serie de circunstancias: un grupo de profesores con tanto prestigio como entusiasmo por su tarea docente: científicos, académicos de la lengua, artistas, etc.; junto con estos, unas cohortes de estudiantes que volcaron buena parte de sus energías en su propia formación.

4- Por otra parte, el Instituto Obrero, lejos de propugnar una enseñanza de élite, supuso la concreción de una iniciativa de educación popular y hasta cierto punto de lo que hoy conocemos como educación de personas adultas, dirigida a jóvenes obreros sin posibilidades económicas a los que “indemnizaba” o becaba sus estudios.

5- Además de ser una iniciativa ministerial coeducativa, popular, laica, intergeneracional y gratuita, el Instituto Obrero anticipó una serie de innovaciones pedagógicas que conservan toda su vigencia: aprendizaje por descubrimiento, evaluación continua, enseñanza democrática, participación escolar.

6- Más allá de la actividad pedagógica desarrollada en el seno de Instituto Obrero, esta institución constituyó todo un foco y un laboratorio de dinamización cultural. Por allí pasaron figuras como Antonio Machado, León Felipe, el premio nobel Jacinto Benavente. También participó en el Congreso de Intelectuales Antifascistas celebrado en Valencia. Los carteles del importante tipógrafo Mauricio Amster, antes de su forzoso exilio a México, dejan testimonio de la importancia de esta iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública.

7- La proyección del Instituto Obrero alcanza nuestros días. Con motivo del cincuenta aniversario (en 1987) se publicó el libro del profesor Juan Manuel Fernández Soria: *El Instituto para Obreros de Valencia* (Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència), al tiempo que los antiguos estudiantes de este Instituto Obrero se constituyeron en una asociación que todavía perdura, manteniendo reuniones periódicas, editando un boletín, y emprendiendo nuevos proyectos.

8- Entre estos proyectos, se pueden citar: la ampliación de la Asociación a familiares y simpatizantes, el registro de fuentes orales de los miembros –hoy octogenarios- y allegados del Instituto Obrero, la creación de una página web dedicada a esta institución, la realización de jornadas para dar a conocer la experiencia del Instituto Obrero, la participación de sus miembros en charlas en la Universidad (titulaciones de educación y ciencias sociales, Universidad para mayores de 55 años), la grabación audiovisual de sus testimonios, etc.

⁵⁸ Fernández Soria, Juan Manuel (1987): *El Instituto para Obreros de Valencia*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Puede verse también el artículo que el periódico Levante dedica al Instituto Obrero el 28 de enero de 2001, pp. 2-4 (sección en Domingo).

9-. El reconocimiento y la recreación del Instituto Obrero en nuestros días, lejos de ser un empeño romántico, es un acto de mera justicia social. La experiencia del Instituto Obrero, como tantas otras, se vio truncada por la guerra civil, pero sus ideales de emancipación, de educación democrática, de transformación de nuestro mundo (o de altermundismo, en términos actuales), siguen siendo tan deseables como necesarios. En esta ocasión, pues, la designación de miembro honorífico recaería no en un individuo, sino en un iniciativa social. Con el fin de evitar agravios comparativos, y para no poner el acento en un único Instituto (el de Valencia fue el que tuvo una mayor duración y resonancia), sugerimos la designación genérica del Instituto Obrero, de manera que abarque la experiencia en su conjunto y en sus diferentes concreciones.

10-. Frente a los recientes ejercicios de desmemoria histórica, de retroceso en materia educativa (vulneración del principio constitucional de aconfesionalidad, contrarreformas disfrazadas de calidad, libertad de elección entendida como libertad de selección, privilegio de la red privada en detrimento de la pública, minimización de la participación escolar), vale la pena recordar que no hace tanto tiempo el sueño de la República hizo posible una escuela democrática de la que podemos seguir aprendiendo.

HEGEMONÍA Y CONTRAHEGEMONÍA EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.⁵⁹

Marx dijo esto hace 150 años: “¡Proletarios del mundo entero, uníos!” Y hoy sería: ¡Trabajadores del mundo entero, uníos!
*Wey Aoyu: Trabajo y mundialización.*⁶⁰

Gelpi, Ettore (b. 1933). Currently the head of the Lifelong Learning unit at Unesco and author of a number of books and many papers on lifelong education. He is radical in his perspective, employing a marxian framework of analysis, and has examined such areas as the education of migrant workers. He has an all-embracing concept of education and is concerned that non formal approaches should be use throughout the developed world. He is humanistic and optimistic about the future of education.

Sin duda, esta breve nota tomada de la obra de Peter Jarvis *An International Dictionary of Adult and Continuing Education* (Routledge, 1990: 140) no puede hacer justicia a una figura cuyo alcance intelectual y proyección internacional ha ido multiplicándose en el tiempo, desplegándose en una ciudadanía de múltiples tramas. No me detendré aquí en glosar los numerosos méritos y reconocimientos académicos que cosechó a lo largo de su vida y en los cuatro puntos cardinales de nuestro planeta, ni en enumerar los títulos de una dilatada obra (véase la bibliografía al final, que no agota su producción) cuyo solo recuento refleja una infatigable curiosidad intelectual. Mi pretensión aquí es muy concreta.

En el número 12 y último de la revista *Educación y Sociedad*, dedicada monográficamente a la Educación de adultos, Ettore Gelpi publicó un sugerente artículo con el título “Educación de adultos para 'exportar’”. Lo que aquí sugiero, una década después de su publicación, es una revisión, relectura o actualización de dicho ensayo. Los propósitos son varios. En primer lugar, rendir un merecido homenaje a un autor cosmopolita, intelectual en la acción, que supo materializar en su trayectoria vital y en su obra la tarea de comprometerse por un mundo mejor. En segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, discutir con el autor algunas cuestiones de interés presentes en su reflexión, que es una manera de que su pensamiento siga estando vivo, que sea un movimiento antes que un monumento. En tercer lugar, compartir con el resto de lectores y lectoras esta discusión con el fin de que puedan participar en ella desde sus propias perspectivas y experiencias, y con el objeto de poder proyectar nuestros mejores deseos de cambio y de transformación social. Si bien este texto se puede leer de manera independiente, aconsejo que se lea junto con el original de Gelpi, que a continuación voy a ir siguiendo paralelamente a partir de cada uno de los doce apartados de los que consta.

1. Hegemonía y contrahegemonía

Comienza Gelpi señalando la importancia de la educación de personas adultas como instrumento útil para las diferentes hegemonías mundiales. Y distingue entre hegemonía política, por una parte, y hegemonía educativa y cultural, por otra. Si bien el debate entre los pedagogos y educadores ignora el problema de la hegemonía.

⁵⁹ Versión revisada del artículo publicado en el monográfico dedicado a E. Gelpi de la revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, n. 34-35, 2003, pp. 37-44, con el título “Hegemonía y contrahegemonía en educación de personas adultas: Una relectura de Ettore Gelpi, diez años después”.

⁶⁰ Aoyu, Wei: “La mutación del trabajo”, en Gelpi, Ettore (2003): *Trabajo y mundialización*. Xàtiva, ed. del CREC/CC.OO./Diálogos, p. 72.

Quizá puede ser conveniente introducir alguna aclaración previa sobre el término hegemonía. Si acudimos a *Key Words*, de Raymond Williams (1983: 144-146), encontramos, de manera sumaria, las siguientes consideraciones: la palabra fue ganando importancia asociada a una forma de marxismo, especialmente a partir del trabajo de Gramsci. En su uso más simple se refiere a la noción de predominio político desde las relaciones entre estados hasta las relaciones entre clases sociales, como en la hegemonía burguesa. Es decir, no se limita a asuntos de control político directo sino que busca describir un predominio más general que incluye, como una de las claves del futuro, un modo particular de ver el mundo y la naturaleza humana. Se diferencia del término ideología en que ésta depende para su mantenimiento no sólo de la expresión de los intereses de una clase dominante sino de su aceptación como una “realidad normal” o “sentido común” por quienes en la práctica están subordinados a aquella. Esto tiene que ver con la noción de revolución en la medida en que ésta no consiste sólo en la transferencia de poder político o económico, sino en la superación de una determinada hegemonía, es decir, una forma de clase dominante que existe no sólo en instituciones políticas y económicas, sino en formas activas de experiencia y de conciencia. Esto solamente puede hacerse mediante la creación de una hegemonía alternativa, de una contrahegemonía, una nueva práctica y una nueva conciencia social.

Junto con esta aproximación, el capítulo 6 de la obra de Raymond Williams *Marxismo y literatura* (1980: 129 y ss.) está dedicado expresamente a la noción de “hegemonía” y amplía algo más las consideraciones anteriores: “Gramsci planteó una distinción entre “dominio” y “hegemonía”. El “dominio” se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la “hegemonía”, según las diferentes interpretaciones, es esto o las fuerzas activas sociales o culturales que constituyen sus elementos necesarios. (...) El concepto de “hegemonía” tiene un alcance mayor que el concepto de “cultura” (...) por su insistencia en relacionar el “proceso social total” con las distribuciones específicas del poder y la influencia. Afirmar que los “hombres” definen y configuran por completo sus vidas sólo es cierto en un plano abstracto. En toda sociedad verdadera existen ciertas desigualdades específicas en los medios, y por lo tanto en la capacidad para realizar este proceso. En una sociedad de clases existen fundamentalmente desigualdades entre las clases. En consecuencia, Gramsci introdujo el necesario reconocimiento de la dominación y la subordinación en lo que, no obstante, debe ser reconocido como un proceso total.”

He creído importante esta primera aclaración porque Gelpi enmarca su reflexión desde el principio a partir de los procesos hegemónicos que observa, y a los que la educación de personas adultas no es ajena. Así, en una consideración que no sólo no ha perdido vigencia, sino que es ahora cuando cobra su mayor sentido, nos advierte que el mensaje, vertical, unidireccional, que desde el Norte se está enviando al Sur está relacionado con los conceptos de democracia, calidad de vida y desarrollo económico. Mensajes lanzados, señala el autor, con tanta ingenuidad como manipulación, y haciendo oídos sordos a las auténticas necesidades sociales de los países subrogados, maniatados con deudas e(x)ternas. Efectivamente, el diagnóstico de Gelpi no puede ser más acertado. Buena parte de la democracia occidental que exportamos es la misma que puede pronunciarse formalmente a favor de la paz mientras decreta una guerra inmisericorde contra el pueblo iraquí. Contra la arbitrariedad de “esa” democracia, contra “el álgebra de la justicia infinita” (Roy, Arundhati, 2002), contra “las argucias de la razón imperialista” (Wacquant, L. y Bourdieu, P., 2001), afortunadamente, ha surgido un clamor popular mundial: un ejemplo claro de contrahegemonía.

Por otra parte, el término “calidad” (educativa, de vida) desembarca con fuerza convirtiéndose en la buena nueva del sistema social. Pero, en su uso “importado” (del *think tank* del FMI, del BM) es éste un concepto tramposo que guarda una estrecha alianza con el de “desarrollo

económico”. No es casual que vayan asociados, porque bajo las continuas apelaciones a la “calidad” (véase Beltrán, J., 2002: 102-106) no se encierra sino las exigencias cada vez más insaciables por la rendición de cuentas, por la eficacia y eficiencia de los resultados, de los productos.

2. La educación de personas adultas como proyecto cultural

La toma de conciencia de estos elementos de dominación mundial, de este nuevo discurso instrumental construido con términos a los que se les da otro significado (porque se les confiere otro uso), pasa por una tarea de alfabetización política, de educación ciudadana. Desde esa orientación, la educación de personas adultas, para Gelpi, tiene sentido como proyecto cultural y político, como ejercicio de contestación o de resistencia cívica, como proceso contrahegemónico. Lo que comienza siendo un ejercicio altruista, voluntario, dinámico corre el riesgo de convertirse en una tarea estática, rutinaria, cuando acaba siendo fagocitado por la Administración. Sin embargo, Gelpi no está defendiendo en absoluto que la educación de personas adultas acabe perteneciendo a eso que se ha dado en llamar el tercer sector, sino más bien que el aliento con el que comienza esa tarea –su compromiso, su creatividad– no se pierda, que se acreciente junto con su necesario proceso de institucionalización. En nuestro país la educación de personas adultas en la actualidad, desde la dialéctica que Gelpi plantea entre contestación o administración, está escorada hacia esta última, pero hay síntomas esperanzadores –islas de resistencia (que si se conectan pueden llegar a ser archipiélagos)– de que las cosas pueden ser de otra manera, a través de iniciativas que sirven de referencia: revistas, encuentros, investigaciones, materiales, innovaciones, intercambios...

Si el motor de la Historia es la lucha de clases, la historia de la educación de personas adultas también está atravesada de conflictos sociales y culturales. Si nos remontamos a los orígenes históricos de la educación de personas adultas en muchos países, podemos concluir que ésta surge como “un instrumento de emancipación de las clases populares, privadas parcial o totalmente de una escolaridad regular durante la infancia y la adolescencia” (30). Por eso, Gelpi sugiere la empresa de reconstruir la arqueología de la educación de adultos en relación con los movimientos sociales (sindicales, populares, feministas...). Esa historia comparada que Gelpi sugiere, en realidad es una microhistoria en el sentido de rescatar lo cotidiano, de subrayar la importancia de la educación de personas adultas “para polarizar y reforzar las diferentes formas de expresión de los trabajadores (escritura, expresión oral, desarrollo físico, etcétera)” (30-31). Este trabajo de la memoria, que puede ser realizado a través de entrevistas, documentos, fuentes orales... no sólo sirve para contrarrestar la amnesia organizada, la desmemoria planificada, sino para recrear y transformar nuestras identidades individuales y sociales. Y precisamente el problema de la identidad es una de las cuestiones recurrentes en toda la obra de Ettore Gelpi, como veremos.

Gelpi se muestra cauto ante la expansión de la educación de personas adultas. Por una parte este ámbito educativo, poco a poco, comienza a formar parte de un proyecto de educación permanente. Por otra parte, el hecho de que así sea, lo convierte en vulnerable ante las dentelladas del mercado: la educación de personas adultas “se ha convertido en un negocio que mueve mucho dinero, a la vez que un juego de influencias de naturaleza ideológica y comercial” (31). Por eso, a Gelpi le interesa poner énfasis en la presencia pública de la educación de personas adultas con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación, toda vez que como antídoto contra una educación privada que puede llegar a resultar engañosa y fraudulenta para los sujetos adultos (piénsese, sin ir más lejos, en lo que ha sucedido con determinadas academias de idiomas, y en lo que puede llegar a suceder con determinadas ofertas educativas *on line*). Junto con esto, Gelpi señala que la expansión de la educación de personas adultas no es sólo un fenómeno cultural, sino que está ligada a una demanda creciente de los nuevos países industrializados de mayor educación para la producción. Con ello, de nuevo, está señalando el peligro de que la educación permanente se convierta en control permanente, formando parte de eso que se ha dado en llamar, en un expresión de nuevo

cuño, globoeducación (la subordinación de los fines educativos a los fines del mercado). Una vez más, Gelpi observó con lucidez ya hace una década una tendencia que ahora está comenzando a cobrar relieve: piénsese sin ir más lejos en cómo nuestro país ha “importado” buenas dosis de ideología procedente del mercado internacional para la esfera educativa. Esta ideología, que cristaliza en forma de hegemonía, se ha materializado en nuestro país a través de lo que he denominado la “tríada popular” para referirme a las tres últimas grandes leyes educativas de la era conservadora: LOU, LOCE y Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones (Beltrán, J., 2002a). Las tres guardan en común un consenso (impuesto, no debatido) acerca de la orientación meritocrática, competitiva y eficientista de la educación, con innovaciones tan reveladoras como la posibilidad de que las empresas otorguen acreditaciones académicas, la implantación de agencias evaluadoras de la calidad (instancias de control centralizado para medir la rentabilidad de los productos, ninguneando los procesos), y la quiebra del sistema dual (red pública/privada) en la enseñanza, sin contar aquellos otros elementos no menos regresivos como la ruptura del principio de laicidad, el sorpasso de la igualdad por la excelencia, o la traducción de la atención a la diversidad como aceptación de la desigualdad.

3. Educación de adultos y cultura de paz

Hace diez años acabábamos de salir de la llamada “guerra del Golfo Pérsico”, y por eso Gelpi nos recuerda como buena parte de los avances en educación (como en tecnologías de la información, en medicina, en biología) surgen en contextos militares. Lo mismo sucede en la educación de personas adultas, concebida como entrenamiento (adiestramiento pero también adoctrinamiento) para la guerra. ¿Acaso los medios de comunicación de masas no juegan un papel considerable en la educación de la ciudadanía? A la guerra del Golfo Pérsico le sucede hoy una guerra llamada, en un absurdo *tour de force* del lenguaje, “preventiva”. Si la educación de personas adultas puede ser instrumentalizada para una cultura de guerra, una acción contrahegemónica necesaria pasa por la tarea de fomentar una cultura de paz, entendida ésta no como mera ausencia de guerra, sino como movimiento activo y solidario de emancipación de los sujetos y los pueblos, como una forma de “cuidar los unos de los otros” en un mundo frágil y finito como el nuestro. Como señaló en otro momento (Gelpi, 1993/1994): “La construcción de la paz no es una acción negativa (paz= ausencia de guerra), significa sobre todo una re-formación de la producción, del consumo, para evitar así una violencia indirecta, pero no menos permanente, del hombre sobre el hombre. La educación, sobre todo aquella que está asociada a la cultura, puede jugar un rol esencial para hacer tomar conciencia de la importancia de los cambios sustanciales que conciernen a la producción y al consumo, donde el objetivo parece ser únicamente el provecho inmediato”. (Trad. propia). Como en otras partes del planeta, la ciudadanía de nuestro país ha demostrado bastante más madurez que sus propios gobernantes, lo que no deja de ser tan alentador como preocupante.

En este sentido, la breve reflexión de Gelpi en este sentido se puede suscribir tal cual una década más tarde: la falta de inversión, que no es casual, tiene que ver con la ausencia de investigaciones fundamentales en esta materia. Y en cambio, “una generalización rápida de producción y de socialización del saber puede significar una transformación, hasta una revolución, de nuestras sociedades”. Cuando Gelpi se refiere a la investigación en relación con la socialización del saber está apuntando hacia un tipo de investigación que no necesariamente ha de separar a los “expertos” de los “legos”, sino que tiene que estar apoyada institucionalmente, evitando la patrimonialización del saber por unos pocos. (Como podemos comprobar en uno de los últimos números de esta revista, la investigación que se realiza en educación de personas adultas sigue obedeciendo en buena parte a iniciativas personales o colectivas, voluntarias, académicas, *enredadas*, y las menos propiciadas desde las instituciones o administraciones públicas). Ahora mismo, además, las investigaciones que priman son las de orientación científico-técnica en detrimento de las investigaciones vinculadas a áreas sociales y de humanidades. Pero más allá de la

distancia creciente entre las dos culturas, que ya advirtiera el premio nobel C. P. Snow, con el consiguiente descrédito y devaluación de toda aquella actividad de pensar que no tenga un carácter hegemónico (piénsese como mero síntoma en la desaparición de la asignatura de francés en los planes de estudio de secundaria) o aplicado (piénsese en la reducción numantina de los estudios superiores de filosofía y aledaños), hecho ya de por sí grave; más allá de todo esto, lo verdaderamente preocupante es la crisis profunda que atraviesa la política de investigación en general en nuestro país frente a la política de inversiones en gastos militares. Esto enlaza con el punto anterior: la ciudadanía tiene que saber que el mismo gobierno –el nuestro– que ahora se alía con el “eje de bien” para combatir el “eje del mal” es el que ha estado vendiendo armas al tirano, alimentando al monstruo que ahora pretende combatir, vulnerando los acuerdos internacionales, a costa de arrasar a la población civil, víctima trágica de las dictaduras y de las dictablandas de unos y de otros, de “el ascenso de lo irracional” (Ramonet, I., 1998: 135 y ss.) y de “el ascenso de la insignificancia” (Castoriadis, C., 1998 y 2002). ¿Acaso estas cuestiones no forman parte del currículum y de la agenda de una educación de personas adultas que apueste por una cultura de paz?

4. Crisis de legitimación

Las acciones educativas necesariamente han de estar contextualizadas en la propia cultura, llevarse a cabo desde las propias identidades, que no tienen porque ser excluyentes, si se entienden como el derecho (compartido) a ser uno mismo. No tiene sentido importar modelos organizativos, recetas pedagógicas o finalidades educativas. En palabras de Gelpi, que deberían mantenernos alerta, “un país no puede permitir a otro que domine su propio sistema educativo en nombre de la eficacia, de la modernización y de la necesidad de formación” (32). Desde este punto de vista, y si “la legitimación es aquella que la población puede dar” (33), nuestro país atraviesa ahora mismo una auténtica crisis de legitimación en el sector porque no ha habido un mínimo debate, ni siquiera una interlocución, que avale las propuestas de cambio –o mejor, de “ajuste estructural”, por hacer uso de la nueva retórica (diana perfecta para los dardos en las palabras de Lázaro Carreter)– que apuntan las últimas regulaciones. Un ámbito marcadamente social como el de la educación de personas adultas sólo puede realizarse desde la propia base social que lo sustenta. De lo contrario, inevitablemente se producirá una fractura entre los decididores y los actores del sector.

5. El horizonte de la modernidad

El horizonte de la modernidad lo constituye, para Gelpi (1990: 182) una cultura planetaria. “Cultura nacional, cultura regional y al fin cultura terrestre. Todavía no estamos ahí, pero está en el aire. Desgraciadamente es especialmente la cultura de guerra la que es universal. Nos hemos familiarizado con la panoplia de los medios de destrucción que no parecen tener orígenes nacionales, tanto se parecen (...) Pero hay otra cultura terrestre necesaria: la de la respuesta colectiva a las necesidades fundamentales, de los 'terrestres excluidos', de la creatividad de todos, de la insumisión a las guerras, de las políticas económicas y sociales interesadas en el bienestar de todos, del rechazo a la división entre países, razas, religiones e individuos. En Wembley se ha cantado contra la crueldad e imbecilidad humanas del racismo alcanzando niveles artísticos sublimes. Estas manifestaciones van a multiplicarse porque el público ha mostrado, sin ambigüedad, su preferencia por los estadios llenos de espectadores que aman la música frente a los estadios llenos de prisioneros políticos guardados por fuerzas que deben empezarse a llamar 'las fuerzas del desorden'”. Las palabras de Gelpi, publicadas hace ya más de una década, no han podido resultar más premonitorias. Como las manifestaciones a las que alude Gelpi, la convocatoria mundial a favor de la paz, en contra de la guerra, de un reciente 15 de febrero, ha sentado un precedente histórico que no estamos en condiciones de desperdiciar. En sintonía con Gelpi, se pregunta I. Ramonet al final de su libro *Un mundo sin rumbo* (1998: 287): “¿no ha llegado el tiempo de reconstruir la sociedad planetaria y de repensar, en definitiva, el papel de una Organización de

Naciones Unidas menos dependientes de Estados Unidos y más pendientes del sufrimiento humano?”

6. Redes de redes

Señala Gelpi en este capítulo una ambigüedad en las redes internacionales en el campo de la educación de personas adultas, una ambigüedad que se deriva del campo de conocimiento que pueden proporcionar por un lado, y de la posible instrumentalización de las mismas porque “contribuyen a imponer criterios de calidad y contenidos a las actividades educativas”. A los criterios de calidad a los que se refiere Gelpi se les denomina hoy “indicadores” de calidad. Criterios e indicadores que, como vimos, emanan de instancias y agencias creadas artificiosamente a modo de sucursales servodependientes de los organismos económicos internacionales. Sin embargo, en la actualidad ya no se habla solamente de redes, sino de redes de redes, señalando la expansión imparable de una nueva forma de intercambio social a escala mundial. Este crecimiento, hoy por hoy, intensifica la ambigüedad que señalaba Gelpi al aumentar tanto las posibilidades del trabajo en red como su instrumentalización.

Respecto a la labor efectuada desde la Universidad, como parte de ese conjunto de redes, aconseja Gelpi que los departamentos y escuelas especializadas en educación de personas adultas se construyan atendiendo a las necesidades auténticas, y huyendo, por tanto, de las falsas necesidades, en una empresa conjunta y colaborativa con las fuerzas sociales del territorio o del país. En nuestro caso, y salvo iniciativas puntuales que dependen más de voluntades casi individuales y de empeños casi personales, no va a ser ésta una tarea sencilla si atendemos al cambio de escenario universitario que se apunta (con el espíritu hegeliano de Bolonia como telón de fondo). En ese sentido, la Universidad necesariamente ha de reconstruir su propia identidad, ha de repensar y reorientar, en una decidida apuesta contrahegemónica, los fines de la educación sobre fundamentos que no solamente vengan marcados por la economía, sino por la vinculación social.

7. Del neogubernamentalismo al altermundismo

En el décimo apartado de su ensayo, Gelpi se refería a algunas contradicciones derivadas de las estructuras públicas nacionales, regionales e internacionales. Si bien Gelpi observa la utilidad de la presencia pública en el sector, también es consciente del excesivo intervencionismo estatal que eso puede significar. Pero Gelpi no plantea en ningún momento la sustitución de la esfera pública por la iniciativa privada, sino el enriquecimiento de la primera con la participación directa de la sociedad civil. La educación pública de personas adultas no puede perder de vista sus objetivos básicos, proporcionar una educación igualitaria que, huyendo del despotismo ilustrado, sea “para todos y por todos”, y estimular una educación crítica. En sus propias palabras “un espacio público para la educación de adultos significa una transformación radical de los sistemas en su globalidad y que tenga la especificidad de las necesidades para ésta o aquella realidad educativa” (34). Gelpi ya observó como algunas estructuras “no gubernamentales”, como expresión de la esfera civil, se iban mimetizando en estructuras “neogubernamentales”. En la actualidad, los novísimos movimientos sociales se organizan también en forma de redes, que son locales y globales a un tiempo, emprendiendo sus acciones no sólo de forma reactiva (activando los frenos de emergencia, en expresión de U. Beck) sino proactiva, pensando y proponiendo alternativas dirigidas a la construcción de otro mundo posible.

Gelpi habló en este apartado de su “experiencia personal” contando, no en tono de lamento, sino meramente descriptivo, como sufrió “marginación institucional” (34) por luchar en perspectiva de democracia internacional. Lo que comenzó siendo un obstáculo, acabó ofreciéndole nuevas oportunidades. Tal es una de las lecciones más valiosas que podemos hacer nuestras: hemos de

saber transformar los obstáculos que encontramos ahora mismo, y que encontraremos en lo sucesivo, en desafíos, en retos, en oportunidades. Sabiendo, como reconoce Gelpi, que el trabajo educativo que también lo es social, no es solitario, sino solidario; no es competitivo, sino colaborativo; no es rentable, sino hecho a base de pérdidas que, pese a todo, son gratificantes; no es mecánico, sino creativo.

La propuesta de alternativas, para Gelpi, pasa por la toma de conciencia de la creciente interdependencia mundial y de cómo la educación de personas adultas puede convertirse en un producto comercial e ideológico a importar. Frente a ese tipo de operaciones, Gelpi destaca la importancia de la educación de personas adultas como “parte de un proyecto de intercambio y de cooperación internacional”. En un mundo desigual, la prioridad corresponde a aquellas regiones históricamente más desfavorecidas o las que ahora padecen los efectos de la neopauperización.

Para finalizar, no dudo que Gelpi habría suscrito, y habría participado enriqueciendo el debate, las conclusiones y las alternativas del Foro Mundial de la Educación, que este año ha celebrado su tercera edición en ese laboratorio social que ahora mismo es Porto Alegre. Del Foro de 2002, “Educación pública para un mundo democrático”, extraigo las siguientes palabras (cit. en Díaz-Salazar, R., 2002: 131), que constituyen el mejor ejemplo de cómo la hegemonía actual está siendo interpelada por prácticas y reflexiones contrahegemónicas esperanzadoras, que forman parte de un mundo otro que busca seguir educándose para ser más adulto, más consciente y comprometido: “Dos principios, ligados uno a otro, orientan la reflexión y las propuestas del Foro Mundial: en primer lugar, la educación es un derecho y no una mercancía. Es un derecho universal, ligado a la propia condición humana y, como tal, debe ser defendida. La educación no es una preparación para el mercado de trabajo, aunque pueda ser también un proceso de cualificación profesional que, desde luego, debe estar ligada a las luchas para transformar las relaciones de clase y las relaciones sociales. La educación fundamentalmente es un proceso a través del cual el pequeño se desarrolla como ser humano y se hace miembro de una sociedad y de una cultura. Es un movimiento de socialización y de subjetivización. Es una construcción de cultura que permite la entrada en universos simbólicos. La educación es el derecho al sentido, el derecho a las raíces, el derecho a construir un futuro. Es un derecho universal, un derecho a la diferencia cultural, un derecho a la identidad y desarrollo personal.” Hegemonía contra hegemonía, el ruido de cañonazos –mediáticos, mentales, reales– que uno escucha cuando se despierta por la mañana puede ser sustituido por el clamor de la multitud. Ante esta revolución pacífica no tenemos nada que perder. Tenemos, en cambio, un mundo que ganar.

Referencias bibliográficas

a) De Ettore Gelpi

Bélanger, P. y Gelpi, E., edit. (1995): *Lifelong Education*.

Gelpi, E. (1967): *Storia della educazone*. Milán, Vallardi.

_. (1969): “La formazione per l’insegnamento degli adulti”. *Quaderni Formez*, n. 2. Roma.

_. (1982): *Institutions et lutttes éducatives*. Paris, Edilig.

_. (1983): *Lazer e educacao permante*. Sao Paulo, Serviço social do comercio.

_. (1985): *Lifelong Education and International Relations*. London, Croom Helm.

– “Lifelong Education and International Relations”, en Wain, K, ed. (1985): *Lifelong Education and Participation*. The University of Malta Press.

_. (1988): *Políticas y actividades de educación permanente*. Asturias, UNED.

- _ (1988a): *Identité de l'éducation permanente*, en colaboración con H. Ebihara (ed. japonesa) . Tokyo, Edell.
- _ (1989): "Educación permanente. Problemas y tendencias". En Husen, T. y Postlewait, T. N. (1989 a 1992): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives, 1884-1888.
- _ (1990): *La educación permanente, Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid, Popular.
- _ (1992): *Conscience Terrienne*. Florence, Mc Coll Publisher. (ed. italiana y francesa).
- _ (1993): "Educación de adultos para "exportar". *Educación y sociedad*, 12, 29-36.
- _ (1993/1994): "Identité, conflits contemporains (nationaux, ethniques, économiques, internationaux...). Éducation et urgence de la construction d'une Terre unie". *Les humains associés, revue intemporalle*, n. 6. [humains@humains-associes.org]
- _ (1994): "Competencias y procesos de autorregulación en el trabajo". En Sánchez Román, A., comp.: *La educación permanente como proceso de transformación*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 127-136.
- _ (1994a): "La educación permanente: principio revolucionario y prácticas conservadoras." En Sánchez Román (op. cit.), 25-36.
- _ (1994b): "Empleo, Desempleo y Educación", en Palazón, F. y Tovar, M., comp.: *I Jornadas de Formación Ocupacional y Educación Permanente*. Murcia, FOREM-Ayuntamiento de Murcia-Universidad de Murcia, 163-176.
- _ (1998): "Educación de Adultos. Consejo de Europa". *Diálogos. Monográfico sobre sectores emergentes en el campo de la Educación Permanente*. Palma, Diálogos y Universidad, 115-122.
- _ (1998a): *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Barcelona, Universidad de las Islas Baleares. Diálogos.
- _ (1996): *Trabajo, educación y cultura*. Murcia, Universidad de Murcia, Nau Llibres.
- _ (1999): "Racisme i divisió social i internacional del treball". *Quaderns d'Educació Continua*, n. 1, 51-56.
- _ (2000): *Lavoro: Utopia al Quotidiano*. Bologna, CLUEB.
- _ (2001): *Futurs du Travail*. Paris, Editions l'Harmattan.
- _ (2003): *Trabajo y mundialización*. Xàtiva, CC.OO./CREC/Diálogos.

b) Otras fuentes utilizadas

- Arenas Maestre, A. (2001): "Ettore Gelpi, El Pedagogo". Alhama de Granada, *Alhama Comunicación*. [www.alhama.com]
- Belanger, P. Y Federighi, P. (2002): *El difícil alliberament de les forces creadores. Anàlisi transnacional de les polítiques d'educació i formació de persones adultes*. Xàtiva, Edicions del CREC-Ayuntamiento de Denia.
- Beltrán Llavador, J. (2002): *Ciudadanía y Educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.

- Beltrán Llavador, J. (2002a): “Modelos para armar o reformas a la baja: un análisis del discurso de la tríada popular (Calidad, Formación Profesional, Universidad)”. IX Conferencia de Sociología de la Educación. UIB, septiembre 2002 (pendiente de publicación).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001): *Las razones de la razón imperialista*. Barcelona, Paidós Asterisco.
- Cabello Martínez, M^a J. (2002): *Educación permanente y educación social. Compromisos y controversias*. Archidona, Aljibe.
- Castoriadis, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra, Universitat de Valencia.
- Castoriadis, C. (2002): *La insignificancia y la imaginación*. Madrid, Trotta.
- Díaz-Salazar, R., ed. (2002): *Justicia global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Madrid, Icaria/Intermón Oxfam.
- Federighi, P. (2001): *Glosario de la Educación de las Personas Adultas en Europa*. Xàtiva, Diálogos.
- Georges, S. y Wolf, M. (2002): *La globalización liberal. A favor y en contra*. Barcelona, Anagrama.
- Jarvis, P. (1990): *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London and New York, Routledge.
- Ramonet, I. (1998): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Barcelona, Círculo de lectores.
- Roy, Arundhati. *El álgebra de la justicia infinita*. Barcelona, Anagrama.
- Wain, K. (1987): *Philosophy of Lifelong Education*. London, Croom Helm.
- Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.
- Williams, R. (1998): *Key words. A vocabulary of culture and society*. London, Fontana Press.

INTRODUCCIÓN DE HACIA UNA SOCIOLOGÍA CURRICULAR EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS⁶¹

El contenido de esta obra tiene su origen en una amplia investigación teórica y empírica sobre la función social de la educación de personas adultas (EA), que acabó adoptando la forma de tesis doctoral. En ella se trata de redefinir el campo de la EA con un sentido radicalmente distinto al que ahora mismo se le confiere. Esta EA alternativa queda trazada como un proyecto político y cultural, como concreción de una necesidad social emergente y como una nueva forma de compromiso cívico.

En el libro se reúnen y presentan los hallazgos más relevantes de la investigación, de una forma accesible para aquellos estudiantes, lectores y profesionales interesados en el campo de las ciencias sociales. El trabajo de Pascual Cabo no se despliega sólo en una dimensión descriptiva, sino que desde el comienzo toma partido desde una posición claramente interpretativa. Nos encontramos así ante un ejemplo notable de lo que Ferrarotti denominó sociología crítica, esto es, análisis social comprometido con los hechos sociales que constituyen el objeto de indagación. En esta ocasión, y en la esfera de la sociología de la educación, el autor se detiene en la comprensión del currículum de la EA, entendiendo por éste la convergencia de una serie de políticas y prácticas educativas.

El análisis de esta obra comienza con una constatación nada complaciente, pero que podemos reconocer sin dificultad: viene a decir que nuestra EA es escolar, demasiado escolar, y ese escolarismo ha tenido en el pasado, tiene en el presente y tendrá en lo sucesivo, de no cambiar la tendencia, efectos poderosos en la determinación de las políticas y de las prácticas educativas. Precisamente el escolarismo es uno de los rasgos más marcados del sector y una de las tendencias más poderosas que se registran a partir de la última Reforma Educativa.

Partiendo de tales premisas, lo que el autor se propone en este ensayo es una radical inversión del discurso pedagógico que circula en EA. Para ello se requiere una política curricular, de la que hasta el momento se ha carecido, que apele al imaginario social. Pero eso exige reconocer que el discurso de EA (y en concreto el desarrollo curricular) se transforma de acuerdo con el propio mundo del trabajo (“vita activa”). Con esta propuesta, de paso, el autor pone el dedo en la llaga al apuntar la desregulación creciente de este ámbito educativo. Esta desregulación no es exclusiva de la EA, y encuentra su dinámica más notable en la operación de derribo o desmantelamiento a la que estamos asistiendo en tres frentes de un mismo proceso: a) la destrucción creciente del espacio social de lo público, que como consecuencia supone b) la disminución progresiva de prestaciones o servicios públicos (de la escuela pública, de manera singular) y c) la fragmentación de los públicos (su disolución en “ciudadanos siervos”, ciudadanos clientes, “ciudadanos NIF”, etc.). Esta desregulación, en el caso que nos ocupa, se oculta con medidas de control administrativo intensificadas, siempre ejercidas desde la lógica de lo escolar, abocando a la EA, a ser más escuela, si cabe.

La pretensión de Agustí Pascual, pues, consiste en devolver a la EA al espacio que le corresponde, liberándola del cautiverio al que está sometida. Este espacio de libertad no reside en ningún horizonte ideal, sino que se conquista justamente al reconocer la posibilidad de gestionar el terreno al que pertenece y en el que encuentra su explicación: la arena de lo social. En tal ámbito es

⁶¹ Introducción de *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*, de Agustí Pascual Cabo. Barcelona, Octaedro, 2000.

donde se despliega la acción, el obrar, la *vita activa* de los actores sociales. El concepto de sujeto social ocupa, sin duda, una posición privilegiada en este estudio. No deja de ser un acto de valentía intelectual, en una era conservadora, recuperar las huellas de Marx. Una de ellas la traza ese sujeto que ejerce su nomadismo por las calles de la Historia, cruzando y derribando muros, tendiendo puentes entre la conciencia de la propia existencia y las condiciones materiales de ésta.

Si, como se suele decir con no pocos equívocos, la sociología es la ciencia de lo obvio, Pascual Cabo parte de una obviedad, no por evidente menos radical: la naturaleza política del currículum de EA, esto es, la elaboración del currículum como resultado de una construcción social, impregnada tanto de hechos, conflictos, intereses, contradicciones, como plena de posibilidades o de potencialidades por desarrollar. Desde ese punto de arranque, el autor va desgranando a lo largo de ocho capítulos un recorrido que abarca cuestiones como las aportaciones de las diferentes teorías sociológicas; el problema que plantea la institucionalización de la EA; los límites y posibilidades de la EA desde el punto de vista de la política curricular; el entorno y las experiencias sociales del currículum; las relaciones entre cultura, ideología y currículum; y la estructura del currículum de la EA en tanto que proceso de producción social y cultural.

Desde un enfoque en el que el autor reconoce abiertamente las deudas marxistas y gramscianas, junto con muchos otros préstamos adoptados de diferentes “presencias reales”, Pascual Cabo nos advierte de la deriva de una EA reducida a mero control ideológico -un peligro del que en absoluto ha estado ni permanece inmune- al tiempo que nos alienta a repensar la singularidad de la EA de otra manera, proporcionando al mismo tiempo algunos antídotos cada vez más necesarios para escapar de la irresponsabilidad organizada del capitalismo. Así, la especificidad del currículum de la EA sólo tiene sentido como una ocasión valiosa para la reconstrucción de la democracia, es decir, como un elemento dinámico -*currículum constituyente* frente a *currículum constituido*- para la recreación de vínculos sociales sólidos entre la ciudadanía. Queda de esta manera fundamentada la apuesta fuerte de Pascual Cabo por un proyecto de EA emancipador, capaz de transformar los ciudadanos siervos en sujetos sociales dotados de creciente autonomía, y de ampliar los espacios de participación cívica y comunitaria, dirigidos hacia el horizonte del bien común.

Como cualquier buen libro de análisis y reflexión, éste también suscita una constelación de interrogantes y de perplejidades a medida que da respuestas a las cuestiones que se van planteando. Sin agotar, en absoluto, el espectro de todas ellas, algunas de las que, como auténticos desafíos, provocan la lectura de esta obra, se podrían resumir así. Si, como se pretende, el currículum de EA ha de ser un proyecto cultural y político, cabe preguntarse hasta qué punto la construcción discursiva del currículum de EA no tendría que pasar por una deconstrucción del propio discurso pedagógico o por un descentramiento de un discurso tradicionalmente paidocéntrico. Dicho de otra manera, no se trataría tanto de *resolver* o de construir un discurso pedagógico para la EA, sino más bien de *disolverlo*, convirtiéndolo en discurso social, o en “expresión de la vida real.” Si vamos un poco más allá, el discurso pedagógico que propone Bernstein, y que el autor traduce para la EA ¿no puede acabar construyendo una jaula conceptual con las propias barreras del lenguaje? ¿Y acaso no tropezamos una y otra vez con esas barreras cuando tratamos de alcanzar lo impensable desde lo pensable? Por utilizar una imagen de Wittgenstein, ¿hablar del discurso pedagógico de la EA no puede acabar provocando “calambres mentales”? Y siguiendo con las imágenes del filósofo vienés, es necesario reconocer que aquí se han dado pasos lógicos subiendo los peldaños de la escalera, pero una vez se ha subido el último peldaño, y aquí se ha logrado al mostrarnos y demostrarnos que la EA es un campo de determinaciones sociales y de posibilidades abiertas, es preciso tirar la escalera, dando no ya un paso, sino un salto lógico. Es decir, ¿no es hora de hablar de la EA con otra gramática, de pensar la EA con otra lógica, de hacer la EA con otra dinámica, desde otras propuestas? Pues sí, tal como señala Wittgenstein, “los límites del lenguaje son los límites de mi

mundo”, de la misma manera podemos pensar que los límites de un discurso pedagógico son los límites de un mundo pedagógico. ¿Es éste el mundo que queremos para la EA?

Con el enfrentamiento a estas y otras cuestiones, lo que ha logrado el autor, en definitiva, ha sido ofrecernos una muestra de resistencia frente a la amnesia planificada, y una muestra también, plena de sentido, de la necesidad de cambiar de geografías mentales, de firmar un nuevo contrato educativo y social, un nuevo acuerdo con nosotros mismos desde la corresponsabilidad cada vez mayor que tenemos hacia esa vasta red de relaciones que constituye nuestro mundo. “Por otra parte -si apelamos a Marx una vez más- en esto consiste precisamente la ventaja de la nueva tendencia; nosotros no anticipamos dogmáticamente el mundo, sino que queremos construir el mundo nuevo a partir de la crítica del viejo.”

La bibliografía que se aporta al final del libro no es más que el testimonio de los numerosos compañeros de viaje que le han acompañado en su aventura intelectual, al tiempo que una invitación a la lectura de otras voces alternativas que, como la del autor en esta obra, lanzan mensajes llenos de inteligencia y de esperanza. En efecto, las palabras de esta obra resuenan más allá del tam-tam tribal e hipnótico del ruido mediático, y quedan bien lejanas de ese patio de vecindad al que algunos creen, o quisieran, ver reducida la EA. Si el que calla otorga, el que no lee libros como éste, queda convencido de que no puede hacer nada para cambiar la tendencia, el fatalismo programado.

En tiempos de rebajas ideológicas, este libro nos parece, sencillamente, tan oportuno como necesario. Con este libro, la EA adquiere más sentido, si cabe, en unos momentos en que ya estamos asistiendo a su confinamiento a partir del nuevo asalto liberal. Ya Raymond Williams (ese prolífico autor cosmopolita, que abonó buena parte de su obra a partir de su temprana experiencia universitaria en el ámbito de la EA) nos advertía que para recorrer el camino hacia lo mejor, es necesario conocer lo peor. Agustí Pascual nos insta desde el principio -armado de buenas razones- a lo primero, sin rehuir un análisis pormenorizado de lo segundo. Su tesis, pues, no es meramente contemplativa, sino propositiva, transformativa. Un ejercicio nada complaciente de sociología crítica toda vez que una llamada a la acción reflexiva. Con un corolario, convertido en punto de partida, que no admite réplica: “Si es importante comprender y hacer el inventario del mundo real, aún lo es más no perder de vista la materialización de los sueños.”

LA ILUSIÓN SOCRÁTICA O LAS ORILLAS DE LA UTOPIA⁶²

Aunque haya una forma de “enseñanza” en la que alguien, un maestro, un investigador, nos plantea su perspectiva y nos muestra su manera de entender, precisamente la inteligencia de eso que se nos comunica no se limita a la pasiva recepción. Recibir es, en este caso, insertar en nuestro propio discurso el discurso ajeno; verlo desde “nuestras” palabras, lo cual quiere decir incorporarlo, con la reflexión, al horizonte de ese saber con el que entendemos la vida, el mundo y a nosotros mismos.

*Emilio Lledó: El surco del tiempo.*⁶³

Nos encontramos ante un libro ciertamente asombroso, no tanto por inesperado sino por su atrevimiento intelectual. Trataré de explicarme: la literatura sobre Habermas y la literatura sobre Freire no es sólo abundante sino creciente. Lo que no resulta frecuente, sino más bien excepcional, es una aproximación conjunta a la obra de Freire y de Habermas como la que tenemos en las manos. Tal empresa resulta, cuanto menos, una pro-vocación en su acepción más literal: una apuesta decidida, una clara defensa, a favor de una determinada orientación o confesión epistemológica. En este caso los autores nos la desvelan en el propio subtítulo del libro: la pedagogía crítica y el cambio social transformativo. La propuesta de Raymond A. Morrow y Carlos Alberto Torres consiste en que dos autores tan distintos como Freire y Habermas no sólo acorten distancias sino que se encuentren en una suerte de diálogo a dos voces.

Así pues, dos autores dialogan –escriben– sobre dos reputados autores que a su vez trazan buena parte de su trayectoria intelectual y profesional sobre las premisas del diálogo, es decir, sobre las condiciones de posibilidad de interlocución, de comunicación, por parte de los sujetos en tanto que hablantes y actuantes.

Ante tal escenario, no sería ni correcto ni oportuno por mi parte hacer de tercero en discordia. Como tampoco lo sería que mis palabras fueran gratuitamente laudatorias. Lo más, y lo menos, que se puede hacer en el breve espacio concedido es persuadir al lector para que intervenga, con su propia lectura, en este diálogo. Quizá el esfuerzo que se necesite para ello sea proporcional a su gratificación. En cualquier caso, el desafío vale la pena por diversos motivos. En primer lugar, los autores han llevado a cabo una considerable tarea de síntesis que nos muestra algunas de las cuestiones más relevantes que se vienen suscitando en la agenda educativa y social. Es por tanto un libro tan clarificador como didáctico. Más allá de eso, los autores ofrecen una obra que no se conforma con ser meramente descriptiva, sino que es, sobre todo y como veremos a continuación, propositiva. En ese sentido, el ensayo de A. Morrow y Alberto Torres plantea desde el principio una tesis fuerte y da que pensar, vale decir, nos pone a la tarea de pensar.

El punto de partida se basa en la idea de que Habermas y Freire comparten una concepción de las ciencias humanas, de la crisis de las sociedades modernas, de la teoría del sujeto y de la práctica pedagógica. Tomados juntos, ambos autores proveen un marco de comprensión y de comparación para desarrollar y radicalizar cuestiones relativas a la filosofía, la educación y la democracia en la tradición del pragmatista John Dewey, buena parte de cuyas propuestas siguen

⁶² Prólogo, de la edición en valenciano, del libro *Llegint Habermas i Freire, Pedagogia crítica i canvi social transformador*, de Carlos Alberto Torres y Raymond Allen Morrow. Edicions del CREC y Denes edit., 2003, con el título “La il·lusió socràtica o les ribes de l’utopia”, pp. 11-21.

⁶³ Lledó, E. (1992): *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona, Crítica, p. 177.

vigentes, como he defendido en otro momento⁶⁴. Lo que sugieren los autores es leer a Freire a través de Habermas y a Habermas a través de Freire, rescatando así a los dos teóricos de la guetización dentro de sus respectivas tradiciones, que tienden a hacer de Habermas una suerte de gurú, de filósofo alemán esotérico, y a reducir a Freire a un pensador latinoamericano retórico y moralista. A partir de aquí, afirman literalmente los autores, “nuestra tesis es que la convergencia fundamental de las teorías sociales de Freire y Habermas consiste en subordinar la dialéctica de la lucha del amo y del esclavo en una teoría más comprensiva de la praxis como mutuo reconocimiento en el diálogo comunicativo”.

Puesto que la tesis, como decía antes, da que pensar y sustenta el recorrido de todo el libro, en lo que sigue intentaré hacer algunas breves acotaciones a partir de algunos de los interrogantes que han ido surgiendo al hilo de estas páginas. Pero antes quisiera añadir una breve observación: he dicho que este prólogo pretende ser una invitación a que los lectores entren en diálogo. Quizá sea innecesario recordar que a veces el significado de las palabras, a costa de su extensión, pierde intensidad o profundidad y acaba desvirtuando su sentido genuino, como aquellas monedas en circulación que acaban haciendo borroso el dibujo que las identificaba. Algo así sucede con el concepto de diálogo cuando con toda frivolidad se confunde con, y se reduce a, tertulia, chachara o conversación mediática en la que el público habla sobre todo y sobre todos, escuchándose principalmente a sí mismo, en un ejercicio de narcisismo que acaba convirtiendo el conocimiento en un asunto de opinión. (Hace poco podía leerse en una viñeta firmada por El Roto: “¡Es curioso, cuantas más facilidades tenemos para comunicarnos, menos cosas tenemos que decirnos!”). No, el diálogo encuentra su más noble origen en la tradición socrática, que a su vez guarda precedentes importantes en el origen de la filosofía cuando, mediante caminos, estrategias o recorridos argumentativos (*dia*), dos interlocutores esgrimían razones (*logos*) con la finalidad de (con)vencer al otro⁶⁵. Lógicamente (en un sentido lógico y dialógico) el vencido no pierde realmente, sino que gana conocimiento. Es esa relación de confrontación racional, de discusión viva, de esgrima o pugilato argumentativo, de disenso, lo que da origen a la dialéctica, en sus expresiones más plurales a lo largo de la historia del pensamiento, como método de aproximación a la realidad.

Estas cautelas acerca de la noción de diálogo no son gratuitas y me llevan a recordar que no hace mucho tuve ocasión de asistir a un mesa redonda sobre nuestra última reforma educativa en la que los interlocutores que participaban sostenían, con parecidas posiciones, su común rechazo a esta reforma. La intención era propiciar un debate, pero en realidad no hubo ni auténtico debate ni diálogo porque faltaban sujetos con puntos de vista contrarios, y se partía de un consenso casi unánime.

Y esta situación, que quizá se repite con demasiada frecuencia, me lleva a una primera duda acerca de la perspectiva adoptada en este libro. Los autores parten de una premisa o de un supuesto previo, que es el siguiente: Habermas y Freire son pensadores complementarios. Así pues, de entrada, si no se acepta la mayor, es difícil asumir el resto. Aceptaremos, entonces, esta premisa. Aun asumiéndola no deja de resultar paradójico que el pretendido diálogo entre dos autores, Freire y Habermas, que dialogan sobre el diálogo, esté mediado y previamente conducido sobre una relación de complementariedad que sin duda ya da por supuesto un alto grado de consenso, de acuerdo o de ajuste dentro de un marco teórico común. Me pregunto si no hubiera sido metodológicamente más coherente, aunque no necesariamente más adecuado ni preferible en un

⁶⁴ Beltrán Llavador, J. (1997): “El pensamiento filosófico de John Dewey” en Dewey, John: *Mi credo pedagógico* (texto bilingüe). Secretariado de Publicaciones, Universidad de León, 1997, pp. 9-18. Traducción de Fernando Beltrán Llavador. Véase también en la misma obra “El pensamiento pedagógico de John Dewey”, de Francisco Beltrán Llavador, pp. 18-29.

⁶⁵ Puede consultarse, al respecto, el magnífico librito de Colli, Giorgio (1977): *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona, Tusquets, pp. 61 y ss.

sentido general, poner a ambos autores a discutir, en la arena dialéctica, antes que dar por sentado el consenso, de manera que lo que aquí es premisa pudiera llegar a ser el corolario.

Sin embargo, quizá la coherencia y la justificación de este planteamiento no haya que buscarla tanto a través del énfasis puesto en la noción de diálogo en su acepción original, sino más bien a través del peso y del relieve que adquiere en todo el libro la idea habermasiana del consenso. Los autores de este ensayo son conscientes de los problemas que plantea el postulado por parte de Habermas de una “situación ideal de habla”. Y señalan en este sentido que Habermas ha sido acusado con frecuencia de ingenuidad con respecto a la posibilidad de un auténtico “consenso”, gobernado por la fuerza del mejor argumento, puesto que las situaciones comunicativas no son neutras, sino que están acompañadas de intereses, conflictos, confusiones o malentendidos, etc. De manera singular, la misma expresión “situación ideal de habla” parece implicar que la meta concreta de la práctica social consistiría literalmente en hacer del mundo una suerte de seminario donde las relaciones asimétricas de poder quedarían misteriosamente suspendidas y los “iguales” dialogarían en pos de la verdad. El propio Habermas reconoce que su expresión ha sufrido lo que denomina la falacia de la concreción, en el sentido de que sugiere una condición que podría ser alcanzada en el tiempo, algo que no pretende sugerir.

Pero la réplica que se ofrece para rebatir tal falacia sigue siendo problemática. Para Habermas (como para Freire), según los autores, el estatus del consenso y del diálogo idealizado es un contrafáctico empírico, esto es, una situación que de hecho no se da, pero que podría darse: que los sujetos actuemos *como si* hubiera una posibilidad real de situación ideal de habla o de consenso es la condición necesaria (pero no suficiente) por la que diferentes tipos de aprendizaje colectivo podrían superar las luchas destructivas del tipo que Hegel describió metafóricamente en la dialéctica del amo y del esclavo. En esta ocasión no puedo sino sumarme a quienes muestran alguna prevención ante la argumentación del filósofo alemán. Valga la apelación a la estrategia del *como si* nietzscheano, o lo que es lo mismo, a la necesidad de que los seres humanos se sirvan de “ficciones útiles” para aproximarse a la realidad, pero eso también supone la admisión de que el lenguaje también es convención, es invención. Dicho de otra manera, en términos de un autor, Wittgenstein, al que el propio Habermas recurre con frecuencia, “el lenguaje acompaña al mundo”. Si se prefiere, el lenguaje forma parte de este mundo, es pensamiento y acción en el mundo, y por tanto, es contingente y deviene con el mundo; expresa y recrea el mundo, algo que por lo demás nos recuerda Freire en su metodología de la palabra generadora y en sus propuestas para tender puentes entre el texto y el contexto, entre las palabras (*words*) y el mundo (*world*).

Habermas parece deslizarse en su propio argumento cuando nos advierte de esa ilusión ontológica según la cual el diálogo socrático es posible en todo momento y en cualquier lugar. En ese sentido, quizá valga la pena recordar el aforismo de Santayana según el cual es necesario “mantener la ilusión, sin sucumbir en ella”. Y por otra parte, no es fácil escapar a la consideración de la situación de habla como un modelo utópico para una sociedad emancipada. Pero que el lenguaje sea un hecho universal no quiere decir que pueda darse, y que de hecho se da, en las mismas condiciones, con las mismas pretensiones de validez, y con idénticos presupuestos. De manera que si la situación ideal de habla no es un horizonte regulativo, tampoco puede considerarse un prerequisite para el diálogo intersubjetivo, a menos de confundir el deseo con la realidad. Por otra parte, el trágico final de Sócrates nos ilustra sobre el principio de realidad al que está sometido todo diálogo, que no hurta sus legítimas aspiraciones emancipadoras, pero tampoco las canjea por presunciones ideales. No podemos, en definitiva, ignorar que todo diálogo se despliega en contextos materiales y encierra dicción, pero también contra-dicción, que es acción y reacción, reflexión actuante y acción reflexiva, es posición y oposición, identidad y alteridad.

No son estos los únicos problemas de recepción en Habermas y en Freire. Así, dentro de la esfera educativa, en Habermas pesa a la contra cierto paidocentrismo, es decir, la dificultad de asimilación por parte de los educadores, pero no sólo de estos, de un discurso complejo y supuestamente ajeno a la educación. En Freire, por el contrario, pesa el prejuicio derivado de algo que C. W. Mills denunció en *La imaginación sociológica*⁶⁶, a saber, la confusión entre la prosa (*prose*) y la pose (*pose*). La claridad expositiva de Freire, su voluntad didáctica, le ha hecho sospechoso para las ciencias sociales de falta de profundidad. Esto tiene que ver con las asociaciones que acompañan a ambos autores: A Habermas se le reconoce como el teórico de la acción, a Freire, en cambio, como el activista teórico. Habermas es sospechoso de plantear, en su proyecto emancipador, una razón sin revolución⁶⁷, mientras que Freire, en cambio, es sospechoso de lo contrario cuando apela a lo que se ha denominado “estructura de los sentimientos” (Williams), esto es, a la concepción de la revolución como un acto de amor. Para compensar tales lecturas sesgadas, los autores proponen un marco comparativo en el que Habermas pueda servir como correctivo “científico” para Freire, mientras que Freire puede hacer lo mismo con la ausencia de pasión en el discurso de Habermas. Cuando proponen esta estrategia, los autores no ignoran que todo marco teórico comporta un programa de percepción, y por tanto, de acción. De nuevo, un punto de convergencia importante entre ambos pensadores es la teoría de la praxis, a partir de la revisión crítica de la dialéctica del amo y del esclavo, orientada a ampliar los espacios de autonomía individual y de práctica colectiva. En este contexto, el papel de los intelectuales es el de intérpretes y no el de legisladores o colonizadores del conocimiento.

La noción de autonomía resulta central para explicar el origen del concepto de sujeto social en correspondencia con el origen de la propia disciplina sociológica, que a su vez encuentra su punto de arranque en la modernidad. El opúsculo de Kant que pretende dar respuesta a la pregunta acerca de la Ilustración proporciona el telón de fondo para comprender mejor el aliento que guía toda su empresa crítica, que se resume en las siguientes cuestiones: ¿qué puedo conocer?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué debo hacer? No es casual que la invocación y la incitación kantiana a pensar por uno mismo, de manera autónoma, a través de su conocido *Sapere Aude!* se acompañe con la recomendación de proceder de acuerdo con el método socrático en la cultura de la razón. “El ser humano solamente puede ser humano a través de la educación. Él es lo que la educación hace de él”, señala Kant. Tal motivo es el mismo que recrea Gadamer a punto de cumplir los cien años, compendiando su trayectoria, en la magnífica lección pronunciada ante un grupo de estudiantes y que lleva por título “La educación es educarse”⁶⁸.

Así pues, la exclamación kantiana, “¡Atrévete a pensar!”, lejos de estar caduca, se convierte en todo un grito de insurgencia en esta época de incertidumbres, en esta sociedad de riesgo. Junto con los autores, en esta ocasión no puedo estar de acuerdo con las críticas postmodernas que acusan a Kant y a sus epígonos de fundacionalistas, señalando que su teoría se basa en certezas cartesianas. Por el contrario, el proyecto de Kant, calificado como de auténtico giro copernicano en el terreno de la epistemología, pone cerco al conocimiento humano toda vez que señala sus condiciones de posibilidad. Cuando Kant dinamita “la cosa en sí” a favor de “la cosa en ti”, o lo que es lo mismo, concluye que el acceso al conocimiento de la realidad únicamente es posible con perspectiva humana, con el filtro de nuestra propia mirada, está disminuyendo el perímetro de nuestras certezas y aumentando, en correspondencia, el ámbito de nuestra autonomía, de nuestra libertad, de nuestra contingencia, y por tanto, de nuestra responsabilidad.

⁶⁶ Mills, C. W. (1996): *La imaginación sociológica*. Madrid, FCE, p. 229.

⁶⁷ Tal es la cuestión que da título a la contribución de Anthony Giddens: “¿Razón sin revolución? La *Theorie des kommunikativen Handelns* de Habermas”, en AA.VV. (1988): *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra, pp. 153-192.

⁶⁸ Gadamer, H-G. (2000): *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

Además del giro epistemológico iniciado por Kant, los autores se detienen en el conocido “giro lingüístico” iniciado el siglo pasado y que rechaza cualquier fundamentación fuerte del conocimiento fuera del lenguaje. En esta línea cabría mencionar la hermenéutica de Gadamer, el interaccionismo de George Herbert Mead, la teoría de los juegos del lenguaje del segundo Wittgenstein, y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Y a este último giro, los autores sugieren añadir un tercero, al que denominan “giro educativo” (*learning turn*), que estaría protagonizado por Habermas y Freire, y que se justificaría porque ambos plantean el proceso de aprendizaje como el centro de su proyecto crítico, algo que podría implicar una revolución en la teoría social. La propuesta, sin duda, es atractiva pero, si no queremos pecar de ingenuos, también requerirá de una mayor “vigilancia epistemológica” para evitar el peligro, tal como nos advertía Deleuze en una de sus últimas conversaciones, de que en la nueva sociedad de la información la educación permanente se instrumentalice como control permanente.

En cualquier caso, el rechazo por parte de Freire y de Habermas de esa asunción esencialista que mantiene que la realidad puede ser directamente conocida “en sí misma” justifica, para los autores, su adscripción como pensadores postfundacionales o postmetafísicos. No es trivial esa adscripción, porque en la tarea de conocer y de intervenir sobre la realidad social que nos explica y a la que damos explicación, el lenguaje juega un papel muy importante. De hecho, el lenguaje es un trabajo. “Existir, observa Freire, es nombrar el mundo”. Una vez nombrado, el mundo reaparece a quienes lo nombran como un problema que requiere una nueva designación. Los seres humanos no se construyen en el silencio, sino en la palabra (*word*) y en el trabajo (*work*). Lo formuló con claridad Fernández Buey en un texto de introducción al *Manifiesto Comunista* que no puedo dejar de citar: “Dar nombre a las cosas es fundamental para ser alguien. En el amor no eres nadie sin oír tu nombre en labios de la persona amada. En las cosas de la política y de la lucha social no eres nadie si aceptas el nombre que dan a la cosa, a su cosa, los que mandan. La lucha por nombrar correctamente y con precisión es el primer acto de la lucha de clases con conciencia. Marx y Engels sabían esto”⁶⁹.

Quienes se dedican a la tarea anónima de alfabetizar también saben la importancia de nombrar correctamente, saben que para quienes carecen de voz propia el lenguaje (esa caja de herramientas con la que armar y desarmar el mundo) es una conquista y una reapropiación de algo que fue arrebatado previamente porque no fue distribuido como bien común, como esa “renta básica” de capital cultural que a todos nos corresponde por el mero hecho de ser humanos, y precisamente para ser más específicamente humanos. Y saben que a través del lenguaje se materializa, cotidianamente, pacientemente, en palabras y textos que se van trazando laboriosamente, el principio de esperanza. Pero si nos atenemos al nombre propio y no a los apellidos de la esperanza, la esperanza de la que hablamos no ha de ser considerada sumisa o blanda, algo que nos distrae de la acción política y que nos resigna. Al contrario, la esperanza a la que nos referimos muda la resignación por una indignación productiva, es una espera activa, resuelta en movimientos del pensar y del hacer, en políticas y prácticas alimentadas con energías utópicas y con proyectos de transformación social. Este tipo de esperanza no es patrimonio de la izquierda, pero tampoco debería ser despreciada por ésta porque, como anticipaba la canción de Dylan, “los tiempos están cambiando” y no podemos dilapidar los recursos que nos impulsan en pos de lo que Raymond Williams llamaba la “larga revolución”.

Y hablando de lenguaje, de ilusiones, de izquierdas y de utopías, unas palabras sobre estas últimas, y un nuevo ejercicio de clarificación conceptual, si quiera sea para permitir a la mosca la salida del frasco. ¿Era Kant utópico cuando vindicaba la transformación del ser humano en un

⁶⁹ Fernández Buey, F. (1997): “Para leer el Manifiesto Comunista”, en Marx, K. y Engels F.: *El Manifiesto Comunista*. Barcelona, El viejo topo, p. 20.

sujeto cosmopolita a través de la educación, o cuando especulaba acerca de la “paz perpetua”? ¿Es utópico pensar en y trabajar por la mejora de uno mismo, de los demás y del mundo? ¿Es utópico para los emigrantes que alcanzan nuestras orillas, arriesgando y a veces perdiendo su vida, procurar una vida diferente y un destino mejor en un continente diferente al de su origen? Los autores finalizan el libro con una cita de Freire en la que éste declara que su querencia hacia la lectura y la escritura está orientada hacia cierta utopía, al servicio de una ciudadanía por reinventar. Devolvamos también a la palabra utopía su auténtico nombre, y no lo confundamos con los apellidos o sambenitos que la han acompañado durante demasiado tiempo. A veces, en nuestras prisas por pasar página en la Historia y por limpiar nuestro pasado hemos acabado tirando al niño con la bañera, nos hemos vuelto amnésicos, y hemos roto nuestros sueños en aras a un tan solemne como vacío realismo. Frente a un realismo alicorto, el término utopía encierra, en su misma negación, su propia inversión, su propia positividad y potencialidad, e implica un programa nómade de largo aliento, como el de las aves en busca de la mejor estación. Utopía significa, planamente, no-lugar. El salto semántico que supone traducir y confundir no-lugar por no-posible o imposible ha derivado en un tremendo descrédito histórico de la razón utópica o de las utopías pensables. Frente al uso y a la creencia común, utopía no es algo imposible o irrealizable o un producto de la fantasía. Antes bien, utopía es un espacio por ocupar, por conquistar, por recrear, en el que la imaginación de los seres humanos, alimentada por esos sueños capaces de vislumbrar la mejora de sí mismo y de los demás, juega un papel en absoluto despreciable. La utopía, pues, es el lugar propio del imaginario social. Imaginación dialéctica (Kant), dialógica (Bajtin), sociológica (C. W. Mills), instituyente (Castoriadis), radical (Peter McLaren), todas desembocan, como afluentes de un mismo río, en las orillas de la utopía, sorteando una y otra vez los diques mentales de contención, horadando incesantemente los muros de la necesidad, redibujando continuamente los contornos de nuestra realidad.

Para poner a circular de nuevo el nombre propio de la palabra utopía, es necesario que dialoguemos de nuevo, que nos peleemos en esa arena dialéctica en la que encontraremos adversarios, pero no vencedores ni vencidos. La utopía, pues, no es una región ideal de esencias, no es el reino del más allá ni la tierra prometida. Si se me permite la expresión freiriana, utopía es una palabra generadora, relacional o procesual, que cristaliza en el encuentro dinámico entre teoría y práctica, aquí y ahora. Dicho de otro modo, pensar una utopía es ya comenzar a realizarla. Explicar una utopía es implicarnos en su consecución.

Pero pretender alcanzar las orillas de cierta utopía exige educar educándonos, romper con el hechizo de la ilusión socrática para recuperar lo mejor de su tradición: el arte de la ironía, que no es sino una forma de compromiso crítico con la realidad, una manera de cuestionar abiertamente la legalidad de los dogmas conceptuales y de las trampas de la razón, una estrategia para ocuparse y preocuparse de la realidad social desde una racionalidad apasionada, llevada hasta sus límites, y una capacidad de disentir con sentido del humor (“contra el horror, humor”, proponía el subcomandante Marcos), desvelando los puntos débiles del adversario. Por ello, frente a la comunidad ideal de habla –que no puede sino recordarnos una suerte de asamblea de la ONU que claudica una y otra vez ante la voz de su amo– empecemos por admitir nuestros propios límites –que no son pocos– para vislumbrar nuestras posibilidades –que son muchas–. Y para ello tal vez convenga comenzar a recobrar el juicio propio y la autonomía ilustrada (para que los demás no piensen por nosotros), procurar la práctica de una democracia de proximidad y el aprendizaje de una nueva ciudadanía, que traducida en sus términos más concretos no significa otra cosa que, en nuestra creciente vulnerabilidad y fragilidad, cuidar los unos de los otros, o lo que es lo mismo, re-conocernos y admirarnos en los otros, tener compasión por los demás en su expresión más material: tener pasión compartida con los demás.

Para ir concluyendo, paradójicamente, dos autores caracterizados como “postfundacionalistas” acaban desembocando en uno de los lugares fundacionales del pensamiento occidental: el ágora helénica desde la que todavía nos alcanza el eco perdurable de la argumentación socrática. Con todo, afortunadamente podemos y debemos seguir discutiendo, tan razonable como apasionadamente, mientras seguimos la recomendación freiriana y de paso la tradición peripatética, de “pasear por las calles de la Historia”. No es poca cosa pisar un poco de tierra firme, reconstruir el suelo de la experiencia, en tiempos de derivas y derribos, de deconstrucciones y desterritorializaciones. Pero no olvidemos mirar al suelo mientras hablamos caminando, no sea que nos pase lo que a aquel pensador que abstraído en la contemplación del cielo, cayó en un agujero. Es tan legítimo pensar en la situación ideal de habla como en la comuni(caci)ón de los santos en la ciudad agustiniana, pero siempre que no nos distraiga del compromiso, siempre urgente, de recuperar y recrear los lazos de la vinculación social entre los seres humanos. Podemos reducir la filosofía a una conversación, pero entonces habremos olvidado su auténtica misión, que consiste no en “comentar” el mundo, sino en su transformación.

Las breves acotaciones que han dado contenido a este prólogo no hacen sino confirmar la importancia y la vigencia de la Teoría Crítica, que a su vez recoge el testigo de ese giro copernicano que planteó Kant con la *Crítica de la Razón Pura*, y que se basa en el reconocimiento de los límites y de las posibilidades de la razón. La razón es crítica cuando es capaz de admitir su propia crisis, su grandeza y su miseria, su nomadismo frente a todo dogmatismo, cuando, pensando fuerte y arriesgándose, reclama compromisos fuertes frente a compromisos débiles. He comenzado este prólogo con una texto de Emilo Lledó. Quisiera ir acabando con otra breve cita del mismo autor: “todo proceso hermenéutico tiene que venir precedido de una *paideia*”⁷⁰. De modo que, cuando con toda humildad argumento con los autores de este libro, y a través de ellos, con Habermas y con Freire, no pretendo tener razón ni arrebatarles la razón, entre otras cosas porque la razón no es una posesión, sino una relación; más bien intento, al menos, dos cosas. La primera de ellas, la podría formular así: *eppur si muove*, vindicar el proyecto ilustrado, la necesidad de educar y educarnos, frente a quienes proclaman un horizonte escatológico, expresado con metáforas poderosas: fin de la Historia, fin del autor, fin del trabajo, fin de la escuela, fin de la imaginación. La segunda, reconocer el magisterio de los autores que concurren en esta obra: analistas y analizados. Dialogando y debatiendo con ellos, uno tiene la oportunidad de aprender, frente a todo prejuicio o juicio previo, a reconocer la voz, a veces convertida en grito, de la esperanza.

⁷⁰ Lledó, E. (1991): *El silencio de la escritura*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, p. 39.

LUGARES COMUNES⁷¹

Seguimos rindiendo homenaje a Freire a través de libros como éste, que convocan a una serie de autores y de autoras en un mismo cruce de caminos para mantener un diálogo crítico con el autor brasileño. De manera que este nuevo libro supone un reencuentro con Paulo Freire, con un Paulo Freire que hoy ya no es solo él, sino más bien los trazos de su palabra, el legado vivo de su discurso, los movimientos de su pensar y de su hacer. Pero el reencuentro con Freire, afortunadamente, no es la repetición de Freire, sino su reinención. En sus últimos años Freire solía recomendar que lo mejor que podían hacer con su obra no era repetirla, sino recrearla, reinventarla. Aquí encontramos a un Freire elogiado, *admirado*, como él gustaba decir, pero no pontificado. Es un Freire respetado, y por ello mismo discutido, no reificado o cosificado.

A lo largo de diez capítulos, que son como diez travesías o incursiones transterritoriales, este libro nos brinda una nueva ocasión para volver a pensar el mundo o, más bien, algunos de los descosidos de nuestro mundo: abusos de poder, asimetrías, injusticias, déficits, opresiones, hurtos, etc. Y pensar el mundo es seguir haciéndonos preguntas, no conformarnos con las respuestas que nos vienen preenvasadas en cascadas mediáticas de información, en políticas de colonización de las mentes. Por eso los lugares de encuentro crítico de estas páginas suponen también una suma de *lugares comunes*. Lugares comunes en la acepción que le confiere a esta expresión Adolfo Aristarain en la película homónima. En ésta, Fer (el actor Federico Lupi), el profesor prejubilado forzosamente, dice que los lugares comunes son aquellas viejas nuevas preguntas que se vienen formulando desde los filósofos griegos sin perder vigencia.⁷² Como invitación a la lectura, quisiera realizar alguna breve visita a algunos de estos lugares comunes, a algunas de las ideas que han aparecido en este libro y que forman parte de ese vocabulario mínimo universal que aquí se ha venido sugiriendo: alfabetización, esperanza, acción política, democracia, imaginación, conciencia. A estos términos Freire los podría llamar palabras generadoras, y a mi me gustaría considerarlos como situaciones u ocasiones generadoras, retos o desafíos que no podemos eludir.

Alfabetización: Podemos entender los compromisos de la alfabetización al menos de dos maneras. Una es como mero ejercicio instrumental de señalización, de designación, necesario pero no suficiente. Y otro modo es como un ejercicio constante de resignificación, como la posibilidad de dotar de significado a las cosas, de llevar a cabo esa aprehensión del mundo al que Freire llamó de lecturas (y escrituras) de la realidad social. Este último sentido requiere de nosotros “educar educándonos”. Y el título lo tomo prestado de una de las últimas conferencias –“La educación es educarse”– que Gadamer

⁷¹ Publicado, con ligeras variaciones y en edición en valenciano, como “Els llocs comuns de Paulo Freire: un epíleg”, en *Paulo Freire, Un encontre crític*, de Peter Mc Laren i Peter Leonard. Edicions del CREC i Denes edit., Xàtiva, 2003, pp. 241-246.

⁷² *Lugares comunes*. Dirección: Adolfo Aristarain. Guión: Adolfo Aristarain y Kathy Saavedra. 2002. 35mm. Color. 112 min. Esta película es un manifiesto, en el sentido con el que Marx inauguraba un nuevo género, haciendo coincidir análisis sociológico con perspectiva política. Aristarain construye un nuevo manifiesto, tan breve y didáctico como aquel del que es heredero. No quiere demostrar nada, pero sí quiere mostrar, manifestar.

impartió en un foro de estudiantes cuando estaba a punto de cumplir los cien años. En ese sentido, la crítica que Colin Lankshear, recogiendo el testigo de Jonathan Kozol, dedica en su capítulo a la comprensión funcionalista de la alfabetización funcional debería hacernos pensar. Aquí se nos advierte del riesgo de convertir la tarea alfabetizadora en un instrumento de control, al servicio de la globoeducación, antes que en una herramienta de emancipación. Al comienzo de la película a la que he aludido antes, el protagonista, profesor de literatura, afirma: “Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información”.

Lenguaje: Como nos recuerdan Peter McLaren y Tomaz Tadeu da Silva, el lenguaje es un poderoso mediador e intérprete de la experiencia. Quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar también sabemos la importancia de nombrar correctamente. Nombrar correctamente es comprender la realidad, leerla, hacerla tan legible como inteligible. Y comprender la realidad exige por nuestra parte una cierta distancia crítica, saber ponernos, como recomendaba Kant, en el punto de vista del otro. Es así como nos ilustramos, nos iluminamos unos a otros, y ganamos en claridad. Sin olvidar que la claridad empieza por uno mismo, por la limpieza de nuestras propias lentes conceptuales. En su meta-logo Gloria Watkins menciona el influjo y el magisterio que sobre ella ha ejercido el monje budista vietnamita, y candidato a premio nobel de la paz, Thich Naht Hanh, iluminándola con su claridad. Precisamente, este maestro oriental escribió un poema que encierra toda una lección sobre la necesidad de nombrar con propiedad al tiempo que dialogamos con la alteridad, poniéndonos en la perspectiva de los demás. El poema se titula “Llamadme por mis auténticos nombres, por favor”, y dice así: “No me digas que mañana me voy/ porque apenas estoy llegando./Contéplame: llego cada segundo/ para ser un brote o una rama primaveral/ para ser un brote de fragilísimas alas/ que aprende a cantar en su nuevo nido,/para ser la oruga del corazón de una flor,/para ser una gema que se esconde en la piedra./Apenas llego, para reír o para llorar,/para temer o para esperar./El compás de mi corazón marca el nacimiento/ y la muerte de todo lo vivo. (...) Soy un niño de Uganda, todo huesos y piel,/mis piernas son ligeras cual cañas de bambú/ y soy también el traficante de armas que vendió el armamento mortífero a Uganda./Soy la chiquilla de doce años refugiada en el bote/ que cruza el océano y ha sido presa de los piratas,/ y soy el pirata y mi corazón aún no es capaz de ver y amar./ Soy un miembro del Politburó y tengo todo el poder en mis manos,/ y soy el hombre que pagó su “pacto de sangre” con los suyos/ muriendo lentamente en campos de trabajo forzado. (...) Por favor, llámame por mis auténticos nombres,/así podré escuchar mis risas y mis llantos en una sola voz,/ así podré ver que mis alegrías y mis penas son una sola./Por favor, llámame por mis auténticos nombres,/ así despertaré,/y la puerta de mi corazón se abrirá de par en par/ a la puerta de la compasión.”

Acción política: Las continuas llamadas a la acción política por parte de Freire adquieren el mismo tamaño que la esperanza puesta en las posibilidades de transformación social. Este tipo de esperanza no es patrimonio de la izquierda, pero tampoco debería ser despreciada por ésta porque, como anticipaba la canción de Dylan, “los tiempos están cambiando” y no podemos dilapidar los recursos que nos impulsan en pos de lo que Raymond Williams, otro de los numerosos autores de tradición marxista aquí citados,

llamaba la “larga revolución”. El protagonista de la película que nos está sirviendo de telón de fondo en nuestro recorrido, se muestra escéptico porque, observa, “la guerra la perdimos hace mucho tiempo. Cómo será que los que ganaron, los dueños del mundo, están tan solidamente instalados que hasta permiten que exista la izquierda. ¿Por qué? Porque no jode a nadie, ya no es más una amenaza revolucionaria.” Pese a todo, como sugería con lucidez el escritor John Berger, “cuando no es posible la revolución, nos queda la resistencia.” Y ya van siendo unos cuantos los ejemplos de resistencia en ese vasto continente que no cesa de mostrarnos sus venas abiertas: los piqueteros y las ollas populares en Argentina, los sin techo en Brasil, los zapatistas en México, etc. A nosotros nos corresponde preguntar: ¿cómo podemos resistir, o como podemos hacer política activa? De hecho, los que trabajamos en la arena de la educación, hacemos política cada día en nuestras aulas, pero sin duda es un tipo de política diferente a la de los políticos profesionales. Nosotros más bien practicamos cotidianamente una suerte de micropolítica, que no es menor que la gran política o la política de primera fila, simplemente es la política de compartir palabras, de trabajar con sujetos frágiles, con inmigrantes (sin fiscalizar sin son regulares, irregulares o pararegulares), con presos, con refugiados, con excluidos, con grupos de mujeres que buscan cambiar el terreno de los signos, dejar de ser invisibles como sugiere Gloria Watkins en el diálogo con su alter ego bell hooks.

Democracia: Esta política que practicamos día a día tiene que ver con cierta idea de democracia. La democracia que debemos reivindicar no es la democracia ritual o formal, traducida en un voto cada cuatro años, sino la democracia de proximidad, la democracia para una ciudadanía que no es un mero universal abstracto, sino que es la ciudadanía con nombres y rostros, lo que antes de adquirir ese nombre políticamente correcto de sociedad civil se llamaba pueblo. En nuestra “agenda inmediata”, sugieren los editores en la introducción, debemos incorporar como tarea urgente la lucha por una “democracia radical”, o lo que es lo mismo, la reinención de la democracia, parafraseando la afortunada expresión, de resonancias freirianas, que Boaventura Do Santos utiliza en su ensayo con ese mismo título. Y eso requiere de nosotros imaginación.

Imaginación: La imaginación sociológica es lo que en el 1959 propuso el sociólogo norteamericano Charles Wright Mills para vincular experiencia personal y tarea pública. En su magnífico “apéndice sobre artesanía intelectual” proporciona unas cuantas lecciones sobre la necesidad de recuperar y de cultivar el lenguaje público y accesible de la experiencia, algo que una parte de la postmodernidad parece haber olvidado a favor de un uso críptico y narcisista del lenguaje. Cuando en la introducción los editores se preguntan “qué harán los maestros de escuela, los activistas sociales, los trabajadores sociales o los organizadores comunitarios con los textos que hemos escrito”, están aludiendo a la cautela de Wright Mills sobre la necesidad de no hacer de la prosa una mera pose, un artificio retórico, sino un ejercicio de clarificación conceptual, un instrumento para aprehender el mundo, para hacerlo más accesible y por tanto, más habitable.

Conciencia: Los lugares anteriores tienen que ver con la noción de conciencia. Freire nos urge a ampliar nuestra conciencia. El se revisó a sí mismo cuando hizo la autocrítica al término concientización: “yo no concientizo a nadie”, dijo, porque la conciencia no se da, se conquista. Uno adquiere conciencia o no. Nosotros podemos ayudar en ese proceso, pero pretender algo más es pasar a adoctrinar, a predicar. Tomar conciencia

es ganar en claridad, y la claridad empieza por uno mismo. Ganar conciencia es percibir de otra manera, y toda percepción comporta un programa de acción. Y sin duda un programa de acción transformativa nos dice, enuncia y denuncia, que este no es el mejor de los mundos posibles.

Saber: La tarea de denuncia está presente en toda la obra de Freire. Uno de sus últimos libros, *Cartas a quien pretende enseñar*, finaliza con unas “últimas palabras” que llevan por título *saber y crecer-todo que ver*. En estas palabras nos ofrece un extraordinario ejemplo del rescate de lo cotidiano, de lo concreto, de un saber comprometido en la materialización, como nos recuerda Cornel West, de la tesis once de Feuerbach. Vale la pena citar los párrafos con los que finaliza esta obra, y en los que podemos vislumbrar alguna anticipación de las propuestas y respuestas de los movimientos alternativos a la llamada globalización financiera: “Son impresionantes las estadísticas de los órganos por encima de toda sospecha como el Banco Mundial y el UNICEF que en sus informes, de 1990 y 1991 respectivamente, nos hablan de la miseria, de la mortalidad infantil, de la ausencia de una educación sistemática; del número alarmante –160 millones de niños– que morirán de sarampión, de tos convulsa, de subalimentación en el Tercer Mundo. El informe del UNICEF se refiere a estudios ya realizados con el propósito de evitar una calamidad total en la década en que estamos. Dos mil quinientos millones de dólares serían suficientes. La misma cantidad, concluye el informe de manera un tanto asombrosa, que las empresas norteamericanas gastan por año para vender más cigarrillos.” Concluye Freire a continuación: “Que el saber tiene todo que ver con el crecer es un hecho. Pero es necesario, absolutamente necesario que el saber de las minorías dominantes no prohíban, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas.”

Este epílogo tiene voluntad de prólogo o de apertura a nuevos diálogos críticos junto con y a partir de Freire. Decía antes que este libro encerraba un elogio al pedagogo latinoamericano. Pero también aquí se ha señalado el peligro de considerar a Freire como una suerte de mito. Pues si lo convertimos en mito, haremos de su obra un monumento, pero no un movimiento. A propósito, recuerdo haber vuelto a leer hace poco el magnífico libro de James Agee que se llama precisamente, y con toda la ironía, *Elogiemos ahora a hombres famosos*.⁷³ Los seres “famosos” a quienes elogiaba eran algodóneros, sureños de Alabama, que vivían en condiciones de enorme miseria. Creo sinceramente que elogiando a Freire deberíamos estar elogiando –o lo que es lo mismo, trayendo a presencia– a esos seres tan famosos como anónimos, los oprimidos y desheredados de la tierra, los excluidos, todos cuantos dieron pleno sentido a la obra de Freire.

Para acabar, permitid que me invente a un Freire vivo, contemporáneo. Sin duda, podemos estar de acuerdo en que hoy Freire se indignaría ante despropósitos como la crisis de Argentina, al tiempo que celebraría dos acontecimientos recientes en nuestro mundo: la caída de la extrema derecha en el corazón de Europa, y la elección de Lula da Silva en las elecciones brasileñas como representante del PT, después de perder en 1989 por un escaso margen. Recordemos que un año antes, el PT ganó las elecciones presidenciales en Sao

⁷³ Una reseña pormenorizada de esta obra puede verse en Beltrán Llavador, José: “Un etnotexto de James Agee sobre educación y clases sociales”, en *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*. Universidad de la Laguna, n. 6, 2003, pp. 268-274.

Paulo, y la alcaldesa designó a Freire como secretario de educación. Si se trabaja por ellos, algunos sueños se cumplen, a veces.

De modo que Freire se encontraría con algunos de esos lugares comunes que hoy hemos recordado: el mismo amor por el mundo, la misma fuerte lluvia, un mismo paisaje social por reconstruir. Y nos recordaría que es cierto que no vivimos en el mejor de los mundos posibles, pero que otro mundo es posible, aquí y ahora.

Ventana al mundo/

No estoy dejando la lucha sino cambiando, simplemente, de frente. La lucha continúa siendo la misma. Donde quiera que me encuentre estaré esforzándome, como vosotros, a favor de la escuela pública, popular y democrática.

A las personas les gusta y tienen derecho a que les guste cosas diferentes. Me gusta leer y escribir. Escribir y leer forman parte, como momentos importantes, de mi lucha. He puesto esta dedicación al servicio de una determinada concepción de la sociedad, para la realización de la cual participo, junto con un gran número de compañeros y compañeras, en la medida de mis posibilidades. Lo fundamental en este placer del que hablo es saber a favor de qué y de quién se ejerce. (...)

Continuad contando conmigo para la construcción de una política educacional, de una escuela con otra “cara” más alegre, fraterna y democrática.

Paulo Freire: “Manifiesto a la manera de quien, saliendo, se queda”.

(Síntesis del discurso de despedida de la Secretaría Municipal de Educación del municipio de Sao Paulo, en mayo de 1991. Epílogo del libro: *L'educació a la ciutat*).

Cuarta lección

POLÍTICA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Ventana al mundo/5

¡Estudia lo elemental! Para aquellos
cuya hora ha llegado
no es nunca demasiado tarde.
¡Estudia el “abc”! No basta, pero
estúdialo. ¡No te canses!
¡Empieza! ¡Tú tienes que saberlo todo!
Estás llamado a ser un dirigente.

¡Estudia, hombre en el asilo!
¡Estudia, hombre en la cárcel!
¡Estudia, mujer en la cocina!
¡Estudia, sexagenario!
Estás llamado a ser un dirigente.

¡Asiste a la escuela, desamparado!
¡Persigue el saber, muerto de frío!
¡Empuña el libro, hambriento! ¡Es un arma!
Estás llamado a ser un dirigente.

¡No temas preguntar, compañero!
¡No te dejes convencer!
¡Compruébalo tú mismo!
Lo que no sabes por ti,
no lo sabes.
Repasa la cuenta.
Tú tienes que pagarla.
Apunta con un dedo a cada cosa
y pregunta: “Y esto, ¿de qué?”
Estás llamado a ser un dirigente

Bertolt Brecht

PENSAMIENTO DÉBIL Y REFORMA EDUCATIVA⁷⁴

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.

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

⁷⁴ 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.

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* preludiando 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 aquella 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 tiende⁷⁵: porque cada vez se nos hace más difícil distinguir si estamos

⁷⁵ 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).

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 (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 Santayana⁷⁶: “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.
- 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.

⁷⁶ 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.

Sini, C. (1989): *Pasar el signo*, Madrid, Mondadori.

Vattimo, G. y Rovatti, P. A., eds. (1988): *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.

MODELOS PARA ARMAR O REFORMAS A LA BAJA: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LA TRÍADA POPULAR (CALIDAD, FORMACIÓN PROFESIONAL, UNIVERSIDAD)

Todos los profesionales tienen un potencial de liderazgo por explotar, al igual que todas las personas tenemos un potencial atlético inédito. Con el entrenamiento y la práctica, todos podemos ser mucho mejores.

Noel M. Tichi (teórico en temas de liderazgo) (cit. por Sra. Dña. Isabel Couso Tapia, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Congreso “En clave de calidad: la dirección escolar”, 2001)

*Aquí el que no corre, vuela.
(Versión propia, a partir del refranero popular)*

Esta reflexión pretende llevar a cabo un análisis aproximativo de las normativas más recientes y relevantes en materia educativa elaboradas en nuestro país en la era conservadora. La hipótesis de partida se puede enunciar, *grosso modo*, de la siguiente manera: hay una relación estrecha entre la explosión, o inflación, de legislación relativa a distintos ámbitos del sistema educativo, y la implosión, o crisis, de legitimación de las reformas que procuran. Por ello, caracterizaremos este proceso como de reformas a la baja. Esta primera hipótesis, además, se ve reforzada con la siguiente idea: la regulación que las últimas tres grandes leyes educativas (Calidad, Formación Profesional, LOU) aparentemente procuran encuentran su correspondencia y su alianza, paradójicamente, con las tendencias a la desregulación educativa en el marco de lo que se ha dado en llamar el estado minimalista. Para desplegar esta hipótesis recurrimos en esta ocasión al análisis sociológico de los discursos producidos en lo que hemos querido llamar la tríada popular. Este análisis se realizará de manera relacional desde una triple dimensión. a) Análisis textual o denotativo. En esta primera dimensión se abordará de manera comparativa, y con los procedimientos propios de esta perspectiva metodológica, las unidades de significado de cada una de las leyes mencionadas. b) Análisis connotativo o de contexto textual. Esta dimensión del análisis nos remitirá, deliberadamente, a la explicación de estas unidades básicas de contenido en el marco textual de los documentos correspondientes. c) Por último, el análisis interpretativo o de contexto social nos permitirá comprender de manera crítica el sentido de estos discursos en el escenario más amplio de las reformas educativas, consideradas éstas como dinámicas de cambio o ajuste social institucionalmente planificadas.

El análisis que sugerimos se puede avanzar de manera sintética en el siguiente cuadro, que al mismo tiempo servirá como guión o mapa conceptual de referencia:

DOCUMENTOS DIMENSIONES	LEY ORGÁNICA DE CALIDAD EDUCATIVA (LOCE)	LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU)	LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y DE LAS CUALIFICACIONES
DENOTATIVA O INFORMATIVA (Nivel de texto) Análisis de palabras	Calidad Evaluación Esfuerzo Motivación Excelencia Autoridad Conocimiento	Calidad Evaluación Esfuerzo Motivación Excelencia Autonomía/autogobierno o Globalización Información	Globalización (de los mercados) Modernización Mejora Necesidades (del sistema productivo)
CONNOTATIVA O ESTRUCTURAL (Nivel de contexto o marco textual) Análisis de códigos o modelos	Contrarreforma o reforma de deslegitimación	Reforma con punto ciego	Reforma tecnosaturada, adaptada o de ajuste
INTERPRETATIVA O DIALÓGICA (Nivel de contexto o marco social) Análisis de discursos o cursos de acción	-Neocentralización (control centralizado) INECSE: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo -Declive del espacio público -Principio de autoridad	-Desregulación centralizada Agencia de Evaluación y Acreditación -Fractura enseñanza e investigación -Principio de jerarquización	-Recentralización (control centralizado) Instituto Nacional de las Cualificaciones. -Dialéctica entre formación y mercado -Principio de concertación

Una mirada cualitativa (bajo el signo de los astros)

Para llevar a cabo este análisis adoptamos como telón de fondo, salvando las distancias de tiempo y de tema, algunas de las justificaciones que Adorno (1986: 16) utilizó para su estudio sobre la sección de astrología del diario *Los Angeles Times*. Adorno se propuso llevar a cabo un análisis de contenido de la sección “Predicciones Astrológicas” aparecidas a diario durante tres meses entre los años 1952 y 1953. “Por ahora nuestro estudio ha de limitarse a lo cualitativo”, declaraba Adorno en la introducción, añadiendo que “se trata de una tentativa de comprender las intenciones de las publicaciones astrológicas”. Y más adelante, señalaba: “evidentemente las motivaciones de los autores no son más que una de las raíces del material, en tanto que las pautas establecidas a las que han de atenerse parecen mucho más importantes. Pese a la dificultad que hallaríamos si intentáramos investigar una producción como la sección de *Los Angeles Times* remontándonos hasta cada una de sus raíces en particular, la combinación resultante guarda tal proporción que el material habla una suerte de lenguaje propio que se deja leer y comprender aunque poco conozcamos acerca de los procesos que ha conducido a la formulación del lenguaje y le han infundido significado. Conviene subrayar que la intelección de dicho lenguaje no puede limitarse a sus morfemas por separado, sino que ha de permanecer consciente de la estructura global en la que esos morfemas

están, más o menos maquinamente, entretejidos. Se descubren en nuestro material ciertos resortes (...) que podrían parecer inocuos o triviales de considerárselos aislados del resto. Sin embargo, en la unidad funcional del todo llegan a adquirir una significación muy distinta de la inocua y confortante idea a primera vista sugerida.”⁷⁷

Nuestra pretensión al acudir, pues, al ensayo de Adorno es doble. En primer lugar, porque permite presentar mejor el punto de vista que nos interesa adoptar para nuestro análisis: no tanto un estudio puntual de cada una de las leyes referidas, sino una aproximación interpretativa del conjunto de las mismas desde el punto de vista de la mirada cualitativa, en el sentido que le confiere Luis Enrique Alonso, y que explicitaremos a continuación. En segundo lugar, nos ha parecido oportuno acudir al ensayo de Adorno por el potencial metafórico de su título. Efectivamente, la era conservadora en la que nos encontramos también parece estar regida “bajo el signo de los astros”, es decir, parece obedecer a una suerte de destino fatídico al que estamos abocados, o a una serie de fuerzas que funcionan como leyes de la naturaleza dictando el curso y la trayectoria de la esfera de lo social y contra las que nada podemos hacer. Hasta tal punto que el tipo de racionalidad que rige esa lógica y esa dinámica es percibido como un fenómeno cuasimágico, mera superstición que conduce a confiar ciegamente en las bondades de aquello que nos es prescrito, y que funciona como un mensaje oracular, una fuente de seguridad, frente a las amenazas de una sociedad de riesgo, de un mundo cada vez más incierto.

Para nuestro propósito interesa, pues, “la contextualización histórica de la enunciación, en tanto que interpretación ligada a la fuerza social y a los espacios comunicativos concretos que arman y enmarcan los discursos”. Siguiendo a Luis Enrique Alonso, se trata de argumentar que “el análisis de los discursos en sus usos sociológicos no es un análisis interno de textos, ni lingüístico, ni psicoanalítico ni semiológico; no se busca con él cualquier tipo de estructura subyacente de la enunciación (...) Más bien lo que se trata de realizar es la reconstrucción de sentido de los discursos en su situación –micro y macrosocial- de enunciación. Antes que un análisis formalista, se trata en este análisis sociohermenéutico (...) de encontrar un modelo de representación y de comprensión del texto concreto en su contexto social y en la historicidad de sus planteamientos, desde la reconstrucción de los intereses de los actores que están implicados en el discurso.” (Alonso, 1998: 187).

Sobre tal análisis de contexto social, sostenemos que las últimas reformas educativas a manos del gobierno conservador, las que hemos agrupado bajo la denominación genérica de tríada popular, obedecen a, y reflejan, una de las embestidas más poderosas del Capital en su afán por colonizar definitivamente la esfera educativa, asimilándola o subordinándola a la racionalidad técnico instrumental, metamorfoseada ésta en su fase más reciente y virulenta como racionalidad mercantil. Esta última mutación ha sido etiquetada gráficamente como “pensamiento único”. Un pensamiento único que, como la hidra mitológica, se exterioriza en la forma de “pulpo ideológico” extendiendo sus tentáculos a múltiples instancias de la vida y creando una red o malla mundial de aparente neutralidad. Precisamente este tipo de racionalidad única se interioriza, ya naturalizada, como discurso único, tan “razonable” que es incuestionable.

Lo que nos proponemos, entonces, es desvelar algunos de los supuestos que subyacen en este discurso que con tanto ímpetu ha desembarcado en nuestro país a través del terreno educativo. El hilo de Ariadna que nos va a guiar en este singular recorrido hermenéutico por laberintos de sentido será el de la noción de “calidad”, por ser ésta una noción común y compartida en las tres

⁷⁷ Una versión del mismo texto se encuentra en “Superstición de segunda mano”, en Adorno, T. W. (1972): *Filosofía y superstición*. Madrid, Alianza, 107-140.

leyes que nos interesan. Nos centraremos principalmente, por ese mismo motivo, en el análisis del borrador de la Ley de Calidad de la Enseñanza y desde aquí aludiremos ocasionalmente a las otras dos leyes. Aunque no podemos detenernos aquí en una exégesis morfológica de este texto, sin duda valdría la pena hacerlo en algún momento: la redacción del mismo es un ejemplo precioso de lenguaje pobre, gris, plano, reiterativo, sexista, carente de vigor y de rigor conceptual, en el que los autores se permiten el lujo de cometer alguna que otra falta de concordancia gramatical. El uso, dogmático, de los imperativos, también resulta no poco revelador. Y la contrucción rota, fragmentaria, a modo de puzzle, le da un toque postmoderno.

La búsqueda de la calidad o tirar de los propios cordones para elevarse

Cuando se habla con toda frivolidad de calidad se está dando por supuesto el acuerdo común sobre el significado de su uso. Pero en su “ambigüedad controlada” el concepto de calidad, utilizado como la buena nueva de los mandarines políticos, empresariales y culturales, resulta cuanto menos equívoco. 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. Es tal contexto el que explica la constante apelación a los criterios de calidad en el nuevo ciclo conservador. En efecto, como no se oculta en los últimos textos legislativos a los que venimos aludiendo, el término calidad aparece asociado isomórficamente a los términos rendimiento, eficacia, eficiencia, excelencia, o lo que es lo mismo, a la consideración del sistema educativo como una empresa competitiva que ha de arrojar logros, beneficios, resultados encarnados en las cohortes de estudiantes. Esta especie de neotaylorismo, que reedita con mayor virulencia las tesis del capital humano, es el que permite explicar de paso el desembarco de todo un utillaje de técnicas de medición cuantitativas aglutinadas bajo la fórmula de indicadores de calidad. Los círculos de calidad empresariales y los certificados de calidad de los bienes de consumo encuentran su reflejo en el suelo educativo en la aparición de agencias estatales y autonómicas de evaluación y calidad para los diferentes tramos del sistema educativo. El signo de la calidad encierra, en última instancia y realizando un análisis del discurso del contexto en que aparece, una obsesión por la cantidad. Desde esta óptica, y desde esta lógica que Claudio Magris calificaba de *aziendalismo* (*El País*, 9 de junio de 2002), es perfectamente explicable que en la memoria económica que acompaña al borrador de la Ley de Calidad de la Enseñanza se informe de que de cada diez pesetas invertidas, ocho irán destinadas al sector privado. (Datos que, por otra parte, no desmintió la Secretaría de Educación del MECD en el programa *A Debate* emitido por la segunda cadena el día 28 de mayo de 2002). En el juego de opacidades del Gobierno al que, lamentablemente, nos vamos acostumbrando, no se ha acabado de precisar la financiación de esta reforma. En efecto, según leíamos en *El País* de 27 de julio de 2002: “El Consejo de Ministros aprobó ayer el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) sin señalar su coste ni los recursos que destinará a esta reforma y sin fijar una financiación específica para desarrollarla. La ministra de Educación, Pilar del Castillo, señaló que la financiación se determinará en la reunión anual del Consejo de Política Fiscal y Financiera, un organismo con representación de las comunidades y del Ejecutivo central.” De hecho, continúa la noticia, “a pesar de que la ministra no lo haya hecho público, el Ministerio de Educación sí ha elaborado una memoria económica de la Ley de Calidad que ya ha sido analizada por Hacienda. En ella se calcula que el coste de esta reforma es de 90 millones de euros anuales y se estima que serán necesarios sólo 2.800 profesores nuevos para ponerla en marcha.”

Como una suerte de juego de espejos, encontramos una aliteración de términos que acaban convertidos en lugares comunes, y que se reflejan y refuerzan unos a otros: la noción de “calidad” no sólo aparece en la Ley de Calidad, sino que en la exposición de motivos de la LOU (Ley Orgánica 6/2002, de 21 de diciembre, de Universidades) se repite constantemente como un mantra mágico, introduciendo algún matiz que se eleva a mensaje como, por ejemplo, cuando se refiere a la “más valiosa herencia” para su futuro que la sociedad podrá exigir de sus Universidades: “una docencia de calidad, una investigación de excelencia” (vide al respecto, el clarificador artículo de Carabañas: 2002). En las tres normativas, la palabra calidad está asociada, según los textos y contextos de referencia, a los términos “modernización”, “eficacia”, “excelencia”, “competitividad”, “responsabilidad”, “mejora”, “autonomía”, “rendición de cuentas”, “capital (humano)”, “conocimiento (sociedad del)”, “autoridad”, “prestigio”, “globalización”, etc... Este juego de relaciones conceptuales no es, en absoluto, gratuito, sino que forma parte de la nueva retórica con la que se pretende legitimar el nuevo orden(amiento) jurídico, o lo que es lo mismo, con la que se pretende decretar principios de realidad educativos y sociales.

Acudamos con algún detenimiento a algunos de los párrafos del borrador (documento de bases) de la Ley de Calidad. En el preámbulo, titulado de forma ilustrativa “los retos educativos de la sociedad del conocimiento”, se afirma que “la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha sido establecida y garantizada por ley” (más adelante se ratifica que se ha “materializado la igualdad de oportunidades”), y se anuncia el *sorpasso* de la igualdad por la calidad. La calidad tiene aquí una doble acepción: asociada a nivel (alto), y asociada a posición (“ocupar un lugar en una sociedad de conocimiento como la nuestra”; léase: “ocupar un lugar en el mundo”). A esta doble acepción se le añaden dos nuevos sentidos: “respuesta obligada al mundo en el que ya nos encontramos” (léase: ocupar un lugar en este mundo de forma activa, merecernos este mundo) e instrumento “para el ejercicio de la libertad, la búsqueda de progreso y el bienestar individual y colectivo”.

El reto de la calidad de la educación en España viene dado, entre otras cosas, por el proceso de modernización que ha protagonizado con su incorporación al tren de alta velocidad de la Unión Europea, y también porque se ha “acelerado” “muy notablemente la creación de oportunidades de formación superior”. Sin embargo, en este optimista escenario, no se pueden ocultar una serie de agujeros negros o descosidos (“déficits”) en nuestro sistema educativo.

Para una teoría de las catástrofes

Vale la pena extraer el siguiente párrafo de la columna de Eduardo Haro Tecglen titulada “Idiotismos” (*El País*, 29 de julio de 2002): “Ya han colocado otro idiotismo: ‘Ley de Calidad’, dicen arteramente para referirse a la reforma de la enseñanza. ‘Calidad’ no es más que el conjunto de propiedades que permiten comparar algo con otra cosa de la misma especie. Es normal decir ‘de mala calidad’ o ‘pésima calidad’. Pero ha entrado en el lenguaje como superlativo: ‘Es de calidad’ es meliorativo. Queremos ‘calidad de vida’. Y así la que llaman ahora por antonomasia Ley de Calidad es de muy mala calidad, pero se hace entender por argucia de la semántica política que es una mejora, contra la opinión de los que van a vivir dentro de ella. (...) Fórmula francesa: significa que las argucias gubernamentales, colocadas aprovechando las vacaciones de las personas y las entidades, indignarán al regreso: subidas de precios, impuestos nuevos, despidos. Se pierde ‘calidad de vida’; cuando uno regresa a su ciudad se encuentra de golpe con todo lo que se le ha conjurado. Pero ¿quién va a molestarse porque haya ‘calidad de la enseñanza’? Sólo el que sabe que es mala calidad, o que va peor, como ocurre ahora (...) El problema de nuestros hijos, y de algunos de vosotros (...) es que han sido educados por una política de entontecimiento; la que sustituyó la Institución Libre de Enseñanza por los vengativos frailes que volvían del exilio. (...) Los que con la Ley de Calidad mejoran la enseñanza privada contra la pública y le dan más dinero, y en la privada

meten más religión o catecismo, que es la rémora de las civilizaciones perdidas (...) Y dicen que nuestros hijos, y los suyos, son unos burros.”

Y dicen que nuestros hijos, y los suyos, son unos burros. ¿Cómo no van a serlo, con el panorama que nos es dibujado desde el mismo preámbulo del borrador de la Ley de Calidad: elevadas tasas de fracaso escolar, bajos índices en las materias instrumentales (ratificados con la lógica implacable de la medición del rendimiento a través de documentos como el *Informe Pisa*, etc.), deterioro de la convivencia en las aulas, falta de competencias (después se verá que es liderazgo) del Director? En esta ocasión, el documento hace de caja de resonancias de un terreno ya bien abonado: el de la construcción de la opinión pública. En efecto, como apuntábamos en otro lugar (Beltrán, 2002): “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* (14/9/2001) el siguiente titular: “Los expertos alertan de la “desastrosa” formación científica en secundaria.” (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 a 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.”

Antes de acometer, como una nueva cruzada, la búsqueda de ese Santo Grial llamado “calidad”, el corolario del preámbulo del borrador no admite réplica: “Se impone, ineludiblemente, reformar el sistema”. Partamos, pues, en “la búsqueda de la calidad”, porque “el nivel de fracaso escolar en España sería una razón más que suficiente para acometer sin más demora la reforma educativa que recoge el presente *Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación*”. O lo que es lo mismo, cuando no hay argumentos que legitimen el nuevo orden, la nueva reforma, se busca un chivo expiatorio que sirva de coartada ideológica, a saber, el (mal) llamado fracaso escolar. Un argumento tan débil *per se* que pone en evidencia la crisis de legitimación que subyace en la propuesta ministerial. En cualquier caso, como sucede con los horóscopos que analizaba Adorno, para alentar el viaje en pos de la calidad, se apela sin ambages a la “cultura del esfuerzo”, con un recurso tan fácil como efectivo: se dice, ni más ni menos, lo que la gente quiere oír, se pone a circular el discurso de la calle: ese discurso, que es moneda común, plagado de lugares comunes, del sentido común. Porque, además, la cultura del esfuerzo no es ninguna abstracción, sino que señala con el dedo acusador al sujeto agente y paciente de la educación: los jóvenes. (No es casual la imagen mediáticamente estereotipada de los jóvenes asociada a indolencia, violencia y botellón). Pero, la pregunta que, inevitablemente asoma es ésta: ¿acaso el profesorado, y la misma administración no ha de hacer también un esfuerzo? De esto, nada se dice.

El desierto de lo real

Los continuos llamados en el texto a “lo real” (“aprendizaje real”, “oportunidades reales”, “contenido real”) nos recuerdan a la metáfora de la película *Matrix* –versión en clave filmica del mito de la caverna platónica- sobre *el desierto de lo real*. Con tales llamados se nos está sugiriendo

que los aprendizajes, oportunidades y contenidos no son “reales”, es decir, o bien no son auténticos o bien son aparentes, porque sin duda vienen dados sin (la cultura del) esfuerzo. Y de paso, todo ello sirve para justificar las andanadas contra la promoción automática, puesto que “sin esfuerzo no hay aprendizaje”. Y porque, además, una calidad sinónimo de excelencia no puede permitirse desbloquear el mecanismo de segregación interna de las instituciones de enseñanza, sino que necesita recuperar el prestigio perdido (en el Título de Graduado en Educación Secundaria) y aun reforzarlo (con la Prueba General de Bachillerato). En este continuo juego de desconcierto educativo, poco importa que a las declaraciones de eliminación de la selectividad, le sucedan las de imposición de una doble reválida. Porque con la reválida se pasará, de seguir el tono enfático del texto, de la devaluación a la revalidación de los saberes, de la degeneración a la regeneración. Dicho de otra manera, se pondrán de una vez las cosas en su sitio.

La inmigración en el mundo al revés

Si seguimos leyendo el documento, nos encontramos a continuación con tres curiosos párrafos, introducidos como una cuña de lo políticamente correcto, reunidos bajo un epígrafe que lleva por título “La inmigración: diversidad e integración”. Se plantea aquí “ofrecer una respuesta integradora a los problemas y necesidades que plantea la inmigración”, sobre todo aquella procedente de “culturas muy diferentes a la nuestra” (sic). Con una autoconfianza pasmosa se declara que (a pesar de que) “es ésta una cuestión que exige soluciones meditadas y serias; no hay vías fáciles, como demuestran las experiencias de otros países europeos.” (Pero) “la futura Ley de Calidad ofrecerá medidas adecuadas para abordarlo” (sic) (Nótese aquí la falta de concordancia). Y continúa: “Un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico, para facilitar en el menor tiempo posible que los niños en esas situaciones -(pero, ¿cuáles?)- desarrollen adecuadamente su proceso educativo. Si se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria y tienen problemas de adaptación a ese nivel, cuenten con “Programas de Aprendizaje Profesional” que les permitan la integración social y laboral”. El epígrafe por sí sólo merecería un ensayo propio, pero obsérvese al menos como las pretensiones de integración quedan reducidas a soluciones de segregación académica, de manera que la vía profesional queda reservada para los inadaptados. Reservamos para otro momento la contradicción que supone la “respuesta integradora” educativa respecto de las medidas de contención contra esos nuevos bárbaros –“irregulares”, “ilegales”- que llegan a nuestro país en “avalancha”.

Poner los puntos sobre los IES

A continuación, y tras el paréntesis del apartado anterior, en otro breve epígrafe que no tiene desperdicio la reforma se arroga otorgar profesionalidad a los directores de los centros, porque “hace falta volver a establecer los derechos y deberes de los actores de la comunidad educativa, aclarar qué es participación y qué es dirección, y volver a definir la figura del Director, sus competencias, su autonomía, y por tanto, la autoridad que necesita para ejercer su responsabilidad de la que ahora carece.” Así, pues, viene a decirnos el texto, dejémonos de circunloquios y eufemismos. Nos encontramos aquí con una ilustración clara de aquel diálogo que Lewis Carroll hace sostener a Alicia con Humpty Dumpty:

“- El asunto es –dijo Alicia- si usted *puede* hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.

- El asunto es –replicó Humpty Dumpty- quien manda aquí. Eso es todo.”

O lo que es lo mismo, se trata de poner los puntos sobre las íes y sobre los IES. Es decir, aclarar primero qué es eso de la participación y qué es eso de la dirección, no sea que se puedan confundir, dando lugar a esos extraños experimentos en los que se pueda defender modelos y prácticas de dirección participativa, o colegiada, o colaborativa, etc. Después se trata de volver a

redefinir el perfil del Director a partir de tres variables. En primer lugar, las competencias, es decir, devolviéndole aquello que le fue arrebatado: el control y la gestión centralizada del centro. En segundo lugar, su autonomía, que en este caso queda redefinida como autonomía relativa o condicional al convertirse el director en una suerte de delegado de gobierno en el centro, incrementando su dependencia, su sucursalismo, respecto de las instancias administrativas. En tercer lugar, y por tanto, su autoridad entendida como sinónimo del liderazgo propio de la gestión empresarial. Una autoridad además convertida en condición necesaria para ejercer la responsabilidad de la que ahora carece, o si se prefiere, para dejar de ser irresponsables como hasta ahora.⁷⁸

El prestigio del profesorado o personajes en busca de un(a) autor(idad)

De la misma forma que la reforma devolverá al director la autoridad que se merece, también “habilitará medidas que afiancen la autoridad y el reconocimiento social del profesor”. Esto plantea, siguiendo el título del nuevo epígrafe, “un reto a la sociedad: el prestigio del profesorado”. Una vez más aparece la necesidad de recuperar el prestigio perdido: el profesorado se ha convertido en una suerte de coro de personajes en busca de un autor, de una autoridad, que les escriba un buen guión para su representación o ejecución. Para ello, la reforma se propone algunas medidas como la siguiente, que no se sabe si cabe leerla en clave *crítica* o más bien *críptica*: “contrarrestar la rígida heterogeneidad que el sistema impone uniformemente” (fórmula que poco después se reitera literalmente) “en las aulas mediante el establecimiento de vías formativas”. La frase, sin duda, en su rica polisemia, se presta a múltiples registros, pero quien quiera entender que entienda: la rígida heterogeneidad no es más que el respeto a la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades, pero una diversidad entendida por el ministerio como un totum revolutum, intolerable desde el punto de vista de la calidad, que hace incompatible la igualdad de oportunidades (ya superada) y la excelencia (a conseguir).

Finalmente, el conjunto del documento y las líneas de reforma que plantea quedan justificados como resultado de un largo proceso de debate (sic), del estudio y del análisis de las investigaciones y publicaciones de la comunidad científica (sic), de los expertos en pedagogía y en Ciencias de la Educación (sic), de la interpretación de datos empíricos (sic), y del estudio comparado de las mejores (sic) experiencias educativas en el seno de la Unión Europea. (sic) Tal repertorio de justificaciones no hace más que revelar las carencias de aquello a lo que apuntan, revelando una crisis de legitimidad en las decisiones adoptadas sobre esta reforma en particular, que es común en las otras dos reformas apuntadas.

⁷⁸ No nos resistimos a dejar de citar las “palabras de apertura de la sesión por la Ilma. Sra. Dña. Isabel Couso Tapia, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte” en el Congreso En clave de calid@d: la dirección escolar, celebrado en Madrid, 20-22 abril 2001, en el que se nos informa de la participación de más de quinientos directores de toda España: “Porque reconocimiento es crear programas de formación de excelencia en Universidades de Verano por los que han pasado miles de profesores en los que siempre ser director ha sido un mérito decisivo para poder participar. (...) Reconocimiento es también poner en marcha desde 1996 un ambicioso Plan de Calidad en la educación que, apoyado en Planes de Mejora de los Centros, tenían precisamente como uno de los ejes vertebradores la modernización de la función directiva. Así, en colaboración con experiencias que ya se están realizando en centros privados, se puso en marcha un Plan en el que, por primera vez, los directores de los centros públicos tuvieron nuevas oportunidades de aprendizaje. (...) Por primera vez (sic) los directores pudieron participar de ideas nuevas para la educación: el liderazgo, la optimización, la eficiencia y la eficacia en los recursos, la autoevaluación, la comunicación interna y externa, las familias como usuarios del servicio educativo, el conocimiento de las habilidades y la experiencia de la dirección como fuente del capital humano e intelectual de los centros educativos, la valoración de los procesos que se desarrollan en los centros educativos y su incidencia en los resultados, la gestión de calidad, la gestión del conocimiento... (...) En sintonía con nuestra voluntad de valorar a los Directores, hemos organizado este Congreso como espacio de encuentro entre la enseñanza pública y privada.”

Tres modelos para un mismo control centralizado

Sobre el hilo conductor de la calidad, la tríada legislativa popular plantea un nuevo modelo de centralización, entendido éste como control centralizado. A la merma de la autonomía de los espacios e instancias educativas le corresponde un incremento del control no de los procesos sino del producto. Lo que interesa, en definitiva, es el rendimiento de unas cuentas (*accountability*) que se ajuste a la lógica coste-beneficio, o lo que es lo mismo, que produzca los resultados esperados. De manera que la tríada popular se resuelve como un ajustar las cuentas, como un ajuste de cuentas en su doble acepción: una lección de contabilidad (saber hacer) y una lección de advertencia (hacer saber): esto es lo que hay, ahora te vas a enterar. Poco importa que esta reforma de calidad – tres en uno- se imparta en barracones prefabricados, o que carezca de memoria económica, o que se delegue la acreditación académica a las empresas, o que los parques tecnológicos acaben en parques temáticos, provocando la fuga de cerebros, de equipos y de iniciativas. Lo que importa es que los indicadores de calidad, basados en unidades discretas, arrojen cifras susceptibles de ser leídas en términos de eficiencia, eficacia y excelencia.

Hablar de control centralizado significa hablar del uso del “mando a distancia” cuando se requiera (y, hablando de distancia, aunque ahora desborda los marcos de este ensayo, valdría la pena hacer una reflexión sobre la creciente pujanza de la educación a distancia en sus muy versátiles manifestaciones) por parte de instancias externas a la propia esfera educativa. O lo que es lo mismo, indica la subordinación de los fines de la educación a una misma lógica plana, instrumental, empresarial.

En el caso de la Ley de Calidad, el control centralizado cristaliza a través de, pero no solo, del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), sustituto del actual flamante Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa (INCE). Sin embargo, no podemos perder de vista en este control el papel que le es conferido a instancias como la Inspección Educativa, veladora de tan altas metas como impulsar una educación de “excelencia”; asesorar a los centros, como nuevos asesores fiscales educativos, acerca de los estándares de calidad educativa, “basados en prácticas comparadas con los países de nuestro entorno (benchmarking)”; y diseñar procesos de evaluación fundamentados en parámetros concretos que indiquen niveles de eficacia (logro de objetivos) y eficiencia (optimización de recursos).” De modo que el control centralizado cabe entenderlo también materializado en la nueva tríada eficacia, eficiencia, excelencia. Tal triangulación es la que pone cerco y traza una jaula de hierro sobre el perímetro del espacio público, que difícilmente puede competir con reglas del juego que no le son propias, las de la libérrima competencia en la gran superficie del mercado.

Si ahora nos remitimos a la reforma universitaria, la correspondencia con el INECSE la encontramos en la creación de una comisión evaluadora externa (Agencia de Evaluación y Acreditación). Bajo el pretexto de fomentar la innovación, la competitividad y la mejora en las universidades, se crea así un órgano fiscalizador y discriminador de éstas según sigan o no los parámetros mercantilistas de la globoeducación. (Piquerías, 2002: 39). Efectivamente, en el propio Proyecto de Ley se declara que el nuevo espacio europeo requiere un nuevo modelo universitario que facilite la “competitividad” internacional de las universidades. Esta competitividad, una vez más, supone la subordinación expresa del sistema universitario al mundo empresarial. La “financiación por objetivos”, es decir, de aquellas investigaciones que puedan interesar al tejido empresarial, no es más que otra manera de expresar todo esto. Y ello, junto con aspectos, que no podemos perder de vista, como el de sistema de elección de cargos (que entroniza el principio de jerarquización interna del cuerpo docente al otorgar diferente representatividad a unos estamentos que a otros), el intervencionismo político y empresarial directo en la administración universitaria disfrazado de control social y de calidad de la vida universitaria, la concepción del alumnado como

cliente al fomentar la competencia entre centros universitarios, precarización de las figuras contratadas y procesos de flexibilidad (desregulación) considerables. Factor este último que constituye el núcleo central del artículo de Julio Carabaña (2002: 35) y que caracteriza como de auténtico “punto ciego” de la Ley de Universidades. (“No es la habilitación, son los contratos”, advierte en su ensayo).

Acudamos a la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones. Entre otras cosas, esta ley dota a las empresas la posibilidad de emitir títulos, hurtando así uno de las competencias del sistema educativo, la acreditación, e invirtiendo de paso la lógica credencialista que regía entre formación y mercado. Si es la empresa la que otorga títulos, se ratifica definitivamente la subordinación de la educación a la lógica y a los requerimientos del mercado, y también, en frase ya celebre, la subsidiariedad de la pública respecto de la privada. En el Libro Blanco sobre la educación y la formación (“Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva”, la Comisión Europea da respuesta a una necesidad empresarial que cada vez tiene más pujanza, la necesidad de hacer de la enseñanza una industria comercial. En este proceso, al parecer irrefrenable, la instancia encargada de otorgar los diplomas de reconocimiento no puede ser más que la propia empresa contratante, a través de una carta personal de competencias, que informe de las “experiencias validadas”. Explícitamente se sugiere en el *Libro Blanco* una tercera vía que consiste en el reconocimiento de las competencias parciales a partir de un sistema de acreditación fiable, competencias que son independientes de su paso o no por una formación académica.

Con el fin de evitar que la evaluación de la calidad conduzca a un control excesivo por parte del Estado, la Comisión recomienda la creación de una agencia de evaluación externa y no gubernamental que contribuya a la transparencia y a la regulación del mercado entre las instituciones concurrentes. (cit. Piqueras, 2002: 34-35). La recentralización (o control centralizado), en el caso de la FP, viene dada por medio de la creación de centros nacionales de referencia, que sustituyen el control absoluto del Estado por la intervención directa del mundo empresarial, y que sin duda plantea no pocos dilemas al vulnerar el concierto autonómico.

Fin de la historia, fin del trabajo, fin de la imaginación, ¿fin de la educación?

La lectura que estamos realizando puede enmarcarse en un contexto de referencia más amplio, que nos ayude a comprender la lógica de estas últimas reformas. Desde hace no tanto tiempo, asistimos al trazado de un horizonte escatológico que obedece a diferentes proyectos. Fukuyama vaticinó el “fin de la historia” tras la caída del Muro de Berlín, y tras el triunfo planetario del sistema capitalista como sistema hegemónico. Aunque no estemos de acuerdo con la tesis principal –el fin de la Historia- no tenemos más remedio que aceptar –con indignación antes que con resignación- la extensión y la intensidad arrolladora del capitalismo. Jeremy Rifkin diagnosticó el fin del trabajo, que no significa la desaparición del trabajo en sí, sino la transformación profunda de las relaciones de producción acompañada de procesos de creciente desregulación, fragmentación y precarización del mercado laboral. Arundhati Roy alertaba del fin de la imaginación para referirse al debilitamiento de la democracia y a su falta de imaginación, de respuestas vivas y creativas, ante los asaltos contundentes de la racionalización instrumental. Muy recientemente, Jean-Claude Michéa (2002: 40) no nos habla directamente del fin de la escuela, sino de las mutaciones del aparato educativo *según los intereses políticos y financieros del Capital*. La tesis de Michéa, en palabras del propio autor, es la siguiente: “Ahora podemos comprender en su triste verdad histórica el movimiento que, desde hace treinta años, transforma la Escuela llevándola en una dirección siempre idéntica. Invocando a la vez una “democratización de la enseñanza” (una mentijera absoluta) y la “adaptación necesaria al mundo moderno” (una verdad a medias), lo que se está construyendo a través de todas estas reformas igualmente malas es la *Escuela del capitalismo total*, es decir, una de las bases logísticas decisivas a partir de las que las principales compañías

transnacionales –una vez acabado su proceso de reestructuración en líneas generales- podrán dirigir con toda la eficacia deseada la *guerra económica mundial del siglo XXI*.” (Michéa, 2002: 37).⁷⁹

A modo de ilustración, el autor cita la reunión celebrada en 1995 en San Francisco bajo la égida de la fundación Gorbachov de quinientos políticos, líderes económicos y científicos de primer orden para contrastar sus puntos de vista sobre la nueva civilización. La asamblea comenzó reconociendo que en el próximo siglo dos décimas partes de la población activa serían suficientes para mantener la actividad de la economía mundial.” El principal reto que se planteaba a partir de este escenario consiste en cómo gestionar la gobernabilidad del ochenta por ciento de humanidad sobrante. “Tras el debate, la solución que acabó imponiéndose como la más razonable fue la propuesta por Zbigniew Brzezinski con el nombre *tittytainment*. Con esta palabra-baúl se trataba simplemente de definir un 'cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta.” Michéa, 2002: 38-39). *Tittytainment* es una palabra compuesta por *entertainment*, entretenimiento, y *tits*, que en el argot americano significa pechos. De hacer caso al aforismo que sostiene que a veces la realidad imita al arte, o que supera la ficción, aquí nos encontramos con un ejemplo notable. El informe que cita Michéa no puede sino recordarnos las conclusiones del dramático *Informe Lugano*, de Susan George (2001). En éste, bajo la apariencia de una obra ficticia, la autora narra el análisis no ficticio que nueve expertos altamente cualificados realizan por encargo de los representantes de las directrices económicas y políticas del planeta para garantizar la pervivencia del capitalismo en el siglo XXI a cualquier precio. La planificación de un mundo gobernado por el fatalismo programado ya había sido preconizada por Raymond Williams hace más de dos décadas en su magnífico *Hacia el año 2000*, y conceptualizada en lo que llamaba el “Plan X”. En la crítica que realizábamos a la Ley de Calidad, nos remitíamos, con cierta dosis de ironía, al telón de fondo de la película *Matrix*. El panorama al que nos estamos aproximando podría convertir la ironía en profecía.

Para ir concluyendo

Habíamos comenzado apelando a Adorno para enmarcar esta reflexión. Podemos acudir de nuevo al mismo autor para finalizar, momentáneamente, nuestro recorrido. Hace cincuenta años, en el libro citado, Adorno (1986: 115) finalizaba su análisis de contenido con estas palabras: “En cualquier caso, el mundo, hoy más que nunca, se muestra a la mayoría de personas como un “sistema” cubierto de una red organizadora omnicomprendiva sin ningún resquicio por donde el individuo pudiera “hurtarse” a las incesantes exigencias y pruebas de una sociedad regida por un ordenamiento mercantil y jerárquico, rayano con lo que nosotros llamamos “verwaltete Welt”, un mundo preso de la administración.” Sustitúyase la palabra “administración” por el término “mundialización” y la descripción, o el pronóstico, que hace medio siglo realizó Adorno se hace diagnóstico para nuestro presente.

Referencias bibliográficas

AA.VV.: “La educación a debate”. Número monográfico de la revista *Archipiélago. Cuadernos críticos de la cultura*, n. 38, 1999.

⁷⁹ Una reflexión similar lleva a cabo Julio Carabaña (2002: 32) en su ya citado artículo cuando señala refiriéndose al preámbulo de la LOU: “Nada nuevo o inesperado, nada inusual, nada fuera de repertorio. Pero, en cierto modo, esto era de esperar, pues los preámbulos y justificaciones de todas las leyes de reforma de la enseñanza promulgadas en el mundo entero en el último siglo son, como Guy Neave ha notado, aproximadamente intercambiables., nutriéndose todas del mismo repertorio de tópicos que reeditan cada cierto tiempo las factorías ideológicas internacionales, como la Unesco y la OEDE.”

- AA.VV. (2002): "Ley de calidad: ¿progreso o regreso?" Comunicación presentada en la Segunda Trobada d'Estudiants de Practicum de la Escuela de Magisterio, 4-5 de juny de 2002 (pendiente de publicación).
- Adorno, T. W. (1972): "Superstición de segunda mano", en *Filosofía y superstición*, Madrid, Alianza/Taurus, pp. 107-140
- Adorno, T. W. (1975): *Bajo el signo de los astros*, Barcelona, Laia.
- Alonso, L. E. (1998): "El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos", en *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos, pp. 187-220.
- Anaya, G.(coord.): "Educació i democràcia". Número monográfico de la revista *Arxius de Ciències Socials*, n. 4, juny 2000.
- Bardin, L. (1986): *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Beltrán, M. (1992): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
- Beltrán Llavador, F. y Beltrán Llavador, J.(1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Beltrán Llavador, J. (coord.) (1997): *Paraules per l'escola pública*. Seminari d'Investigació del CEP de València.
- Beltrán Llavador, J. (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*, Alzira, Germania.
- Beneyto, P. J. y Guillén, P. (eds.) (1998): *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Alzira, Germania.
- Carabaña, J: "El punto ciego de la Ley de Universidades". *Claves de razón práctica*, n. 129, 2002.
- Cien años de educación en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2001.
- CRUE (2000): *Informe Universidad 2000*. (Informe coordinado por Josep M. Bricall).
- Foro Mundial de Educación: "Carta de Porto Alegre por la educación pública para todos", Porto Alegre, 24 al 27 de octubre de 2001.
- George, Susan (2001): *Informe Lugano*, Barcelona, Icaria-Intermón Oxfam.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Los retos de la enseñanza pública*, Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2001.
- INCE (1997): *Evaluación de la Educación Primaria. Informe preliminar*.
- INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación*, MECD.
- Magris, C. (2000): *Utopía y desencanto*. Barcelona, Anagrama.
- Michéa, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Pacto por la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana. Propuesta*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 2000.
- Piqueras, A.: "La mundialització i l'educació formal", en *Reinventar l'ensenyament. Els reptes de l'educació pública catalana en l'era de la globalització*. Barcelona, Coordinadora d'Estudiants dels Països Catalans, 2002.

Proyecto Pisa (2001): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000. Proyecto internacional para la producción de indicadores de los alumnos.*

Willis, P.: “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción”, en Velasco Maillo, H.; García Castaño, F. J.; Díaz de Rada, A. eds. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 431-461.

Referencias legislativas

Ley de Reforma Universitaria (LRU)

Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Real Decreto sobre el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1994)

Ley Orgánica, de 20 de noviembre de 1995, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE)

Ley Orgánica, de 21 de diciembre, de 2001, de Universidades (LOU) (BOE de 16 de enero de 2001)

Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación (LOCE) (2001)

Anteproyecto de Ley de Formación Profesional

**IX CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD DE LES ILLES BALEARS, PALMA DE MALLORCA,
SEPTIEMBRE DE 2002.**

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

José Beltrán Llavador

Universitat de Valencia.

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 toda mi intervención: *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, Fco, 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 mi 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.

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 requerire 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 L. 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 intentaremos 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.” (Fdez 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 procuraremos, 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, tendremos que deconstruir y reconstruir el lenguaje tal como nos viene dado, y siguiendo la recomendación de Freire, tenderemos un puente entre palabras y cosas, entre textos y contextos.

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 económico 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 podemos 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. (Hdez i Dobón, F., 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).” (Ricardo Muñiz, M., 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 el curso académico pasado 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.” (p. 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* (14/9/2001) el siguiente titular: “Los expertos alertan de la “desastrosa” formación científica en secundaria.” (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 básico 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 realizaba una tarea de desenmascarar los argumentos que culpabilizan a la ESO, bajo el título de “la ESO no es culpable” (*El País*, Apuntes n.71, 1 de octubre de 2001). 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.

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 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 tanto 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 público 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. (ibid: 223). 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.” (ibid: 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, Saïda, 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. (currículum y diversidad, de TE, 1998,12)*

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, R., 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 un 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-S, finaliza Collins (ibid: 228): “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.” 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. (*El País*, 17-12-2001)

La polémica sobre profesorado de religión a los 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 nos remite inevitablemente 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 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 dotamos constitucionalmente.

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

Discursos	Pro	Anti
Calidad	Eficacia/eficiencia	Igualdad
Diversidad	Diferencia/Desigualdad	Pluralidad
Libertad	Excelencia/ selección	Elección
Autoridad	Heteronomía	Autonomía

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 Ll., J., 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 currículo. 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 LL, J., 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 hundiéndose y nos estamos chamuscando dentro de ella, el administrador de la finca está pensando en operaciones destinadas a salvar las apariencias: un toque de calidad, otro de

diversas, 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”. 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 de personas adultas 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 *des-concertados*, 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 de EA 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 señalar 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, politas, 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.

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.: “Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias.” *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1994, 21, 43-52.

— coord. (1997): *Paraules per l'escola pública*. Seminari d'Investigació del CEP de València.

— “Transformar la diversidad, poner del derecho el mundo al revés: la construcción social de la adolescencia”, en Souto, X. M, Proyecto Gea.Clío: *La didàctica de la Geografia i la Història en un món globalitzat i divers*. Xàtiva, L'Ullal/Federació d'Ensenyament CC.OO-PV, 2001, 88-101.

Cardús, S. (2000): *El desconcert de l'educació*. Barcelona, Edicions La Campana.

Collins, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid, Akal.

De la Cruz, M.: “ESO: factores de contexto.”. *T.E. CC.OO.*, n. 220, febrero de 2001, 27-29.

Esperanza, J.: “¿Influye la clase social de origen en los resultados escolares?”. *T.E.CC.OO.*, n. 221, marzo 2001, 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 septiembre 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.: “Educar para la convivencia”. *T.E. CC.OO.*, n. 207, noviembre de 1999, 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.: “Los presupuestos de educación en 2001”. *T.E. CC.OO.*, n. 224, junio 2001, 11-33.

Rovira Tolosana, J. A.: “Por una escuela laica”. *El País*, 17 diciembre de 2001, 17-18. (Cartas al director)

Sacristán, G.: “La ESO no es culpable”. *El País*, 1 octubre de 2001, (separata de Apuntes, n. 71, 1)

LA REFORMA EDUCATIVA BAJO EL SIGNO DE LOS ASTROS⁸⁰

Todos los profesionales tienen un potencial de liderazgo por explotar, al igual que todas las personas tenemos un potencial atlético inédito. Con el entrenamiento y la práctica, todos podemos ser mucho mejores.

Noel M. Tichi⁸¹

Aquí el que no corre, vuela.

(Versión propia, a partir del refranero popular)

Esta reflexión pretende llevar a cabo un análisis aproximativo de las normativas más recientes y relevantes en materia educativa elaboradas en nuestro país en la era conservadora. La hipótesis de partida se puede enunciar, *grosso modo*, de la siguiente manera: hay una relación estrecha entre la explosión, o inflación, de legislación relativa a distintos ámbitos del sistema educativo, y la implosión, o crisis, de legitimación de las reformas que procuran. Por ello, caracterizaremos este proceso como de reformas a la baja. Esta primera hipótesis, además, se ve reforzada con la siguiente idea: la regulación que las últimas tres grandes leyes educativas (Calidad, Formación Profesional, LOU) aparentemente procuran encuentran su correspondencia y su alianza, paradójicamente, con las tendencias a la desregulación educativa en el marco de lo que se ha dado en llamar el estado minimalista. Para desplegar esta hipótesis recurrimos en esta ocasión al análisis sociológico de los discursos producidos en lo que hemos querido llamar la tríada popular.

1. Una cierta mirada

Para llevar a cabo este análisis adoptamos como telón de fondo, salvando las distancias de tiempo y de tema, algunas de las justificaciones que Adorno (1986: 16) utilizó para su estudio sobre la sección de astrología del diario *Los Angeles Times*. Adorno se propuso llevar a cabo un análisis de contenido de la sección “Predicciones Astrológicas” aparecidas a diario durante tres meses entre los años 1952 y 1953. “Por ahora nuestro estudio ha de limitarse a lo cualitativo”, declaraba Adorno en la introducción, añadiendo que “se trata de una tentativa de comprender las intenciones de las publicaciones astrológicas”. Y más adelante, señalaba: “evidentemente las motivaciones de los autores no

⁸⁰ Una primera versión de este capítulo se presentó a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Palma de Mallorca (UIB), en septiembre de 2002, con el título: “Modelos para armar o reformas a la baja: un análisis del discurso de la tríada legislativa popular (calidad, formación profesional, universidad). Cuando reviso estos papeles, en abril de 2004, el color político del gobierno ha cambiado tras las elecciones generales del 14 de marzo. En el discurso de investidura como nuevo presidente de gobierno, J. L. Rodríguez Zapatero anunció la suspensión de la LOCE lo antes posible. Así pues, el presente texto se ha de situar en el contexto correspondiente, cuando siguiendo las tendencias de voto, nada parecía anunciar los acontecimientos que menos de dos años después propiciarían un vuelco electoral inesperado en nuestro país.

⁸¹ Teórico en temas de liderazgo. Citado por Isabel Couso Tapia, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Congreso “En clave de calidad: la dirección escolar”, 2001.

son más que una de las raíces del material, en tanto que las pautas establecidas a las que han de atenerse parecen mucho más importantes. Pese a la dificultad que hallaríamos si intentáramos investigar una producción como la sección de *Los Angeles Times* remontándonos hasta cada una de sus raíces en particular, la combinación resultante guarda tal proporción que el material habla una suerte de lenguaje propio que se deja leer y comprender aunque poco conozcamos acerca de los procesos que ha conducido a la formulación del lenguaje y le han infundido significado. Conviene subrayar que la intelección de dicho lenguaje no puede limitarse a sus morfemas por separado, sino que ha de permanecer consciente de la estructura global en la que esos morfemas están, más o menos maquinalmente, entretejidos. Se descubren en nuestro material ciertos resortes (...) que podrían parecer inocuos o triviales de considerárselos aislados del resto. Sin embargo, en la unidad funcional del todo llegan a adquirir una significación muy distinta de la inocua y confortante idea a primera vista sugerida.”⁸²

Nuestra pretensión al acudir, pues, al ensayo de Adorno es doble. En primer lugar, porque permite presentar mejor el punto de vista que nos interesa adoptar para nuestro análisis: no tanto un estudio puntual de cada una de las leyes referidas, sino una aproximación interpretativa del conjunto de las mismas desde el punto de vista de la mirada cualitativa, en el sentido que le confiere Luis Enrique Alonso, y que explicitaremos a continuación. En segundo lugar, nos ha parecido oportuno acudir al ensayo de Adorno por el potencial metafórico de su título. Efectivamente, la era conservadora en la que nos encontramos también parece estar regida “bajo el signo de los astros”, es decir, parece obedecer a una suerte de destino fatídico al que estamos abocados, o a una serie de fuerzas que funcionan como leyes de la naturaleza dictando el curso y la trayectoria de la esfera de lo social y contra las que nada podemos hacer. Hasta tal punto que el tipo de racionalidad que rige esa lógica y esa dinámica es percibido como un fenómeno cuasimágico, mera superstición que conduce a confiar ciegamente en las bondades de aquello que nos es prescrito, y que funciona como un mensaje oracular, una fuente de seguridad, frente a las amenazas de una sociedad de riesgo, de un mundo cada vez más incierto.

Para nuestro propósito interesa, pues, “la contextualización histórica de la enunciación, en tanto que interpretación ligada a la fuerza social y a los espacios comunicativos concretos que arman y enmarcan los discursos”. Siguiendo a Luis Enrique Alonso, se trata de argumentar que “el análisis de los discursos en sus usos sociológicos no es un análisis interno de textos, ni lingüístico, ni psicoanalítico ni semiológico; no se busca con él cualquier tipo de estructura subyacente de la enunciación (...) Más bien lo que se trata de realizar es la reconstrucción de sentido de los discursos en su situación –micro y macrosocial– de enunciación. Antes que un análisis formalista, se trata en este análisis sociohermenéutico (...) de encontrar un modelo de representación y de comprensión del texto concreto en su contexto social y en la historicidad de sus planteamientos, desde la reconstrucción de los intereses de los actores que están implicados en el discurso.” (Alonso, 1998: 187).

⁸² Una versión del mismo texto se encuentra en “Superstición de segunda mano”, en Adorno, T. W. (1972): *Filosofía y superstición*. Madrid, Alianza, 107-140.

Sobre tal análisis de contexto social, sostenemos que las últimas reformas educativas a manos del gobierno conservador, las que hemos agrupado bajo la denominación genérica de tríada popular, obedecen a, y reflejan, una de las embestidas más poderosas del capital en su afán por colonizar definitivamente la esfera educativa, asimilándola o subordinándola a la racionalidad técnico instrumental, metamorfoseada ésta en su fase más reciente y virulenta como racionalidad mercantil. Esta última mutación ha sido etiquetada gráficamente como “pensamiento único”. Un pensamiento único que, como la hidra mitológica, se exterioriza en la forma de “pulpo ideológico” extendiendo sus tentáculos a múltiples instancias de la vida y creando una red o malla mundial de aparente neutralidad. Precisamente este tipo de racionalidad única se interioriza, ya naturalizada, como discurso único, tan “razonable” que es incuestionable.

Lo que nos proponemos, entonces, es desvelar algunos de los supuestos que subyacen en este discurso que con tanto ímpetu ha desembarcado en nuestro país a través del terreno educativo. El hilo de Ariadna que nos va a guiar en este singular recorrido hermenéutico por laberintos de sentido será el de la noción de “calidad”, por ser ésta una noción común y compartida en las tres leyes que nos interesan. Nos centraremos principalmente, por ese mismo motivo, en el análisis del borrador de la Ley de Calidad de la Enseñanza y desde aquí aludiremos ocasionalmente a las otras dos leyes. Aunque no podemos detenernos aquí en una exégesis morfológica de este texto, sin duda valdría la pena hacerlo en algún momento: la redacción del mismo es un ejemplo precioso de lenguaje pobre, gris, plano, reiterativo, sexista, carente de vigor y de rigor conceptual, en el que los autores se permiten el lujo de cometer alguna que otra falta de concordancia gramatical. El uso, dogmático, de los imperativos, también resulta no poco revelador. Y la contrucción rota, fragmentaria, a modo de puzzle, le da un toque postmoderno.

2. Tirar de los propios cordones para elevarse

Cuando se habla con toda frivolidad de calidad se está dando por supuesto el acuerdo común sobre el significado de su uso. Pero en su “ambigüedad controlada” el concepto de calidad, utilizado como la buena nueva de los mandarines políticos, empresariales y culturales, resulta cuanto menos equívoco. 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. Es tal contexto el que explica la constante apelación a los criterios de calidad en el nuevo ciclo conservador. En efecto, como no se oculta en los últimos textos legislativos a los que venimos aludiendo, el término calidad aparece asociado isomórficamente a los términos rendimiento, eficacia, eficiencia, excelencia, o lo que es lo mismo, a la consideración del sistema educativo como una empresa competitiva que ha de arrojar logros, beneficios, resultados encarnados en las cohortes de estudiantes. Este especie de neotaylorismo, que reedita con mayor virulencia las tesis del capital humano, es el que permite explicar de paso el desembarco de todo un utillaje de técnicas de medición cuantitativas aglutinadas bajo la

fórmula de indicadores de calidad. Los círculos de calidad empresariales y los certificados de calidad de los bienes de consumo encuentran su reflejo en el suelo educativo en la aparición de agencias estatales y autonómicas de evaluación y calidad para los diferentes tramos del sistema educativo. El signo de la calidad encierra, en última instancia y realizando un análisis del discurso del contexto en que aparece, una obsesión por la cantidad. Desde esta óptica, y desde esta lógica que Claudio Magris calificaba de *aziendalismo* (*El País*, 9/6/2002), es perfectamente explicable que en la memoria económica que acompaña al borrador de la Ley de Calidad de la Enseñanza se informe de que de cada diez pesetas invertidas, ocho irán destinadas al sector privado⁸³. En el juego de opacidades del Gobierno al que, lamentablemente, nos vamos acostumbrando, no se ha acabado de precisar la financiación de esta reforma. En efecto, según leíamos en *El País* de 27 de julio de 2002: “El Consejo de Ministros aprobó ayer el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) sin señalar su coste ni los recursos que destinará a esta reforma y sin fijar una financiación específica para desarrollarla. La ministra de Educación, Pilar del Castillo, señaló que la financiación se determinará en la reunión anual del Consejo de Política Fiscal y Financiera, un organismo con representación de las comunidades y del Ejecutivo central.” De hecho, continúa la noticia, “a pesar de que la ministra no lo haya hecho público, el Ministerio de Educación sí ha elaborado una memoria económica de la Ley de Calidad que ya ha sido analizada por Hacienda. En ella se calcula que el coste de esta reforma es de 90 millones de euros anuales y se estima que serán necesarios sólo 2.800 profesores nuevos para ponerla en marcha.”

Como una suerte de juego de espejos, encontramos una aliteración de términos que acaban convertidos en lugares comunes, y que se reflejan y refuerzan unos a otros: la noción de “calidad” no sólo aparece en la Ley de Calidad, sino que en la exposición de motivos de la LOU (Ley Orgánica 6/2002, de 21 de diciembre, de Universidades) se repite constantemente como un mantra mágico, introduciendo algún matiz que se eleva a mensaje como, por ejemplo, cuando se refiere a la “más valiosa herencia” para su futuro que la sociedad podrá exigir de sus Universidades: “una docencia de calidad, una investigación de excelencia” (vide al respecto, el clarificador artículo de Carabaña: 2002). En las tres normativas, la palabra calidad está asociada, según los textos y contextos de referencia, a los términos “modernización”, “eficacia”, “excelencia”, “competitividad”, “responsabilidad”, “mejora”, “autonomía”, “rendición de cuentas”, “capital (humano)”, “conocimiento (sociedad del)”, “autoridad”, “prestigio”, “globalización”, etc. Este juego de relaciones conceptuales no es, en absoluto, gratuito, sino que forma parte de la nueva retórica con la que se pretende legitimar el nuevo orden(amiento) jurídico, o lo que es lo mismo, con la que se pretende decretar principios de realidad educativos y sociales.

Acudamos con algún detenimiento a algunos de los párrafos del borrador (documento de bases) de la Ley de Calidad. En el preámbulo, titulado de forma ilustrativa “los retos educativos de la sociedad del conocimiento”, se afirma que “la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha sido establecida y garantizada por ley” (más adelante se ratifica que se ha “materializado la igualdad de oportunidades”), y se anuncia el *sorpasso* de la igualdad por la calidad. La calidad tiene aquí una doble acepción: asociada a nivel (alto), y asociada a posición (“ocupar un lugar en una sociedad de conocimiento como la

⁸³ Datos que, por otra parte, no desmintió la secretaria de educación del MECD en el programa A Debate emitido por la segunda cadena en 28 de mayo de 2002.

nuestra”). A esta doble acepción se le añaden dos nuevos sentidos: “respuesta obligada al mundo en el que ya nos encontramos” e instrumento “para el ejercicio de la libertad, la búsqueda de progreso y el bienestar individual y colectivo”.

El reto de la calidad de la educación en España viene dado, entre otras cosas, por el proceso de modernización que ha protagonizado con su incorporación al tren de alta velocidad de la Unión Europea, y también porque se ha “acelerado” “muy notablemente la creación de oportunidades de formación superior”. Sin embargo, en este optimista escenario, no se pueden ocultar una serie de agujeros negros o descosidos (“déficits”) en nuestro sistema educativo.

3. Para una teoría de las catástrofes

Vale la pena extraer el siguiente párrafo de la columna de Eduardo Haro Tecglen titulada “Idiotismos” (*El País*, 29/7/2002): “Ya han colocado otro idiotismo: “Ley de Calidad”, dicen arteramente para referirse a la reforma de la enseñanza. “Calidad” no es más que el conjunto de propiedades que permiten comparar algo con otra cosa de la misma especie. Es normal decir “de mala calidad” o “pésima calidad”. Pero ha entrado en el lenguaje como superlativo: “Es de calidad” es meliorativo. Queremos “calidad de vida”. Y así la que llaman ahora por antonomasia Ley de Calidad es de muy mala calidad, pero se hace entender por argucia de la semántica política que es una mejora, contra la opinión de los que van a vivir dentro de ella. (...) Fórmula francesa: significa que las argucias gubernamentales, colocadas aprovechando las vacaciones de las personas y las entidades, indignarán al regreso: subidas de precios, impuestos nuevos, despidos. Se pierde “calidad de vida”; cuando uno regresa a su ciudad se encuentra de golpe con todo lo que se le ha conjurado. Pero ¿quién va a molestarse porque haya “calidad de la enseñanza”? Sólo el que sabe que es mala calidad, o que va peor, como ocurre ahora (...) El problema de nuestros hijos, y de algunos de vosotros (...) es que han sido educados por una política de entontecimiento; la que sustituyó la Institución Libre de Enseñanza por los vengativos frailes que volvían del exilio. (...) Los que con la Ley de Calidad mejoran la enseñanza privada contra la pública y le dan más dinero, y en la privada meten más religión o catecismo, que es la rémora de las civilizaciones perdidas (...) Y dicen que nuestros hijos, y los suyos, son unos burros.”

Y dicen que nuestros hijos, y los suyos, son unos burros⁸⁴. ¿Cómo no van a serlo, con el panorama que nos es dibujado desde el mismo preámbulo del borrador de la Ley de Calidad: elevadas tasas de fracaso escolar, bajos índices en las materias instrumentales (ratificados con la lógica implacable de la medición del rendimiento a través de documentos como el *Informe Pisa*, etc.), deterioro de la convivencia en las aulas, falta de competencias (después se verá que es liderazgo) del Director? En esta ocasión, el documento hace de caja de resonancias de un terreno ya bien abonado: el de la construcción

⁸⁴ Véase, a propósito del epíteto, el excelente artículo de Rafael Sánchez Ferlosio “Borriquitos con chándal”, que pertenece a su obra *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona, Destino, 2002. Allí encontramos párrafos como el siguiente: “Bajo el pretexto, casi siempre creído con total buena fe, de reivindicar o defender la “libertad de enseñanza”, que las doctrina oficiosas les hacen confundir con el derecho de los papás y las mamás (...) de elegir para sus pequeñuelos el colegio que les parezca conveniente, lo que en verdad se manifiesta no es sino la presión de una economía privatizante por disolver –en un circuito de realimentación positiva, efecto y causa de sus propias consecuencias– los últimos residuos de socialidad y vida pública.”

de la opinión pública. En efecto, como apuntábamos en otro lugar (Beltrán, 2002): “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* (14/9/2001) el siguiente titular: “Los expertos alertan de la “desastrosa” formación científica en secundaria.” (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 a 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.

Antes de acometer, como una nueva cruzada, la búsqueda de ese Santo Grial llamado “calidad”, el corolario del preámbulo del borrador no admite réplica: “Se impone, ineludiblemente, reformar el sistema”. Partamos, pues, en “la búsqueda de la calidad”, porque “el nivel de fracaso escolar en España sería una razón más que suficiente para acometer sin más demora la reforma educativa que recoge el presente *Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación*”. O lo que es lo mismo, cuando no hay argumentos que legitimen el nuevo orden, la nueva reforma, se busca un chivo expiatorio que sirva de coartada ideológica, a saber, el (mal) llamado fracaso escolar. Un argumento tan débil *per se* que pone en evidencia la crisis de legitimación que subyace en la propuesta ministerial. En cualquier caso, como sucede con los horóscopos que analizaba Adorno, para alentar el viaje en pos de la calidad, se apela sin ambages a la “cultura del esfuerzo”, con un recurso tan fácil como efectivo: se dice, ni más ni menos, lo que la gente quiere oír, se pone a circular el discurso de la calle: ese discurso, que es moneda común, plagado de lugares comunes, del sentido común. Porque, además, la cultura del esfuerzo no es ninguna abstracción, sino que señala con el dedo acusador al sujeto agente y paciente de la educación: los jóvenes. (No es casual la imagen mediáticamente estereotipada de los jóvenes asociada a indolencia, violencia y botellón). Pero la pregunta que, inevitablemente, asoma es ésta: ¿acaso el profesorado, y la misma administración no ha de hacer también un esfuerzo? Esta cuestión se omite.

4. *Matrix* y el desierto de lo real

Por otra parte, los continuos llamados en el texto a “lo real” (“aprendizaje real”, “oportunidades reales”, “contenido real”) nos recuerdan a la metáfora de la película *Matrix* –versión en clave fílmica del mito de la caverna platónica– sobre *el desierto de lo real*. Con tales llamados se nos está sugiriendo que los aprendizajes, oportunidades y contenidos no son “reales”, es decir, o bien no son auténticos o bien son aparentes, porque sin duda vienen dados sin (la cultura del) esfuerzo. Y de paso, todo ello sirve para justificar las andanadas

contra la promoción automática, puesto que “sin esfuerzo no hay aprendizaje”. Y porque, además, una calidad sinónimo de excelencia no puede permitirse desbloquear el mecanismo de segregación interna de las instituciones de enseñanza, sino que necesita recuperar el prestigio perdido (en el Título de Graduado en Educación Secundaria) y aun reforzarlo (con la Prueba General de Bachillerato). En este continuo juego de desconcierto educativo, poco importa que a las declaraciones de eliminación de la selectividad, le sucedan las de imposición de una doble reválida. Porque con la reválida se pasará, de seguir el tono enfático del texto, de la devaluación a la revalidación de los saberes, de la degeneración a la regeneración. Dicho de otra manera, se pondrán de una vez las cosas en su sitio.

Si seguimos leyendo el documento, nos encontramos a continuación con tres curiosos párrafos, introducidos como una cuña de lo políticamente correcto, reunidos bajo un epígrafe que lleva por título “La inmigración: diversidad e integración”. Se plantea aquí “ofrecer una respuesta integradora a los problemas y necesidades que plantea la inmigración”, sobre todo aquella procedente de “culturas muy diferentes a la nuestra” (sic). Con una autoconfianza pasmosa se declara que (a pesar de que) “es ésta una cuestión que exige soluciones meditadas y serias; no hay vías fáciles, como demuestran las experiencias de otros países europeos.” (Pero) “la futura Ley de Calidad ofrecerá medidas adecuadas para abordarlo” (sic) (Nótese aquí la falta de concordancia). Y continúa: “Un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico, para facilitar en el menor tiempo posible que los niños en esas situaciones –[pero, ¿cuáles?]- desarrollen adecuadamente su proceso educativo. Si se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria y tienen problemas de adaptación a ese nivel, cuenten con “Programas de Aprendizaje Profesional” que les permitan la integración social y laboral”. El epígrafe por sí sólo merecería un ensayo propio, pero obsérvese al menos como las pretensiones de integración quedan reducidas a soluciones de segregación académica, de manera que la vía profesional queda reservada para los inadaptados. Reservamos para otro momento la contradicción que supone la “respuesta integradora” educativa respecto de las medidas de contención contra esos nuevos bárbaros –“irregulares”, “ilegales”– que llegan a nuestro país en “avalancha”.

5. Poner los puntos sobre los IES

A continuación, y tras el paréntesis del apartado anterior, en otro breve epígrafe que no tiene desperdicio la reforma se arroga otorgar profesionalidad a los directores de los centros, porque “hace falta volver a establecer los derechos y deberes de los actores de la comunidad educativa, aclarar qué es participación y qué es dirección, y volver a definir la figura del Director, sus competencias, su autonomía, y por tanto, la autoridad que necesita para ejercer su responsabilidad de la que ahora carece.” Así, pues, viene a decirnos el texto, dejémonos de circunloquios y eufemismos. Nos encontramos aquí con una ilustración clara de aquel diálogo que Lewis Carroll hace sostener a Alicia con Humpty Dumpty:

“- El asunto es –dijo Alicia– si usted *puede* hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.

- El asunto es –replicó Humpty Dumpty– quien manda aquí. Eso es todo.”

O lo que es lo mismo, se trata de poner los puntos sobre las íes y sobre los IES. Es decir, aclarar primero qué es eso de la participación y qué es eso de la dirección, no sea que se puedan confundir, dando lugar a esos extraños experimentos en los que se pueda

defender modelos y prácticas de dirección participativa, o colegiada, o colaborativa, etc. Después se trata de volver a redefinir el perfil del Director a partir de tres variables. En primer lugar, las competencias, es decir, devolviéndole aquello que le fue arrebatado: el control y la gestión centralizada del centro. En segundo lugar, su autonomía, que en este caso queda redefinida como autonomía relativa o condicional al convertirse el director en una suerte de delegado de gobierno en el centro, incrementando su dependencia, su sucursalismo, respecto de las instancias administrativas. En tercer lugar, y por tanto, su autoridad entendida como sinónimo del liderazgo propio de la gestión empresarial. Una autoridad además convertida en condición necesaria para ejercer la responsabilidad de la que ahora carece, o si se prefiere, para dejar de ser irresponsables como hasta ahora.⁸⁵

De la misma forma que la reforma devolverá al director la autoridad que se merece, también “habilitará medidas que afiancen la autoridad y el reconocimiento social del profesor”. Esto plantea, siguiendo el título del nuevo epígrafe, “un reto a la sociedad: el prestigio del profesorado”. Una vez más aparece la necesidad de recuperar el prestigio perdido: el profesorado se ha convertido en una suerte de coro de personajes en busca de un autor, de una autoridad, que les escriba un buen guión para su representación o ejecución. Para ello, la reforma se propone algunas medidas como la siguiente, que no se sabe si cabe leerla en clave *crítica* o más bien *críptica*: “contrarrestar la rígida heterogeneidad que el sistema impone uniformemente” (fórmula que poco después se reitera literalmente) “en las aulas mediante el establecimiento de vías formativas”. La frase, sin duda, en su rica polisemia, se presta a múltiples registros, pero quien quiera entender que entienda: la rígida heterogeneidad no es más que el respeto a la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades, pero una diversidad entendida por el ministerio como un totum revolutum, intolerable desde el punto de vista de la calidad, que hace incompatible la igualdad de oportunidades (ya superada) y la excelencia (a conseguir).

Finalmente, el conjunto del documento y las líneas de reforma que plantea quedan justificados como resultado de un largo proceso de debate (sic), del estudio y del análisis de las investigaciones y publicaciones de la comunidad científica (sic), de los expertos en pedagogía y en Ciencias de la Educación (sic), de la interpretación de datos empíricos (sic), y del estudio comparado de las mejores (sic) experiencias educativas en el seno de la Unión

⁸⁵ No nos resistimos a dejar de citar las “palabras de apertura de la sesión por la Ilma, Sra. Dña. Isabel Couso Tapia, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte” en el Congreso En clave de calid@d: la dirección escolar, celebrado en Madrid, 20-22 abril 2001, en el que se nos informa de la participación de más de quinientos directores de toda España: “Porque reconocimiento es crear programas de formación de excelencia en Universidades de Verano por los que han pasado miles de profesores en los que siempre ser director ha sido un mérito decisivo para poder participar. (...) Reconocimiento es también poner en marcha desde 1996 un ambicioso Plan de Calidad en la educación que, apoyado en Planes de Mejora de los Centros, tenían precisamente como uno de los ejes vertebradores la modernización de la función directiva. Así, en colaboración con experiencias que ya se están realizando en centros privados, se puso en marcha un Plan en el que, por primera vez, los directores de los centros públicos tuvieron nuevas oportunidades de aprendizaje. (...) Por primera vez (sic) los directores pudieron participar de ideas nuevas para la educación: el liderazgo, la optimización, la eficiencia y la eficacia en los recursos, la autoevaluación, la comunicación interna y externa, las familias como usuarios del servicio educativo, el conocimiento de las habilidades y la experiencia de la dirección como fuente del capital humano e intelectual de los centros educativos, la valoración de los procesos que se desarrollan en los centros educativos y su incidencia en los resultados, la gestión de calidad, la gestión del conocimiento... (...) En sintonía con nuestra voluntad de valorar a los Directores, hemos organizado este Congreso como espacio de encuentro entre la enseñanza pública y privada.”

Europea (sic). Tal repertorio de justificaciones no hace más que revelar las carencias de aquello a lo que apuntan, revelando una crisis de legitimidad en las decisiones adoptadas sobre esta reforma en particular, que es común en las otras dos reformas apuntadas.

6. Tres modelos para un mismo control centralizado

Sobre el hilo conductor de la calidad, la tríada legislativa popular plantea un nuevo modelo de centralización, entendido éste como control centralizado. A la merma de la autonomía de los espacios e instancias educativas le corresponde un incremento del control no de los procesos sino del producto. Lo que interesa, en definitiva, es el rendimiento de unas cuentas (*accountability*) que se ajuste a la lógica coste-beneficio, o lo que es lo mismo, que produzca los resultados esperados. De manera que la tríada popular se resuelve como un ajustar las cuentas, como un ajuste de cuentas en su doble acepción: una lección de contabilidad (saber hacer) y una lección de advertencia (hacer saber): esto es lo que hay, ahora te vas a enterar. Poco importa que esta reforma de calidad –tres en uno– se imparta en barracones prefabricados, o que carezca de memoria económica, o que se delegue la acreditación académica a las empresas, o que los parques tecnológicos acaben en parques temáticos, provocando la fuga de cerebros, de equipos y de iniciativas. Lo que importa es que los indicadores de calidad, basados en unidades discretas, arrojen cifras susceptibles de ser leídas en términos de eficiencia, eficacia y excelencia.

Hablar de control centralizado significa hablar del uso del “mando a distancia” cuando se requiera (y, hablando de distancia, aunque ahora desborda los marcos de este ensayo, valdría la pena hacer una reflexión sobre la creciente pujanza de la educación a distancia en sus muy versátiles manifestaciones) por parte de instancias externas a la propia esfera educativa. O lo que es lo mismo, indica la subordinación de los fines de la educación a una misma lógica plana, instrumental, empresarial.

En el caso de la Ley de Calidad, el control centralizado cristaliza a través de, pero no solo, del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), sustituto del actual flamante Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa (INCE). Sin embargo, no podemos perder de vista en este control el papel que le es conferido a instancias como la Inspección Educativa, veladora de tan altas metas como impulsar una educación de “excelencia”; asesorar a los centros, como nuevos asesores fiscales educativos, acerca de los estándares de calidad educativa, “basados en prácticas comparadas con los países de nuestro entorno (benchmarking)”; y diseñar procesos de evaluación fundamentados en parámetros concretos que indiquen niveles de eficacia (logro de objetivos) y eficiencia (optimización de recursos).” De modo que el control centralizado cabe entenderlo también materializado en la nueva tríada eficacia, eficiencia, excelencia. Tal triangulación es la que pone cerco y traza una jaula de hierro sobre el perímetro del espacio público, que difícilmente puede competir con reglas del juego que no le son propias, las de la libérrima competencia en la gran superficie del mercado.

Si ahora nos remitimos a la reforma universitaria, la correspondencia con el INECSE la encontramos en la creación de una comisión evaluadora externa (Agencia de Evaluación y Acreditación). Bajo el pretexto de fomentar la innovación, la competitividad y la mejora en las universidades, se crea así un órgano fiscalizador y discriminador de éstas según sigan o no los parámetros mercantilistas de la globoeducación (Piqueras, 2002: 39). Efectivamente, en el propio Proyecto de Ley se declara que el nuevo espacio europeo

requiere un nuevo modelo universitario que facilite la “competitividad” internacional de las universidades. Esta competitividad, una vez más, supone la subordinación expresa del sistema universitario al mundo empresarial. La “financiación por objetivos”, es decir, de aquellas investigaciones que puedan interesar al tejido empresarial, no es más que otra manera de expresar todo esto. Y ello, junto con aspectos, que no podemos perder de vista, como el de sistema de elección de cargos (que entroniza el principio de jerarquización interna del cuerpo docente al otorgar diferente representatividad a unos estamentos que a otros), el intervencionismo político y empresarial directo en la administración universitaria disfrazado de control social y de calidad de la vida universitaria, la concepción del alumnado como cliente al fomentar la competencia entre centros universitarios, precarización de las figuras contratadas y procesos de flexibilidad (desregulación) considerables. Factor este último que constituye el núcleo central del artículo de Julio Carabaña (2002: 35) y que caracteriza como de auténtico “punto ciego” de la Ley de Universidades. (“No es la habilitación, son los contratos”, advierte en su ensayo).

Acudamos a la Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones. Entre otras cosas, esta ley dota a las empresas la posibilidad de emitir títulos, hurtando así uno de las competencias del sistema educativo, la acreditación, e invirtiendo de paso la lógica credencialista que regía entre formación y mercado. Si es la empresa la que otorga títulos, se ratifica definitivamente la subordinación de la educación a la lógica y a los requerimientos del mercado, y también, en frase ya celebre, la subsidiariedad de la pública respecto de la privada. En el Libro Blanco sobre la educación y la formación (“Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva”), la Comisión Europea da respuesta a una necesidad empresarial que cada vez tiene más pujanza, la necesidad de hacer de la enseñanza una industria comercial. En este proceso, al parecer irrefrenable, la instancia encargada de otorgar los diplomas de reconocimiento no puede ser más que la propia empresa contratante, a través de una carta personal de competencias, que informe de las “experiencias validadas”. Explícitamente se sugiere en el *Libro Blanco* una tercera vía que consiste en el reconocimiento de las competencias parciales a partir de un sistema de acreditación fiable, competencias que son independientes de su paso o no por una formación académica.

Con el fin de evitar que la evaluación de la calidad conduzca a un control excesivo por parte del Estado, la Comisión recomienda la creación de una agencia de evaluación externa y no gubernamental que contribuya a la transparencia y a la regulación del mercado entre las instituciones concurrentes (cit. en Piqueras, 2002: 34-35). La recentralización (o control centralizado), en el caso de la FP, viene dada por medio de la creación de centros nacionales de referencia, que sustituyen el control absoluto del Estado por la intervención directa del mundo empresarial, y que sin duda plantea no pocos dilemas al vulnerar el concierto autonómico.

7. Fin de la historia, fin del trabajo, fin de la imaginación, ¿fin de la educación?

La lectura que estamos realizando puede enmarcarse en un contexto de referencia más amplio, que nos ayude a comprender la lógica de estas últimas reformas. Desde hace no tanto tiempo, asistimos al trazado de un horizonte escatológico que obedece a diferentes proyectos. Fukuyama vaticinó el “fin de la historia” tras la caída del Muro de Berlín, y tras

el triunfo planetario del sistema capitalista como sistema hegemónico. Aunque no estemos de acuerdo con la tesis principal –el fin de la Historia– no tenemos más remedio que aceptar –con indignación antes que con resignación– la extensión y la intensidad arrolladora del capitalismo. Jeremy Rifkin diagnosticó el fin del trabajo, que no significa la desaparición del trabajo en sí, sino la transformación profunda de las relaciones de producción acompañada de procesos de creciente desregulación, fragmentación y precarización del mercado laboral. Arundhati Roy alertaba del fin de la imaginación para referirse al debilitamiento de la democracia y a su falta de imaginación, de respuestas vivas y creativas, ante los asaltos contundentes de la racionalización instrumental. Muy recientemente, Jean-Claude Michéa (2002: 40) no nos habla directamente del fin de la escuela, sino de las mutaciones del aparato educativo *según los intereses políticos y financieros del Capital*. La tesis de Michéa, en palabras del propio autor, es la siguiente: “Ahora podemos comprender en su triste verdad histórica el movimiento que, desde hace treinta años, transforma la Escuela llevándola en una dirección siempre idéntica. Invocando a la vez una “democratización de la enseñanza” (una mentira absoluta) y la “adaptación necesaria al mundo moderno” (una verdad a medias), lo que se está construyendo a través de todas estas reformas igualmente malas es la *Escuela del capitalismo total*, es decir, una de las bases logísticas decisivas a partir de las que las principales compañías transnacionales –una vez acabado su proceso de reestructuración en líneas generales– podrán dirigir con toda la eficacia deseada la *guerra económica mundial del siglo XXI*.” (Michéa, 2002: 37).⁸⁶

A modo de ilustración, el autor cita la reunión celebrada en 1995 en San Francisco bajo la égida de la fundación Gorbachov de quinientos políticos, líderes económicos y científicos de primer orden para contrastar sus puntos de vista sobre la nueva civilización. La asamblea comenzó reconociendo que en el próximo siglo dos décimas partes de la población activa serían suficientes para mantener la actividad de la economía mundial.” El principal reto que se planteaba a partir de este escenario consiste en cómo gestionar la gobernabilidad del ochenta por ciento de humanidad sobrante. “Tras el debate, la solución que acabó imponiéndose como la más razonable fue la propuesta por Zbigniew Brzezinski con el nombre *tittytainment*. Con esta palabra-baúl se trataba simplemente de definir un 'cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permitiera mantener de buen humor a la población frustrada del planeta.” Michéa, 2002: 38-39). *Tittytainment* es una palabra compuesta por *entertainment*, entretenimiento, y *tits*, que en el argot americano significa pechos. De hacer caso al aforismo que sostiene que a veces la realidad imita al arte, o que supera la ficción, aquí nos encontramos con un ejemplo notable. El informe que cita Michéa no puede sino recordarnos las conclusiones del dramático *Informe Lugano*, de Susan George (2001). En éste, bajo la apariencia de una obra ficticia, la autora narra el análisis no ficticio que nueve expertos altamente cualificados realizan por encargo de los representantes de las directrices económicas y políticas del planeta para garantizar la pervivencia del capitalismo en el siglo XXI a cualquier precio. La planificación de un

⁸⁶ Señala Julio Carabaña (2002: 32) en su ya citado artículo refiriéndose al preámbulo de la LOU: “Nada nuevo o inesperado, nada inusual, nada fuera de repertorio. Pero, en cierto modo, esto era de esperar, pues los preámbulos y justificaciones de todas las leyes de reforma de la enseñanza promulgadas en el mundo entero en el último siglo son, como Guy Neave ha notado, aproximadamente intercambiables, nutriéndose todas del mismo repertorio de tópicos que reeditan cada cierto tiempo las factorías ideológicas internacionales, como la Unesco y la OEDE.”

mundo gobernado por el fatalismo programado ya había sido preconizada por Raymond Williams hace más de dos décadas en su magnífico *Hacia el año 2000*, y conceptualizada en lo que llamaba el “Plan X”. En la crítica que realizábamos a la Ley de Calidad, nos remitíamos, con cierta dosis de ironía, al telón de fondo de la película *Matrix*. El panorama al que nos estamos aproximando podría convertir la ironía en profecía.

Habíamos comenzado apelando a Adorno para enmarcar esta reflexión. Podemos acudir de nuevo al mismo autor para finalizar, momentáneamente, nuestro recorrido. Hace cincuenta años, en el libro citado, Adorno (1986: 115) finalizaba su análisis de contenido con estas palabras: “En cualquier caso, el mundo, hoy más que nunca, se muestra a la mayoría de personas como un “sistema” cubierto de una red organizadora omnicomprendiva sin ningún resquicio por donde el individuo pudiera “hurtarse” a las incesantes exigencias y pruebas de una sociedad regida por un ordenamiento mercantil y jerárquico, rayano con lo que nosotros llamamos “verwaltete Welt”, un mundo preso de la administración.” Sustitúyase la palabra “administración” por el término “mundialización” y la descripción, o el pronóstico, que hace medio siglo realizó Adorno se hace diagnóstico para nuestro presente.

Referencias bibliográficas

- AA.VV.: “La educación a debate”. Número monográfico de la revista *Archipiélago. Cuadernos críticos de la cultura*, n. 38, 1999.
- Adorno, T. W. (1972): “Superstición de segunda mano”, en *Filosofía y superstición*, Madrid. Alianza/Taurus, pp. 107-140
- Adorno, T. W. (1986): *Bajo el signo de los astros*. Barcelona, Laia.
- Alonso, L. E. (1998): “El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos”, en *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos, pp. 187-220.
- Anaya, G.(coord.): “Educació i democràcia”. Número monográfico de la revista *Arxius de Ciències Socials*, n. 4, juny 2000.
- Bardin, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- Beltrán, M. (1992): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
- Beltrán Llavador, F. y Beltrán Llavador, J.(1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Beltrán Llavador, J. (coord.) (1997): *Paraules per l'escola pública*. Seminari d'Investigació del CEP de València.
- Beltrán Llavador, J. (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.
- Beneyto, P. J. y Guillén, P. (eds.) (1998): *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Alzira, Germania.
- Carabaña, J: “El punto ciego de la Ley de Universidades”. *Claves de razón práctica*, n. 129, 2002.
- Carabaña, J. (2003): *De una escuela de mínimos a una de óptimos: La exigencia de esfuerzo igual en la enseñanza pública*. Fundación Alternativas (Documento de trabajo).
- Cien años de educación en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2001.

- CRUE (2000): *Informe Universidad 2000*. (Informe coordinado por Josep M. Bricall).
- Foro Mundial de Educación: “Carta de Porto Alegre por la educación pública para todos”, Porto Alegre, 24 al 27 de octubre de 2001.
- George, Susan (2001): *Informe Lugano*. Barcelona, Icaria-Intermón Oxfam.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Los retos de la enseñanza pública*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 2001.
- Hirtt, Nico (2004): *Los nuevos amos de la escuela*. Libros a la carta.
- Hirtt, Nico (2004): “Los tres ejes de la mercantilización escolar” (en red).
- INCE (1997): *Evaluación de la Educación Primaria. Informe preliminar*.
- INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. MECD.
- Magris, C. (2000): *Utopía y desencanto*. Barcelona, Anagrama.
- Marchesi, Á. (2003): *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas (Documentos de trabajo).
- Michéa, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Pacto por la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana. Propuesta*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 2000.
- Piqueras, A.: “La mundialització i l’educació formal”, en *Reinventar l’ensenyament. Els reptes de l’educació pública catalana en l’era de la globalització*. Barcelona, Coordinadora d’Estudiants dels Països Catalans, 2002.
- Proyecto Pisa (2001): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000. Proyecto internacional para la producción de indicadores de los alumnos*.
- Sánchez Ferlosio, R. (2002): “Borriquitos con chándal”, en *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona, Destino.
- Willis, P.: “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción”, en Velasco Maillo, H.; García Castaño, F. J.; Díaz de Rada, A. eds. (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, pp. 431-461.

Referencias legislativas

- Ley de Reforma Universitaria (LRU).
- Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Real Decreto sobre el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1994).
- Ley Orgánica, de 20 de noviembre de 1995, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE).
- Ley Orgánica, de 21 de diciembre, de 2001, de Universidades (LOU) (BOE de 16 de enero de 2001).
- Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación (LOCE) (2001)
- Anteproyecto de Ley de Formación Profesional.

METÁFORAS VIVAS Y ACCIONES REFLEXIVAS: EL PAPEL DE LOS FORMADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS⁸⁷

La cultura ha sido concebida siempre como un ornamento, como algo que no tiene nada que ver con las condiciones de vida. Para mi, 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 asume aún 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 absurdo⁸⁸.

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 horizonte nuestras acciones se convertirán en auténticamente reflexivas: respuestas conscientes y autónomas. Sólo así nuestras vidas particulares

⁸⁷ 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.

⁸⁸ 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.

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 podemos 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 competa, 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 complicidad 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 plustrabajo, esto es, produce más de lo que recibe. Esta descualificación o apreciación 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, entendiendo 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 obviada, 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?*⁸⁹

Antonio Skármeta, El cartero de Neruda.

⁸⁹ Antonio Skármeta (1996): *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*. Barcelona, Plaza & Janés, 11 ed., 26.

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 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 generadores, 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 quisieses 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

sucedan 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 una 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 intragrupales e intergrupales. El que más nos interesa para el tema que nos ocupa es el primero. Los conflictos intragrupales 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 intragrupales 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....

¡Afirmando 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, Alemania.
- 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, Bruguera.
- 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): *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. 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.

POLIS-PAIDEIA: EL VÍNCULO SOCIAL DE LA ESCUELA PÚBLICA⁹⁰

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 excluarnos 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 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.

⁹⁰ 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 coordinació 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.

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 formula 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.⁹¹

P. Freire, A la sombra de este árbol.

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.

⁹¹ Paulo Freire (1998): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

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 telepolitas, 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 irremediablemente. 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.*⁹²

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 querella 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 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

⁹² 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).

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.*⁹³

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 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 una 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

⁹³ M. Horkheimer y T. W. Adorno (1994): *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid, Trotta, 300-301. (“Propaganda”).

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 insituciones 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.*⁹⁴

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 las 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 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, currículums 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 tejerlas -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

⁹⁴ Eduardo Galeano (1992): *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid, Siglo XXI, 82 (“Una respuesta posible”).

es buena, sino que consideramos que es buena porque la deseamos”⁹⁵. 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 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,

⁹⁵ B. Spinoza (1980): *Ética demostrata more geometrico*. Madrid, Editora Nacional. Parte III, proposición 9, escolio.

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, revisitar 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 rehabilitado, 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!*⁹⁶

Kant, ¿Qué es la ilustración?

⁹⁶ 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”.

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 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-decididores 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.

LA FINALIDAD DE LA ESCUELA EN EL CAMBIO SOCIAL⁹⁷

Ante todo, dado que los fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter.

*Émile Durkheim: Educación y sociología.*⁹⁸

1. Los fines de la educación.

Con frecuencia se suele depositar una excesiva confianza en los cambios educativos institucionalmente planificados (reformas educativas), esperando que puedan promover e impulsar al mismo tiempo los cambios sociales necesarios. Sin embargo, más bien las reformas educativas suelen ser reflejo de las dinámicas de cambio o de resistencias al cambio que se producen en nuestras sociedades.

Si repasamos brevemente la historia de las reformas educativas en nuestro país observamos como todas ellas -desde la Ley Moyano (1857) hasta la LOCE (2002)- surgen como resultado de tensiones, negociaciones y pactos de naturaleza política. O lo que es lo mismo, el *texto* de las diferentes leyes educativas no se puede entender sin circunscribirlo a su *contexto* social de referencia. Así, la Ley Moyano surge con la pretensión de ordenar por primera vez el sistema educativo español en el marco de la Restauración, mientras que la reforma republicana proporciona un impulso inusitado a la escuela pública, materializado a través de la enseñanza obligatoria, gratuita, laica e innovadora. El régimen franquista, por el contrario, supone una auténtica regresión desde el punto de vista de las conquistas sociales y educativas alcanzadas en la República, haciendo de la escolarización un ejercicio de adoctrinamiento y de propaganda ideológica, y tomando las primeras medidas en 1945 para sacar al país del erial intelectual en el que estaba hundido. En las postrimerías del franquismo, y con la finalidad de modernizar nuestro sistema educativo, en clara desventaja respecto del resto de Europa, se pone en marcha la Ley General de Educación (LGE), también llamada Ley Villar Palasí, por el ministro que la impulsó junto con un grupo de tecnócratas que se dieron cuenta de la necesidad de atenuar los elementos más toscos de la dictadura toda vez que de adaptar las instituciones de enseñanza a las necesidades del mercado. De alguna manera esta Ley actuó como bisagra o puente entre el tardofranquismo y la transición.

⁹⁷ Este texto ha sido elaborado a partir del capítulo “La finalidad de la escuela en el cambio social. Educación y sistema escolar”, publicado en el libro coordinado por José Beltrán, Juan Hernández y Xosé M. Souto: *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia, Nau Llibres, 2003. Como aparece en los créditos de la edición, el libro es una iniciativa de la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la Comunidad Valenciana Gonzalo Anaya. Lo que inicialmente iba a ser un pequeño dossier divulgativo, por la urgencia con la que nos fue encargado, acabó siendo un libro –editado simultáneamente en valenciano– en el que colaboraron quince autores diferentes. Vale la pena recoger el texto de la contraportada, porque refleja la finalidad de esta obra, otro modelo para armar diferente al modelo de la LOCE: “El objetivo de este libro es abrir un debate sobre la importancia de la educación, por descontado de calidad, en la labor de construir una sociedad más democrática. Sabemos que es una tarea complicada, que no encaja en los valores propios del liberalismo propio de la sociedad de consumidores, pero el trabajo desarrollado desde las AMPAS, así como desde los movimientos de renovación pedagógica, y desde proyectos colectivos, como el que inspira este libro, nos permite seguir ilusionándonos con esta tarea. Los que hemos hecho este libro no somos ingenuos, pero defendemos los derechos históricos de personas y pueblos en el mundo del siglo XXI, lleno de incertidumbres y falsas libertades”.

⁹⁸ Durkheim, Émile (2003): *Educación y sociología*. Barcelona, Península, p. 136. Poco antes había afirmado: “Aun cuando la conciencia individual no tuviese ya para nosotros secreto alguno, aun cuando la psicología fuese una ciencia completa, no sabría orientar al educador sobre los fines hacia los que debe tender. Tan sólo la sociología puede, bien sea ayudarnos a comprenderlos, vinculándolos a los estados sociales de los que dependen y que expresan, bien sea ayudarnos a descubrirlos cuando la conciencia pública, turbada y confusa, ya no sabe cuáles deben ser”.

Haciendo un pequeño ejercicio numérico de memoria histórica, observaremos que antes de la LGE de 1970 habían transcurrido 25 años desde las primeras medidas reformistas adoptadas en 1945. Pero entre esta Ley y la siguiente –la LOGSE de 1990– transcurren nada más y nada menos dos largas décadas, veinte años en los que España ha dado un giro sustancial desde el punto de vista social y político. En estos años, España ha dado un enorme salto cualitativo pasando de un régimen dictatorial a una democracia formal, dotándose de una Constitución que define el Estado como una realidad plural, y al mismo tiempo también se ha incorporado a una realidad supranacional en el seno de la Unión Europea, y ha optado por un gobierno socialista. En este marco ya no tenía sentido perpetuar durante más tiempo un sistema educativo heredado del franquismo, y era cada vez más necesario introducir una serie de cambios que adecuara la escuela al nuevo escenario social. Siguiendo con el recuento numérico que hemos iniciado, podemos observar como apenas recién implantada la LOGSE en la totalidad de sus diferentes tramos educativos, a los diez años de su promulgación, y sin posibilidad material de evaluarla con un mínimo de distancia crítica, el gobierno popular que ha tomado la alternativa de poder al partido socialista en las elecciones de 1996 ya se propone una nueva reforma educativa, la conocida popularmente como contrarreforma, que cristaliza en la LOCE.

Las razones para explicar la decisión de llevar a cabo una nueva reforma educativa son distintas, pero las que menos importan, aunque sean las que más se vocean, son las estrictamente educativas. Más bien obedecen a elementos de orden político, pero no de política social, sino de política partidista. Así, el nuevo gobierno conservador no puede permitirse el lujo de desplegar y apoyar una ley educativa que ha le ha venido heredada por el gobierno de la oposición. Necesita impulsar una serie de medidas legislativas afines a su propia ideología, que lleven, por así decirlo, el sello y la marca del PP. Y la mejor estrategia para legitimar la nueva reforma es deslegitimar la anterior. Expresado en otros términos, como se suele decir, la mejor defensa es un buen ataque. Por otra parte, la esfera educativa constituye un instrumento privilegiado de propaganda política que no puede ser desperdiciado, y por ello esta reforma, junto con la de Universidades (LOU) y la de Formación Profesional y de las Cualificaciones, una auténtica tríada popular, se presenta como uno de los grandes logros de la actual legislatura.

Lo anterior explica, en buena medida, los continuos reproches, lanzados en machacones mensajes de impacto mediático, hacia la reforma LOGSE, a la que se le ha acusado de incrementar las cifras de fracaso escolar, de rebajar los contenidos educativos, de propiciar un ambiente de violencia en las aulas, de crear malestar docente, etc. Lo cierto es que este diagnóstico resulta tan sesgado como injusto si se realiza haciendo abstracción de las dinámicas de cambio social que explican estos factores de manera relacional. Lo que ha hecho el partido en el gobierno ha sido ir construyendo y alimentando una opinión pública desfavorable al sistema educativo vigente, mostrando y aireando continuamente su desconfianza y sus sospechas hacia el profesorado, hacia los estudiantes y hacia la participación social encarnada en la presencia y en la intervención activa de madres y padres. 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 el pedagogo Michael W. Apple 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.

Precisamente, buena parte de los objetivos y de las finalidades de la LOCE se sustentan en estos reproches: puesto que con la LOGSE, se viene a decir, las cifras del fracaso escolar son excesivas, es necesario alentar la cultura del esfuerzo. Por cultura del esfuerzo se entiende el esfuerzo individual de cada estudiante frente al resto, o lo que es lo mismo, el mérito propio, más allá de cualquier otro tipo de consideraciones. La cultura del esfuerzo, tal como aquí se presenta,

significa privilegiar la meritocracia: la acumulación de méritos en competencia con los demás, y sin tener en cuenta que algunos individuos parten con ventajas sociales, con desigualdades, respecto de otros. Si uno de los principales objetivos de la LOGSE se basaba en el logro de la igualdad de oportunidades, lo que no excluía la búsqueda de calidad educativa, la LOCE da claramente por sentado en su preámbulo que la igualdad de oportunidades ya se ha logrado y que por tanto esta cuestión ya no debe preocuparnos. La finalidad de la nueva reforma se centra, con el nombre que da título a la Ley, en la calidad educativa. Una calidad que es sinónimo de esfuerzo, de mérito, de excelencia, y por tanto, de distinción o discriminación social. Si el principio de igualdad de oportunidades es congruente con un modelo de sociedad (al menos teóricamente) igualitarista, el principio de calidad es congruente con un modelo de sociedad elitista, que privilegia las posibilidades (las condiciones) materiales de unos pocos antes que las oportunidades (las potencialidades) sociales y culturales de la mayoría.

Flaco favor haríamos si de cuanto aquí hemos venido diciendo se dedujera una visión maniquea de las dos reformas a la que nos referimos. Ninguna reforma educativa puede convertirse en dogma de fe, y la LOGSE también ha recibido críticas entre grupos de ciudadanos y de profesorado progresista. Pero la diferencia entre una crítica progresista y una crítica conservadora consiste en que la primera pretende llevar la reforma de 1990 a sus últimas consecuencias, mejorándola de diferentes maneras (financiación, participación, innovación, formación del profesorado, evaluación institucional), no tirándola por la borda, como ha hecho la segunda. Una diferencia sustancial, no solo de forma sino de fondo, entre la LOGSE y la LOCE es que esta última ha hecho oídos sordos a cualquier tipo de debate, discusión o reflexión pública, y se ha ido elaborando de una manera opaca, blindada, mostrando una suerte de autismo (“nosotros, a lo nuestro”) que la ha mantenido en las antípodas de los más elementales procedimientos de deliberación democrática. Como se hizo con la LOU, la LOCE se ha aprobado, podríamos decir, “a pesar” de los más amplios colectivos docentes, estudiantiles y civiles.

2. La experiencia educativa

El educador Paulo Freire (que fue secretario de educación en un ayuntamiento brasileño bajo el gobierno del PT, el mismo que ha alcanzado el triunfo en las últimas elecciones presidenciales bajo el liderazgo de Lula da Silva) insistía en la necesidad de vincular 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 supone un auténtico ejercicio de alfabetización política, es decir, de compromiso con aquella realidad que se pretende hacer inteligible, comprensible.

Haciendo esta lectura de la realidad, del contexto, a partir de la experiencia educativa, no puede sorprendernos 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 que tiene lugar no tanto en la esfera de la cultura, sino en el ámbito de la 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.

Distinguiendo entre lo estatal, lo público y lo privado, podemos definir el ámbito de lo público a partir de 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). 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 esto 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 estos movimientos, que dan lugar a lo que se denomina el tercer sector, de los 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 frágil 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 tomar 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 y repliegue de los públicos, un desaforado individualismo que oscila entre el autismo social y el narcisismo autocomplaciente. Aunque, como hemos dicho, 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. Es necesario, pues, 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. Porque no podemos perder de vista que las instituciones educativas siguen constituyendo, pese a los envites a los que tiene que hacer frente, un ámbito privilegiado para la emancipación de la ciudadanía. Pero al mismo tiempo también puede ser un instrumento inapreciable para gestionar la adaptación y la sumisión, para ofrecer resistencias a cambios que nos encaminen a una sociedad más justa y más equitativa. 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, que por definición pretenden “conservar” el privilegio de clase, poniendo por ello mismo resistencias a cualquier tipo de cambios y mejoras igualitarias que amenacen su propio status. Dos ejemplos pueden ilustrar este tipo de resistencias.

En primer lugar, podemos observar una resistencia numantina al principio de laicidad que fue consagrado por la Constitución, y que define nuestro Estado, y la institución escolar como parte del mismo, como aconfesional. Así, 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 y anacrónicos 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 después de aprobarse 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 los privilegios por derechos, y confundiendo deliberadamente la esfera privada con la esfera pública.

En segundo lugar, la inversión de dinero público para beneficio de instituciones privadas sólo se explica a partir de la liberalización de la educación, de lo que se ha dado en llamar la globoeducación, la mercantilización educativa 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 una retórica ambigua, 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 – véase como muestra el crecimiento desmedido de barracones– justificados por el único signo de la *cantidad*?

3. Alternativas educativas

La alternativa que proponemos, el sistema escolar que queremos, no es ninguna propuesta aventurada, improvisada, o surgida meramente como una reacción en contra. Más bien se basa en una serie de principios de reconstrucción democrática. No partimos de cero, nuestra propuesta está informada, entre otros, por el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que se publicó bajo el título *La educación encierra un tesoro* (1996).

En lo que se refiere a la presencia activa de madres y padres, de ciudadanos y ciudadanas, vale la pena recordar algunas de las cuestiones que quedan recogidas en el Informe.

La parte inicial del libro (compuesta por tres capítulos) plantea una serie de *Horizontes*, que nos dan el marco del mundo en el que nos encaminamos. En el primer capítulo se nos recuerda que en la actualidad se está dando *el paso de la comunidad de base a la sociedad mundial*. Dicho de otra manera, “existe hoy en día un escenario mundial donde, lo deseemos o no, se juega una parte del destino de cada uno de nosotros”. Esta mundialización se traduce en una interdependencia cada vez mayor a escala planetaria, que pone de relieve muchos desequilibrios, muchas desigualdades de desarrollo. Los países ricos, entre los que se cuenta el nuestro, se pueden negar cada vez menos a la exigencia de solidaridad internacional activa para garantizar el futuro común basado en la construcción de un mundo más justo. “Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación”.

Aceptando este punto de partida, en el segundo capítulo se menciona el paso de la cohesión social a la participación democrática. “En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referentes comunes”. Pero al mismo tiempo, la educación no puede contentarse con reunir a los individuos para suscribir valores comunes forjados en el pasado. Por eso, “debe responder a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué? Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad”. Así pues, la preparación para una participación activa en la vida ciudadana se ha convertido en una finalidad educativa tanto más generalizada cuanto que los principios democráticos se han difundido por todo el mundo.

En el siguiente capítulo, se habla del paso del crecimiento económico al desarrollo humano, poniendo el acento en la necesidad de definir la educación no simplemente en términos de crecimiento económico sino en función del desarrollo humano. Es éste un marco mucho más amplio que supone al mismo tiempo un cambio de orientación desde la perspectiva económica a la perspectiva ecológica, o desde la importancia concedida a la materia viva (al mundo y a quienes lo habitamos) antes que a la materia prima, a la cooperación antes que a la competitividad.

La segunda parte del libro se denomina Principios. Y dentro de estos, se enumeran los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; y aprender a ser. Entre las pistas y recomendaciones del informe, se señala que “mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas”.

De este modo, la educación a lo largo de la vida se convierte en un imperativo democrático, que ya ha dejado de ser un ideal lejano para ser una realidad que se va materializando cada vez. En ese sentido, como madres y padres, como ciudadanos y ciudadanas, no sólo reclamamos la educación de nuestros hijos, sino la educación junto con nuestros hijos, en un proceso común y compartido.

Finalmente, la tercera parte del Informe está dedicada a ofrecer una serie de Orientaciones. Entre éstas, se recomienda asociar a los diferentes agentes al proyecto educativo. Y así, se sostiene que “deben reunirse las condiciones para que establezca una mejor cooperación en el plano local entre los docentes, los padres y el público en general. La primera de esas condiciones parece ser la voluntad del gobierno central de abrir un espacio de adopción de decisiones democráticas en el que se puedan tomar en consideración las expectativas de la comunidad local, del personal docente, de las asociaciones de padres de alumnos o de las organizaciones no gubernamentales”.

Para finalizar estas reflexiones sobre la educación que queremos, quisiera subrayar que la educación es una condición para mejorarnos a nosotros, a los demás y a nuestro mundo. Pero no basta con aprovechar las ocasiones a medida que se presentan. También debemos crearlas. Y por ello, estas páginas quieren ser una invitación a seguir creando ocasiones para hacer de la escuela que queremos un modo de vida social más justo, un reto para reconstruir, fortalecer y ampliar ese bien escaso que es la vinculación social.

Anexo: Palabras para una presentación⁹⁹

Me gustaría comenzar señalando que si algún mérito tiene esta obra colectiva –más allá de las aportaciones de los diferentes autores y coordinadores– es que es una iniciativa ciudadana, de esa parte de la comunidad educativa que también son las madres y padres, pese a la voluntad de la LOCE de ignorar su participación. Creo que esta iniciativa es importante por varios motivos.

En primer lugar, proyectos como estos no sólo no son frecuentes, sino que más bien resultan excepcionales. La verdad es que no conozco ninguna publicación como ésta, que proponga

⁹⁹ Este texto recoge la transcripción de buena parte de la presentación del libro *Reinventar la escuela* (de donde procede este capítulo) que, junto con los otros dos coordinadores, tuve ocasión de realizar en el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, el 15 de mayo de 2003. Todavía estaban muy cercanas circunstancias como el hundimiento del *Prestige*, las manifestaciones colectivas en contra de la invasión de Irak, con un papel muy destacado de nuestro gobierno en alianza con los de George Bush y Tony Blair.

explicar a las familias nuestro patio educativo con perspectiva, o con ojos, de padres y madres. En segundo lugar, por tanto, este libro puede ser un precedente y un referente de interés para llevar a cabo iniciativas como ésta en otros lugares de España. En el libro participan unos 15 autores, docentes en diferentes tramos del sistema educativo. Por tanto, podríamos decir que es un libro singular por cómo surge, y plural al mismo tiempo por la voces y reflexiones que reúne.

¿Cómo surgió este libro? Pues con cierto carácter de urgencia porque las circunstancias así lo requerían: LOCE, elecciones, chapapote, guerras inmundas y como decía Bourdieu, mucha miseria del mundo concentrada. La idea surgió hace unos pocos meses y ha supuesto un esfuerzo considerable para todos los que nos hemos embarcado en esta aventura. Pero creo que todos los que han participado lo han hecho porque desde el principio han visto muy claro que valía la pena intentarlo, superando su propio escepticismo.

Lógicamente, un libro como éste no tiene la pretensión de cambiar las cosas, al menos no todas las cosas, pero sí de aportar algo y de dar algunas respuestas, por aquello del que calla otorga. Nosotros no callamos ante los atropellos cada vez más frecuentes de nuestros gestores educativos. Pero las respuestas que quiere dar este libro no son solamente de oposición a una Ley que no nos gusta, sino de construcción.

Esto tiene que ver con la estructura del libro. El libro incluye, además de los capítulos, una relación de siglas para guiarnos en la jerga de las reformas y un pequeño glosario con los términos y expresiones que nos parecían significativos. Por lo demás, el libro consta de diez capítulos que pretenden ser panorámicos e introductorios. Y cada uno de los capítulos tiene una estructura similar: están divididos en tres apartados, el primero es descriptivo, la segunda parte se centra en las dificultades o resistencias educativas, y una tercera parte pretende ofrecer alternativas. Alternativas que no son recetas, sino principios de reflexión y de acción. En el lenguaje actual de la globalización, se puede decir que éste no es sólo un libro anti, sino alter. En la lógica del altermundismo, defendemos con toda rotundidad que otro mundo es posible, y por tanto, otra escuela es posible y necesaria. Por eso también hemos querido incluir de manera testimonial “La Carta de Porto Alegre” por una educación pública para todos. Como también hemos querido incluir esos magníficos dibujos de Dino (Bernardino Salinas¹⁰⁰), que ponen una nota de color a los textos. No hemos querido que faltara el buen humor de nuestros compañeros frente al malhumor de los políticos que nos gobiernan.

He hablado de altermundismo, y eso explica en buena parte el título del libro: reinventar la escuela. Desde luego, no es un título gratuito y encierra al menos dos cosas: una necesidad y un deseo. Si otra escuela es posible es necesario reinventar, rehacer y repensar la escuela en clave educativa, pero sobre todo social. Y es tan necesaria la reinvención de la escuela como la reinvención de la ciudadanía y de esta joven, inmadura, representativa y muy formal democracia, tanto que no es una democracia sustantiva, todavía no. También es deseable reinventar la escuela. Spinoza tenía una frase que debería servirnos de guía para la acción social. Decía: “no se desea una cosa porque sea buena, sino que es buena porque se desea.” ¿Qué quiero decir? Pues que hemos de aprender a desear, a liberar nuestros deseos de cambio, de mejor y de justicia social, porque otros ya se encargan de apagar nuestros deseos, de distraernos de lo que vale la pena, y de deshacer los vínculos sociales, esas redes que nos dan libertad.

Muy brevemente, destacaré dos ideas del principio y del final del libro. El primer capítulo habla de las finalidades de la escuela en el cambio social. Tan sólo señalaré que entre las finalidades

¹⁰⁰ Pedagogo y profesor de la Universidad de Valencia. Como el pedagogo italiano Francesco Toniucci (Frato), es colaborador habitual de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, con viñetas de humor gráfico sobre educación.

de la educación está la de procurar la igualdad de oportunidades, pero también de procesos y de resultados. Y que la buena nueva, ese discurso oficial de la calidad, hace trampa (y aquí cabría rescatar ese lema que dice que el significado de las palabras es su uso) porque viene a decirnos que la igualdad ya está conseguida, y que la calidad es el *sorpasso* de la igualdad. Finalizo este capítulo diciendo que no sólo hay que aprovechar las ocasiones que se presentan para cambiar las cosas, sino que también debemos crearlas. Como ha hecho el colectivo de madres y padres, ni más ni menos, con valentía y con honestidad, con este libro. En el último capítulo se argumenta mucho mejor la necesidad de otorgar a la calidad otros significados diferentes a los que ahora se le dan, si no queremos que nos den, como ya se está haciendo el gato del mercado, mercado, mercado, por la liebre de la equidad, justicia y libertad. Y como este libro apuesta por una cultura de paz no queremos dejar de pronunciar: ¡No a la guerra!

Ventana al mundo

Lo que aquí nos interesa, y por consiguiente no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt: “La crisis en la educación” (*Entre el pasado y el presente*)