

Í N D E X

PAG.

Presentació 5

EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Construcción de la educación como derecho humano:
restablecer y fundamentar la educación constitucional
en nuestra democracia
GONZALO ANAYA 9/16

La educación en la perspectiva kantiana de la ilustración
ANA MARÍA ANDALUZ ROMANILLOS 17/38

Para una sociología crítica de la educación de personas adultas
JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR 39/55

¿Hacia un nuevo contrato social?
EDGAR MORIN 57/59

El voluntariado como fenómeno social y cultural:
un diseño neoliberal de despolitización
J. MANUEL RODRÍGUEZ VICTORIANO & ANTONIO BENEDITO CASANOVA 61/77

Coeducación en ciencia, tecnología y sociedad
ANA SÁNCHEZ 79/92

LLIBRES

Fernando Savater: "El valor de educar", Barcelona, Ariel, 1997.
por GONZALO ANAYA SANTOS 95/97

Agustí Pascual Cabo: "Hacia una sociología curricular
en educación de personas adultas", Barcelona, Octaedro, 2000
por JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR 98/101

Salvador Cardús: "El desconcert de l'educació",
Barcelona, La Campana, 2000, 346 pp. (Obertures, 7)
per FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON 102/103

"Bibliografia recent sobre sociologia de l'educació i la formació",
(octubre de 2000)
per Francesc Jesús Hernández i Dobon 104/107

P R E S E N T A C I Ó

Arxius enceta una nova etapa, ara com a revista de la nova Facultat de Ciències Socials de la Universitat de València. D'acord amb aquesta nova situació, modifica el seu subtítol i adopta el nom d'*Arxius de Ciències Socials*. El seu consell de direcció continuarà tenint la plena responsabilitat de decisió sobre la línia editorial i els continguts, que s'obriran en aquesta etapa a la investigació en els tres camps que són objecte de l'activitat de la Facultat: la sociologia, el treball social i les relacions laborals.

Per a la Facultat és una gran satisfacció que el primer número de la nova etapa estiga sota la responsabilitat editorial de Gonzalo Anaya. Als incommensurables mèrits com a educador i científic que ha acumulat al llarg de 67 anys d'activitat docent, cal afegir els fruits de la seua conscienciosa i brillant dedicació intel·lectual present, com a professor emèrit en el Departament de Sociologia i Antropologia Social. Aquest lliurament d'*Arxius* nés un clar exemple.

ERNEST GARCIA
DEGÀ DE LA FACULTAT DE CIÈNCIES SOCIALS
DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

E S T U D I S



CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO:

RESTABLECER Y FUNDAMENTAR LA EDUCACIÓN CONSTITUCIONAL
EN NUESTRA DEMOCRACIA

GONZALO ANAYA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ABSTRACT

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SE HA INSTITUCIONALIZADO EN DEMOCRACIA EN UNA VERSIÓN CONSTITUCIONAL. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE ESTA EDUCACIÓN CONSTITUCIONAL TIENE TRES MOMENTOS INTERRELACIONADOS: NORMATIVA PEDAGÓGICA, TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA DE ÉSTA, Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL AULA. LOS DOS PRIMEROS MOMENTOS FORMAN LO QUE EL AUTOR DENOMINA MACROPEDAGOGÍA Y EL ÚLTIMO, UNA MICROPEDAGOGÍA. EL CONOCIMIENTO JURÍDICO-MORAL Y SU TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA, PROPIOS DE LA MACROPEDAGOGÍA, SON IMPORTANTES PERO NO SUFICIENTES. DEBEN EXPRESARSE EN LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE EN EL AULA. MACRO Y MICROPEDAGOGÍA SE INTERRELACIONAN EN EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN CON GARANTÍA DE CALIDAD O EDUCACIÓN CONSTITUCIONAL, CAPAZ DE TRANSMITIR UN SABER FORMATIVO, SOCIALIZADOR Y, POR LO TANTO, EDUCATIVO.

Este 50 aniversario de 1999 de la Declaración Universal de Derechos Humanos bien podría servir para recordar que nuestro estado de derecho y nuestra democracia social exigen el desarrollo de la educación como derecho humano constitucional; un doble mandato, moral y de derecho positivo, que desde hace más de 20 años (la Constitución se aprobó en 1978) está reclamando su realización en nuestro sistema de enseñanza, que deberá

desarrollar una educación constitucional respetuosa con las diversas lenguas, culturas, derechos y Comunidades capaces de promover la convivencia pacífica.

Un cambio de orientación y tres desviaciones

Cuando me comprometí a coordinar este número de ARXIUS pensé ana-

lizar las relaciones entre educación y democracia, solicitando colaboraciones en esa línea, tanto para que nuestra enseñanza obligatoria sea cada vez más democrática, como para que esa democratización de la primera enseñanza influya en los comportamientos de la sociedad civil. Pero desde las últimas elecciones del 12M las políticas educativas, anunciadas por el ejecutivo actual, el Partido Popular; al igual que las recientes declaraciones del nuevo secretario del PSOE, ambos insisten en anteponer, en la enseñanza obligatoria, la igualdad de oportunidades (mera estrategia selectiva para acceder a los estudios superiores, que ni configuran una mejor educación y conculca el derecho a la educación), anulan, el derecho humano a la educación definido constitucionalmente. Añadiré otras dos desviaciones de la normativa constitucional y democrática; por tanto anticonstitucional y antidemocrática.

En primer lugar las Humanidades. Lo que comenzó proponiendo una Historia de España única, por tanto excluyente de toda otra concepción, se ha convertido en las Humanidades; como si con esta ampliación esas asignaturas poseyeran virtudes formativas, socializadoras / individualizadoras y educativas. En segundo lugar se suplanta el derecho a la educación de doble obligación moral y jurídica, por unos valores (inespecificados para no caer en una axiología como la otra realidad no-ontológica) que además de no obligar ética y moralmente, niegan la autonomía moral del sujeto y sustituyen el desarrollo de las virtu-

des cívicas, o hábitos ético-morales, por una aprehensión emocional. Estas políticas pedagógicas culminan con la separación en dos ministerios distintos: el de Educación con la Cultura y el Deporte, separado de la Ciencia y la Tecnología. No aventuraré ningún juicio; pero las señales que advertimos no auguran nada bueno (abandono y acoso en unas autonomías más que en otras) para la Educación Obligatoria (Primaria y ESO) y para la Escuela Pública e Institutos Nacionales; en cuanto a establecimientos, docentes y escolares.

Este notorio incumplimiento de la normativa constitucional, unido a la nula vigilancia del poder judicial –el CGPJ en su función fiscalizadora- para sancionar los incumplimientos del derecho humano citado me ha obligado a cambiar la orientación de estas reflexiones para restablecer y fundamentar la construcción de la educación constitucional en nuestra democracia. Pero sobre todo para que los enseñantes a quienes me dirijo, mediadores pedagógicos entre la administración y los administrados, añadiendo el respeto y la promoción la dignidad humana del “otro” indefenso, le restituyan en justicia el derecho que la administración de enseñanza le niega. Son los docentes, actuando en el ejecutivo democrático, los únicos defensores posibles junto con los padres y madres de la enseñanza constitucional –concepto que integra a la pública- la defensora de la dignidad humana de la educación constitucional obligatoria (artº 10.1).

Lo que a continuación se expone es

el proceso básico de la educación constitucional en nuestra democracia para, una vez más, restablecer y fundamentar la educación constitucional, de calidad exigida por la normativa vigente y por lo tanto la que le es debida al escolar: “el otro”, en cuanto determinante en la enseñanza obligatoria, que nunca, desde el siglo XIII hasta hoy en 1978, había tenido derecho a la educación y por tanto al establecimiento de la reciprocidad de derechos y deberes en la educación, al mismo nivel que el poder político administrador de la enseñanza y el cuerpo docente. Con el derecho a la educación se cierra una etapa de 400 años de caridad cristiana, cuando los PP. Escolapios inician la enseñanza popular gratuita en 1596 y los casi 170 años de beneficencia ilustrada, desde que las Cortes de Cádiz prescriben en 1812 un enseñanza municipal para niños (excluidas las niñas) en las localidades de 500 habitantes.

El proceso de construcción de la educación constitucional en nuestra democracia. Sus tres momentos

El proceso básico que hace posible la construcción de una educación constitucional se compone de tres momentos inseparables y que ordenados en razón de fundamento a consecuencia son: 1º) la normativa pedagógica que es un conjunto de derechos positivos y obligaciones morales, que se presentan en el sistema de enseñanza educativa con exigencias de cumplimiento; 2º) la

traducción pedagógica o versión pedagógica de la normativa anterior por medio de las Ciencias de la Educación; según la cual se precisa cómo cada una de esas ciencias define su traducción pedagógica; y 3º) la práctica pedagógica en el aula realizada por el docente mediador entre la Administración y el escolar, que garantiza la calidad de la educación. Ahora ya se puede entender que el título bien podría explicitarse así: proceso de construcción de la enseñanza educativa democrática obligatoria de calidad garantizada. Con todas esas precisiones distinguimos el sistema de enseñanza institucionalizado de la educación como derecho humano, desarrollado en nuestra democracia en la etapa obligatoria y de calidad garantizada.

Esos tres momentos, no son partes separables del proceso único de construcción educativa constitucional. Y cada momento guarda con el anterior una relación de fundamento o principio y con el posterior de consecuencia o desarrollo. De tal forma que el primer momento es de máxima generalidad y teóricamente el más amplio y el último es el más individualizado y concreto. Así como el segundo, la traducción pedagógica no sólo sirve de unión del momento normativo con el de la práctica pedagógica de la mediación docente, sino que éste determina la calidad de todo el proceso. Así se entiende que no sólo sean partes sino momentos que están imbricados e implicados entre sí y que formen una unidad inseparable. Advirtiendo que no hay otro tipo de deducción, por exigencias lógicas, una

vez aceptado como punto de partida la educación como derecho humano.

Los tres momentos del proceso se deben articular en dos Pedagogías: macropedagogía y micropedagogía; aunque inseparables en el proceso lógico-deductivo, son separables en cuanto actividades humanas y correspondientes a la macroenseñanza y a la microenseñanza. El primero y el segundo momento, es decir la normativa y su traducción pedagógica, ambas son reglas cognitivas (jurídico-morales y científicas) son de carácter teórico y por tanto las agrupo bajo el genérico de macropedagogía; sirven de fundamento a la enseñanza y constituyen los conocimientos básicos de la formación docente. Por el contrario, el tercer momento, la práctica pedagógica de la mediación docente en el aula, o la relación con los escolares en el aula para el progreso de éstos en la enseñanza, es el determinante de la acción pedagógica, que no es otra cosa que la realización de la finalidad del derecho humano educativo; éste se concreta en la formación-socialización-educación que luego precisaré. Porque la definición de las dos pedagogías, macro y micro, se precisará una vez que hayamos especificado los contenidos que integran cada uno de los tres momentos del proceso pedagógico. En cambio el tercero, la práctica pedagógica concreta con los escolares en el aula, determina la calidad de la micropedagogía; que a su vez garantiza la calidad de todo el proceso pedagógico.

Me interesa diferenciar estas dos Pedagogías y sus correspondientes

macro y microenseñanzas: porque tanto el conocimiento jurídico-moral de la normativa pedagógica como su traducción pedagógica por las Ciencias de la Educación son reglas jurídico-morales y científicas respectivamente que deben ser conocidas por el docente para su formación básica. Es decir, son condición necesaria para la práctica docente, pero no son condición suficiente; ya que la calidad de todo proceso viene dada por el tercer momento: la mediación docente en la práctica pedagógica en el aula y ante los escolares.

Por tanto la condición suficiente se concreta en el tercer momento porque la presencia del escolar, "el otro", es determinante en la microenseñanza al exigir un tipo de relación humana ajustada a derecho y de comportamientos docentes y de criterios micropedagógicos adecuados a la finalidad de la educación, que luego precisaré y que definen la calidad de la educación, no sólo del tercer momento sino de la totalidad del proceso. Y como resultado ese distanciamiento (incluso divorcio entre conocer los fundamentos de la macroenseñanza y, por otro lado, esa función mediadora entre la administración y el escolar que el docente ejerce en la microenseñanza, según sea la relación humana del docente) puede dar lugar a prácticas pedagógicas de buena o mala calidad. De ahí que se puedan establecer modelos de docencia o, mejor aún, toda una variada tipología de pedagogos teóricos y prácticos con respecto a cada una de las dos pedagogías macro y micro, y según los tres momentos citados.

Especificación de los contenidos que integran cada uno de los tres momentos pedagógicos del proceso de construcción de la educación constitucional en nuestra democracia.

Esta parte, por ocuparse de la definición de los contenidos de cada uno de los momentos del proceso básico citado adquiere importancia singular, porque aparecen las dos grandes novedades de la historia de la enseñanza en España: la educación como derecho humano y el poder democrático para su desarrollo en la enseñanza. Y esas dos novedades inseparables originan en la enseñanza un proceso de tres momentos que a continuación definimos.

1º) La normativa pedagógica exige derechos y deberes recíprocamente a cada una de las tres personas que actúan en el ejecutivo: la Administración educativa, los docentes y los escolares-padres. Esos derechos y deberes se exigen desde un doble respecto: ético-moral y de derecho positivo.

Señalaré brevemente la legislación que regula la educación entre los derechos y deberes fundamentales:

a1) La Constitución en los artículos 27 y 10. Además del 53, 81 y 161.

a2) Los poderes democráticos: el legislativo define; el ejecutivo desarrolla y el judicial sanciona. Es necesaria la separación y articulación de los tres poderes.

a3) Las tres Leyes Orgánicas: LODE, LOGSE y LOPEGCE que desarrollan el contenido constitucional según los tres poderes democráticos citados.

b) La ética-moral se despliega en tres tipos de ética.

b1) La ética kantiana o ética de la convicción : el deber obliga por el hecho de ser deber; que sólo tiene sentido dada la autonomía moral del sujeto.

b2) La ética de la responsabilidad de M. Weber que atiende al resultado y a las consecuencias que sobrevienen de la acción humana.

b3) La ética de la disidencia formulada por J. Muguerza para afirmar la libertad del sujeto basada en una madurez ética superior frente a la ley de la mayoría democrática. Aunque es una posición personal, otros con razones pueden hacerla suya.

2º) La traducción pedagógica de la normativa, desarrollada en la democracia por las Ciencias de la Educación, también se presenta con carácter de exigencia científica, debido a su fundamento epistemológico.

Las citaré siguiendo el orden de su función fundamentante:

Si el Derecho y la Ética son las dos primeras ciencias y normativas; ello se debe a que toda la construcción de la Educación constitucional se origina por declarar la educación como derecho humano.

c) Y será la segunda la Teoría de la Ciencia o Epistemología porque la definición constitucional al señalar como fin de la educación el “pleno desarrollo de la personalidad humana” instrumentaliza a todas las otras Ciencias de la Educación. Seguimos aquí la propuesta

epistemológica de Imre Lakatos, cuyo Programa de Investigación se compone de dos partes: una “proposición nuclear” básica que en nuestro caso señala la finalidad de la educación constitucional, “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (artº. 27.2). La segunda parte para I. Lakatos es un “cinturón de proposiciones” que la apoyan y desarrollan “la proposición nuclear” y que en nuestro caso se trata de las Ciencias de la Educación en un sentido genérico y específicamente es el saber que se enseña el que deberá adecuarse al “pleno desarrollo de la personalidad humana”. Con este planteamiento quedan claramente establecidas las prioridades de las Ciencias de la Educación con respecto a dos cuestiones básicas:

c1) El pleno desarrollo de la personalidad del escolar como determinante (finalidad de la educación);

c2) Definir la enseñanza del saber adecuado a esa finalidad (el saber como instrumento).

d) Las restantes Ciencias de la Educación, que revisaremos a continuación quedan subordinadas a c1) en función de la finalidad y a integrarse en c2) como instrumento adecuado.

Todas quedan agrupadas en dos partes:

d1) Las ciencias instrumentales por un lado del conocimiento psicológico del docente y discente, del aprendizaje, etc.; todo lo que hoy se agrupa en la especialidad

d1.1) Llamada Psicopedagogía . Y por otro lado

d1.2) La Sociología de la Educación: conocimiento de las presiones sociales sobre la enseñanza. Cada día mejor conocidas por los análisis de las relaciones entre el saber y el poder político económico y social; que incluiría una Historia de la Enseñanza en España, que aún está por escribir.

e) El ciclo de las Ciencias de la Educación se cierra con las Pedagogías general y especiales y las Didácticas y Metodologías generales y especiales.

f) Observación importante. Queda pendiente de estudiar: ese saber que se enseña y que es capaz de producir “el pleno desarrollo de la personalidad humana”, de orientar a las Ciencias de la Educación y de algo más, que aparecerá en el tercer momento que vamos a analizar a continuación: la relación entre el saber que se enseña y la calidad de la enseñanza.

3º) La práctica pedagógica de la mediación docente. En este tercer momento nos encontramos con una mayor complejidad como consecuencia de incorporar los datos de los dos momentos anteriores; más la introducción de un conjunto de novedades que proceden de abordar la situación más concreta posible: la enseñanza de los escolares en el aula por el docente mediador y practicando una determinada enseñanza para alcanzar la calidad. Para ello enumeramos los integrantes y explicamos su función para así entender su articulación en el conjunto. Es como si la estructura total se compusiera de varios sistemas a conjugar.

a) Los elementos integrantes y su función son:

a1) Dos pedagogías macro y microenseñanza con relaciones bien concretas; la macro indica normas jurídico-morales (derechos y deberes constitucionales y democráticos) y científicos (CC de la Educación), todas ellas de obligado cumplimiento en la microenseñanza en el aula. A su vez la microenseñanza, en cuanto expresa a la macro, da sentido a la práctica pedagógica para alcanzar el fin propuesto por la macro. La macro define, la micro realiza y garantiza el cumplimiento de toda normativa por todos los participantes en la enseñanza.

a2) En la práctica política democrática del ejecutivo en el aula intervienen tres agentes: la administración –aquí desdoblada en poder político y poder docente–, los docentes y los escolares-padres. Los tres iguales en poder, derechos y obligaciones recíprocos, aunque con funciones diferentes. Las relaciones humanas deben ser fluidas y consensuadas las decisiones.

a3) El determinante de toda la relación docente-discente viene dado por la definición constitucional de educación que señala el fin de la educación en “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (artº. 27.2). Así resulta que *el-escolar-es-determinante-de-la-enseñanza-en-el-proceso-educativo* y requiere al docente para que ejerza, en la democracia, de mediador entre el poder político y el escolar “ en el control y gestión de los centros públicos (artº 27.7). Al mismo tiempo exige que la didáctica

sea adecuada al desarrollo de la personalidad.

a4) La calidad del proceso de educación constitucional es doble: genérica y específica.

4.1) Es genérica cuando se instrumenta todo el proceso para alcanzar el fin según la definición constitucional; es decir un instrumento adecuado -un cierto saber a definir- que logra “el pleno desarrollo de la personalidad”, esa es una condición genérica de necesario cumplimiento aunque no es suficiente, por tanto debe ser completada con la específica que le dará la condición suficiente.

a4.2) La condición suficiente sólo es posible en la práctica pedagógica concreta, porque siendo el escolar (“el otro” como determinante) quien determina el saber adecuado el “pleno desarrollo de la personalidad”, la calidad de la práctica pedagógica en el aula queda garantizada por dos criterios definidos con precisión y referidos al saber que se enseña:

1º) Compartir el saber que se comprende (redundancia que aclara: si no se comprende no es verdadero saber) que es un modo de aprender progresando en el conocimiento y

2º) La autoevaluación crítica que realiza el docente sobre sus resultados al enseñar en el aula.

4º) Sobre el saber que se enseña. Trataré de precisar cómo deberá ser el saber que se enseña; pero antes dos aclaraciones. Una, obsérvese que utilizo la modalidad verbal de los tiempos de obligación porque se nos presenta

con la exigencia ético-moral de cumplimiento. Dos, por el saber que se enseña me refiero a algo muy diferente de las asignaturas, el currículo, los contenidos o planes de estudio, porque de ninguno de ellos se dice que libere o emancipe; en cambio del saber o del pensamiento ilustrado sí se puede predicar que es liberador; así como del nacionalcatolicismo o de la enseñanza de la dictadura o de la monarquía que comienza con los RR Católicos decimos que es un saber adoctrinador. Y la relación del saber con el poder político de la monarquía y de la dictadura es evidente: utiliza, manipula el saber en su beneficio para afirmarse, perdurar; no es un saber sino un adoctrinamiento, que no es libre sino secuestrado; divide el saber en ortodoxia y heterodoxia y vigila sin descanso dónde la Verdad y dónde el error. Pues bien, ese saber que se enseña en cada uno de los tres momentos del proceso presenta una especial definición.

1º) En el momento normativo el saber que se enseña deberá ser ilustrado-moderno, es decir, crítico y científico en vez de dogmático y de creencias. Ese saber no aparece con la Ilustración, con Kant, sino antes de Galileo y Newton. Luego se completará la modernidad con otras aportaciones Darwin, Hegel, Nietzsche, Marx, Freud, Einstein y algún

otro. Es una evolución de las tres concepciones del mundo, religiosa, filosófica y científica; hacia un saber positivo que diría Comte.

2º) El saber que se enseña en el segundo momento de la traducción pedagógica de la normativa por las Ciencias de la Educación, es un saber que en la medida en que se comprende, o se entiende según diverso grado de comprensión se convierte en cultura o hábitos de comportamiento de tres tipos:

a) Formativo (si las estructuras científicas pasan a ser esquemas mentales para pensar la realidad).

b) Socializador/individualizador ya que socializa individualizando y viceversa y crea hábitos o virtudes cívicas (según V. Camps) de responsabilidad, tolerancia y solidaridad.

c) Educativo que engloba las dos anteriores y desarrolla un pensamiento crítico y creativo.

3º) El saber que se enseña en el tercer momento de la práctica pedagógica concreta y de la mediación docente para garantizar la calidad; ese saber deberá ser como corresponde a aprender en el aula, tal como hemos señalado antes en a 4. 2), de los puntos 1º) y 2) un saber compartido por docente y discente y además una autoevaluación crítica que realiza el docente respectivamente.

LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA KANTIANA DE LA ILUSTRACIÓN

ANA MARÍA ANDALUZ ROMANILLOS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

ABSTRACT

ESTE ARTÍCULO VERSA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN E ILUSTRACIÓN EN KANT. DE ACUERDO CON SU CONCEPTO DE ILUSTRACIÓN, LA EDUCACIÓN SE ARTICULA EN LA PERSPECTIVA DE UN PROGRESO DEL GÉNERO HUMANO HACIA SU PERFECCIÓN MORAL. ABORDAMOS, DESDE ESTE PUNTO DE VISTA, LOS SIGUIENTES ASPECTOS: LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL PROGRESO DE LA HUMANIDAD; SU OBJETIVO, QUE ES EL BIEN UNIVERSAL DE LA HUMANIDAD; LA CRÍTICA QUE KANT FORMULA, EN ESTE SENTIDO, A LOS PODERES PÚBLICOS; LAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN Y, ESPECIALMENTE, SU DIMENSIÓN MORAL, QUE SE CONCRETA EN LA CONFIGURACIÓN DEL CARÁCTER, SEGÚN LOS CONCEPTOS DEL DEBER Y EL DERECHO. TODOS ESTOS ASPECTOS SON ESTUDIADOS ARTICULÁNDOLOS Y FUNDAMENTÁNDOLOS EN EL PENSAMIENTO ANTROPOLÓGICO, FILOSÓFICO-HISTÓRICO, ÉTICO-JURÍDICO Y ÉTICO DE KANT.

Introducción

En cierto modo toda la filosofía de Kant es expresión de lo que, según sus propias palabras, constituye “el lema de la Ilustración”: “*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* razón!. El concepto de Ilustración significa para Kant un modelo de perfección al cual deben aspirar tanto el individuo como las sociedades y que el género humano habrá de conquistar a través de su desarrollo histórico. Kant considera la educación como uno de los dos medios (a

veces, incluso el único) por el cual será posible un progreso en esa dirección.

En el pensamiento kantiano se establece una correspondencia entre las dimensiones del progreso de la historia de la humanidad y las dimensiones de la educación: disciplina, instrucción, civilidad y moralización. Ésta última constituye el ideal del progreso y también la meta de la educación. El fin común a la historia y a la educación es la mejora del mundo en el plano moral, que, a su vez, comprende la doble vertiente de la ética y del derecho.

Puede decirse que Kant comparte con los ilustrados su fe en la educación. A pesar de todo, no escribió una pedagogía sistemática; la *Pedagogía* de que disponemos son los apuntes tomados por un alumno suyo, Fr. Th. Rink, en las clases que Kant, como el resto de los profesores, tuvo que impartir sobre esta materia en la Universidad de Königsberg. Rink los publicó con la autorización de Kant en 1803. Pero aunque no escribiera una pedagogía sistemática, Kant hace abundantes referencias a la importancia de la educación a lo largo de sus escritos, especialmente en los de filosofía de la historia y en los de antropología, como tendremos ocasión de ver.

En general, su teoría de la educación se articula sin dificultad dentro de la Ilustración; coincide con los ilustrados en “el objetivo de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos ya hechos, cierta tolerancia, cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación (educación moral en Kant, cultivo de la virtud en Rousseau, formación de las costumbres en Locke...) sobre la instrucción, cuando menos”. Sus influencias más notables en el campo educativo son Rousseau y Basedow, con quien Kant está de acuerdo en algunos aspectos, discrepando en otros, como señalaremos en su momento; el ilustrado Juan Bernardo Basedow (1723-1790) fue el promotor del movimiento pedagógico llamado Filantropismo, considerado como el máximo impulso al pro-

greso educativo alemán en el siglo XVIII. Basedow fundó en Dessau el instituto Filantropinum, al cual dedicó Kant dos artículos

Pero, por otra parte, no es correcto considerar a Kant sólo como un representante del movimiento cultural de la Ilustración, al menos desde el punto de vista del alcance especulativo y sistemático de su construcción filosófica.

No es posible tratar en Kant ningún aspecto de su filosofía sin articularlo dentro de las grandes coordenadas que configuran su sistema; y el problema de la educación no es una excepción al respecto. Su reflexión sobre la educación se funda en una concepción del hombre, en un ideal de vida humana y en un proyecto de progreso histórico del género humano, de los que dan cuenta su filosofía moral en su doble vertiente, ética y jurídica, y su pensamiento filosófico-histórico. De ahí el enfoque que hemos dado a este trabajo: la articulación de la teoría kantiana de la educación en su antropología, en su pensamiento filosófico-histórico y jurídico-político y en su filosofía ética.

Educación y progreso

El modelo antropológico presente en la *Pedagogía* parte de la contraposición entre animalidad y humanidad, para subrayar la necesidad de la educación para la formación y el desarrollo de la humanidad.

Animalidad significa, según la Introducción a la *Pedagogía*, dependencia y

determinación de la conducta por la naturaleza. Así, la conducta de los animales está predeterminada por el instinto; la misma conducta del hombre puede ser también una conducta animal, si se rige meramente por los impulsos sensibles, inclinaciones o caprichos. Humanidad significa, en cambio, autonomía racional, esto es, capacidad para conducirse a sí mismo siguiendo la propia razón: "Un animal lo es ya todo por el instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta".

Pues bien, el supuesto antropológico central de la *Pedagogía* es que, a diferencia del instinto en los animales, la humanidad no es algo definitivamente formado, sino sólo un germen, disposición o capacidad que hay que desarrollar.

En *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, uno de sus escritos principales de filosofía de la historia, Kant utiliza la expresión "disposiciones naturales que tienden al uso de su razón". En realidad, los términos humanidad y razón son en este contexto conceptos equivalentes. De hecho, en *Ideas* aparece el mismo modelo antropológico que en la *Pedagogía*: "La razón es en una criatura la capacidad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas por encima del instinto natural, y no conoce límite alguno a sus proyectos"; es decir, gracias a la razón el hombre puede superar los límites de una existencia meramente ani-

mal. Aparece también el mismo supuesto antropológico central, según el cual la razón no es algo definitivamente formado, sino algo que tendrá que ir desarrollándose: "Ahora bien, ella misma (la razón) no actúa instintivamente, sino que requiere tanteos, entrenamiento e instrucción, para ir progresando paulatinamente de un estadio a otro de conocimiento".

Con este modelo antropológico se vinculan otras dos ideas fundamentales. Por un lado, la idea de un destino o fin de la existencia humana y, asociada a ella, la idea de progreso, entendido como avance en la realización de ese destino. El destino o fin de la existencia humana es el desarrollo pleno de las disposiciones de la humanidad o, lo que es lo mismo, de la razón o disposiciones que tienden al uso de ésta: "Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino".

Por otro lado, la idea de que el hombre tiene necesidad de la educación. No sólo no viene al mundo con su humanidad ya formada, sino que "las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto". Constituye una firme convicción de Kant que todo lo que el hombre consiga por encima de los límites de una existencia meramente animal, toda perfección, incluso toda felicidad, tiene que venir de su propio esfuerzo; ha de procurársela él mismo por medio

de su razón; debe ser obra y mérito suyo, y en ello radica justamente su valor y dignidad por encima de toda otra criatura. Pero además la *Pedagogía* añade -y ello nos conduce directamente a la necesidad de la educación- que el hombre, cuando nace, no está en disposición de hacerse inmediatamente por sí mismo un plan de conducta, sino que “viene inculto al mundo” y “se lo tienen que construir los demás”. Por eso escribe Kant en la *Pedagogía* (es decir, Rink en nombre de Kant) que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada (*erzogen*)”; la misma idea aparece en las *Lecciones de Antropología*: “Cualquier animal sabe, merced al instinto, lo que ha de hacer ... La primera diferencia con el animal estriba en que al hombre todo ha de serle enseñado”.

De este modo, Kant asigna a la educación la función de posibilitar el desarrollo de las disposiciones naturales de la humanidad. Su confianza en la educación, en este sentido, queda reflejado en frases como las siguientes: “Únicamente por la educación (*Erziehung*) el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace ser”.

En la *Pedagogía* la educación es interpretada en la perspectiva de un progreso del género humano hacia mejor. Dicha perspectiva es la misma que expone Kant en sus escritos de filosofía de la historia: así, en *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* Kant se propone expresamente interpretar la historia de las acciones

humanas “al nivel de la especie como una evolución (*Entwicklung*) progresiva y continua, aunque lenta, de sus disposiciones (*Anlagen*) originales”. Pero en sus escritos de filosofía de la historia, si bien hay importantes alusiones sobre la necesidad de la educación como medio para llegar al pleno desarrollo de las disposiciones de la humanidad, Kant centra su atención en otro medio, que es la organización política entre los hombres, tanto a nivel interindividual, en lo que se refiere a cada Estado, como a nivel de los distintos Estados en sus relaciones mutuas.

Educación y organización política entre los hombres coinciden en el mismo fin: hacer posible el desarrollo de todas las disposiciones de la humanidad. Sin embargo, esta coincidencia desde el punto de vista del fin contrasta notablemente con el pesimismo de Kant respecto de la obra educativa de los poderes públicos. Trataremos de esta cuestión más adelante, en otro apartado.

Kant enfoca el progreso en el desarrollo de las disposiciones de la humanidad desde el punto de vista histórico de una evolución a través de las sucesivas generaciones; de modo que el desarrollo completo de la razón se logrará, no a nivel de los individuos, sino a nivel de la especie, a lo largo de la serie de las generaciones. Este enfoque se hace especialmente explícito en el “Segundo principio” de *Ideas*. En el escrito *¿Qué es la ilustración?* aparece incluso la idea de que cada generación tiene la responsabilidad de asegurar (y,

desde luego, no impedir) a la siguiente el progreso en la ilustración. El desarrollo pleno de la razón se presenta, pues, como un proyecto histórico; un proyecto que, en la intención de Kant, no es quimérico, sino real en sentido práctico, es decir, en el sentido de que su consecución ha de servirnos como criterio orientador y meta de nuestros esfuerzos.

Es en esta perspectiva de progreso en la que la *Pedagogía* articula el papel de la educación: la educación es el medio “para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección”. “Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana”.

Hay, pues, en Kant un ideal de educación, a saber, “una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales”. Y un ideal no es nunca para Kant algo ilusorio e irreal, sino “el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia”, pero que es posible realizar y, en esa medida, es verdadero en sentido práctico.

También la realización de ese ideal de educación es enfocada por Kant desde un punto de vista histórico-evolutivo: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”.

Al tiempo que expresa esta interpre-

tación histórico-evolutiva, la *Pedagogía* deja constancia de las deficiencias de la educación en la época. La principal deficiencia es la falta de lo que Kant denomina “un arte de la educación o pedagogía” “razonado”; un arte razonado es un arte fundado en un plan o fin, y que Kant opone a mecánico, esto es, sin plan o fin que le sirva de fundamento. Carecemos, pues, denuncia Kant, de un proyecto de educación coherente y sistemático, concebido con arreglo a un plan o fin a realizar por medio de ella. Ahora bien, “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino”.

Educar para un mundo mejor

Éste es uno de los puntos en los que se constata que Kant establece una estricta correspondencia entre el plano de la educación y el de la historia: ambas tienen como fin la mejora del mundo. Comentando las carencias de la educación en su época, Kant llega a la formulación de lo que, según él, debería ser el punto de referencia del arte de la educación. “Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia”.

Aquí, como en muchos otros lugares de su obra, se patentiza el alcance transformador del pensamiento kantiano respecto del estado existente de cosas. La verdadera educación no debe consistir, según Kant, en una mera adaptación del niño al estado presente o condiciones de hecho.

En este sentido, Kant formula una crítica, tanto a los padres, como a los poderes públicos (o como él dice, a los príncipes). Ni los padres ni los príncipes se ponen como fin de la educación “un mundo mejor (*Weltbeste*) ni la perfección a que está destinada la humanidad y para la cual tiene disposiciones”. En general, los padres sólo se preocupan de que sus hijos prosperen en el mundo; de ahí que sólo eduquen a sus hijos con vistas al mundo presente y no para que más tarde pudiera producirse un mundo mejor. De los príncipes dice Kant que “no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos”. Con ello, Kant se está oponiendo a la idea de entender la educación como mero adiestramiento para hacer buenos súbditos.

Más allá de la casa y del Estado, Kant pretende dar a la educación un alcance cosmopolita: “Las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente”, es decir, con vistas al “bien universal” de la humanidad; en este aspecto Kant alaba la obra del ilustrado Basedow.

Así planteada, la educación -por tanto, “una buena educación”- es “el origen de todo el bien en el mundo”, en el sentido de que se convierte en el

medio adecuado para que pueda producirse el desenvolvimiento de los gérmenes o disposiciones para el bien que yacen en los hombres.

Según Kant, en el hombre no hay gérmenes para el mal, sino sólo para el bien: “no se encuentran en sus disposiciones los fundamentos para el mal ... En los hombres sólo hay gérmenes para el bien (*Guten*)”. En este punto, es decir, en lo que se refiere a la bondad de la naturaleza humana, Kant comparte con Rousseau y con la Ilustración, en general, el optimismo que caracteriza a ésta. Por supuesto, ello no significa que Kant niegue el hecho del mal. De éste dice en la *Pedagogía* que su única causa es “no someter la Naturaleza a reglas”; según su filosofía ética, esto significa lo siguiente: tener como fundamento de determinación de la voluntad las inclinaciones, las cuales se fundan en nuestra naturaleza sensible, en vez de tener como fundamento de determinación las leyes morales, las cuales se fundan en nuestra razón. El mal consiste propiamente en esa inversión de los fundamentos de determinación de la voluntad.

En cambio, Kant, como Rousseau, es pesimista (y en esto ambos se separan de los otros ilustrados, en general) en lo que se refiere a la obra educativa de los poderes públicos. Sin embargo, en su perspectiva de un progreso del género humano hacia lo mejor, concede una importancia central a la dimensión política. Vamos a abordar este aspecto en el apartado que sigue.

Educación y poderes públicos

Por un lado, tal como se constata en la *Pedagogía* y en otros lugares de su obra, Kant desconfía de la obra educativa de los poderes públicos, pues considera que “(los príncipes, como dice él) no tienen tanto a la vista un mejor mundo (*Weltbeste*) como el bien (*Wohl*) del Estado, para alcanzar sus fines”. Es por esto, porque desconfía de los fines de los príncipes (recuérdese que también desconfía de los fines de los padres), por lo que Kant se opone a que la organización de las escuelas dependa del Estado. Para que de una educación organizada por el Estado pudiera venir un mundo mejor, sería necesario mejorar antes la educación de los príncipes. Kant es partidario, al menos dado el estado actual de cosas, de la iniciativa privada, y en esto se separa de Basedow. Pero no es partidario de una iniciativa privada cualquiera, sino sólo de una iniciativa ilustrada.

Sin embargo, toda esta desconfianza respecto de la obra educativa del Estado contrasta, como indicábamos más atrás, con la importancia que concede Kant a la organización política para la posibilidad del desarrollo completo de las disposiciones de la humanidad y progreso del género humano hacia su destino, en lo cual la organización política coincide con la función asignada a la educación. A ello hay que añadir que uno de los criterios que formula la *Pedagogía* es, como veremos más adelante, la necesidad de educar en la idea del derecho. Ahora vamos a intentar aclarar el mencionado contraste.

Kant atribuye una importancia central a la organización política, debido a que considera que el gran obstáculo para el desarrollo de todas las disposiciones naturales de la humanidad es la guerra (o la constante amenaza de la misma) y que evitar ésta es el fin de la primera. En este sentido, sostiene que el antagonismo mutuo fuerza a los hombres a entrar en un estado de coerción legal, en el cual la libertad salvaje de cada cual es sustituida por una libertad bajo leyes. Ello ha de producirse tanto a nivel interindividual como a nivel interestatal, de modo que los hombres son llevados a establecer, primero, “una *constitución civil* perfectamente justa y, luego, “un estado cosmopolita de seguridad pública” o, como dice también, una “confederación de Estados”.

Así pues, la contribución de la integración legal de la especie humana al desarrollo progresivo de sus disposiciones naturales consiste en quitar el obstáculo de la guerra o amenaza constante de ésta: “lo que hiciera el estado carente de finalidad de los salvajes reprimiendo todas las disposiciones naturales en nuestra especie hasta que, finalmente, a causa de los males que en dicho estado sumía a la especie, sus miembros se vieron obligados a abandonarlo e ingresar en una constitución civil donde esos gérmenes pueden ser desarrollados, viene a ser lo mismo que lo que hace la bárbara libertad de los Estados ya civilizados obstruyendo el pleno desarrollo progresivo de sus disposiciones naturales al emplear todas las fuerzas en armamentos contra los otros, por

causa de la devastación que acarrea toda guerra y más aún por la necesidad de mantenerse en un continuo estado de alerta; mas también ahora los males que se originan de todo ello obligan a nuestra especie a buscar en esa mutua resistencia de muchos Estados (...) una ley del equilibrio y un poder unificado que la respalde, forzándola por consiguiente a establecer un estado cosmopolita de la seguridad estatal pública”.

Kant sostiene que sólo en un estado de paz perpetua puede tener lugar el pleno desarrollo de las disposiciones naturales de la humanidad. Precisamente, su pensamiento político-jurídico está presidido por la formulación del fin de la paz perpetua: esto es, un estado de paz duradera y universal, que en *La Metafísica de las costumbres* es presentado como el “fin final de la doctrina del derecho” y el “bien político supremo”.

Ahora bien, la realización o, al menos, la aproximación a la realización del ideal de un estado de paz perpetua sólo es posible si la práctica política discurre conforme a ciertas condiciones; Kant formula expresamente dichas condiciones en su tratado *Sobre la paz perpetua*. Estas condiciones expresan la exigencia central de una práctica y organización políticas perfectamente ajustadas al derecho y, por tanto, a la moral, pues el derecho es para Kant una de las dos partes de que consta la moral, siendo la otra parte de ésta la ética.

Pero mientras esa exigencia de una conformidad de la política al derecho o a la moral no se cumpla, seguirá existiendo el obstáculo de la guerra; de ahí,

por otro lado, la desconfianza de Kant en la obra educativa de los poderes públicos y su denuncia de la falta de dinero para los establecimientos de enseñanza pública, debido a que los gobernantes hipotecan todos los recursos para la próxima guerra.

Kant no puede por menos que oponerse a que los mandatarios, en vez de tener a la vista un mundo mejor, lo que persigan sea el bien (*Wohl*) del Estado para alcanzar sus fines; pues, según su pensamiento jurídico-político, toda la legitimidad de la política se funda en el derecho, que, a su vez, y en tanto que parte de la moral, se funda en la libertad, entendida como autonomía o capacidad de autolegislación. Veamos.

El Estado civil, considerado como estado jurídico, se funda, según Kant, en los siguientes principios *a priori*: “1. La libertad de cada miembro de la sociedad, en cuanto *hombre*. 2. La igualdad de éste con cualquier otro, en cuanto *súbdito*. 3. La independencia de cada miembro de una comunidad, en cuanto *ciudadano*”. Y de estos principios afirma que “no son leyes que dicta el Estado ya constituido, sino más bien las únicas leyes con arreglo a las cuales es posible el establecimiento de un Estado en conformidad con los principios racionales puros del derecho humano externo, en general”. Estos mismos principios aparecen en *Sobre la paz perpetua* como principios de la constitución republicana, que es, según Kant, la única que tiene su origen en la pura fuente del derecho y la única que puede conducir al resultado de la paz perpetua. En

suma, sin conformidad con el derecho ninguna práctica política tiene validez.

A su vez, el derecho se funda en la libertad: “El concepto de un derecho externo, en general, procede enteramente del concepto de *libertad* en las relaciones externas de los hombres entre sí ... El *derecho* es la limitación de la libertad de cada uno a la condición de su concordancia con la libertad de todos, en tanto que esta concordancia sea posible según una ley universal; y el *derecho público* es el conjunto de *leyes externas* que hacen posible tal concordancia sin excepción. Ahora bien: dado que toda limitación de la libertad por parte del arbitrio de otro se llama coacción, resulta que la constitución civil es una relación de hombres libres que (sin menoscabo de su libertad en el conjunto de su relación con otros) se hallan, no obstante, bajo leyes coactivas; y esto porque así lo quiere la razón pura, que legisla *a priori*”.

La ausencia de contradicción entre coacción y libertad se explica, en efecto, por la noción kantiana de la libertad como autonomía de la voluntad o capacidad autolegisladora de la razón práctico-moral. Así, Kant escribe que “la libertad jurídica (externa, por tanto) no puede definirse, como suele hacerse, como la facultad de hacer todo lo que se quiera, con tal de no perjudicar a nadie... Mi libertad exterior (jurídica) hay que explicarla, más bien, de la siguiente manera: como la facultad de no obedecer ninguna ley exterior sino en tanto en cuanto he podido darle mi consentimiento”.

El concepto de libertad como autonomía, que es común al campo de la ética y del derecho, se traduce en el campo jurídico-político en las nociones de “voluntad pública” y “contrato originario”. De la voluntad pública, que es “la voluntad del pueblo entero” o “unidad de la voluntad de todos”, “procede, según Kant, todo derecho”. El contrato originario se define como la “coalicción de cada voluntad particular y privada, dentro de un pueblo, para constituir una voluntad comunitaria y pública (con el fin de establecer una legislación, sin más legítima)”. Kant considera que no hay que suponer que el contrato originario sea un hecho que una vez tuvo lugar en la historia, sino que hay que tenerlo por una “*mera idea* de la razón”. Pero, como sucede siempre en Kant con el concepto de idea de la razón, se trata de una idea “que tiene, sin embargo, su indudable realidad (práctica), a saber, la de obligar a todo legislador a que dicte sus leyes como si éstas *puvieran* haber emanado de la voluntad unida de todo un pueblo, y a que considere a cada súbdito, en la medida en que éste quiera ser ciudadano, como si hubiera expresado su acuerdo con una voluntad tal. Pues ahí se halla la piedra de toque de la legitimidad de toda ley pública”. El contrato originario no es un “*factum*”, sino un criterio o “principio racional para juzgar toda constitución jurídica pública, en general”. En este sentido, Kant escribe: “La piedra de toque de todo lo que puede decidirse como ley para un pueblo se halla en esta interrogación: ¿es

que un pueblo hubiera podido imponerse a sí mismo esta ley?”. Kant sostiene también que la constitución republicana es “la única que deriva de la idea del contrato originario”. La constitución republicana es aquella en que el Estado es administrado “según leyes análogas a las que el pueblo se hubiera dado a sí mismo conforme a leyes jurídicas universales”. De ahí que Kant considere que la constitución republicana es la única capaz de conducir a la paz perpetua.

En suma, el referente último de la legitimidad del proceder político no es otro que los hombres en su condición de seres autónomos o dotados de capacidad autolegisladora o libertad, sobre la cual, en definitiva, se funda, según Kant, el concepto de derecho.

Todo este planteamiento jurídico-político se traduce en el campo de la educación en la necesidad de inculcar al alumno la idea del derecho. Por otro lado, la necesidad de inculcar al alumno el concepto del derecho hace referencia a lo que constituye la dimensión fundamental de la educación en Kant: su dimensión moral. A su vez, que la dimensión fundamental de la educación sea la dimensión moral tiene que ver con el modo kantiano de entender el progreso, a saber, como progreso moral. Hablaremos de todo esto en lo que sigue.

4. Las dimensiones de la educación

Según un pasaje de la Introducción a la *Pedagogía*, la educación compren-

de las siguientes dimensiones: disciplina, cultura o instrucción, civilidad o prudencia y formación moral.

La disciplina (*Disziplin*) tiene como objetivo la sumisión de la animalidad a la humanidad: “Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así, pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie”. “La disciplina convierte la animalidad en humanidad”. Animalidad hace referencia a conducta determinada por los caprichos momentáneos; humanidad es, en cambio, conducta dirigida por los preceptos de la razón.

Kant subraya el carácter meramente negativo de la disciplina: “La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad”; la disciplina constituye la parte “negativa” de la educación, pues “meramente impide las faltas”.

El concepto de disciplina conlleva el concepto de coacción o sometimiento del educando a ciertas normas o leyes: “La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción”. En este aspecto de la coacción se expresa claramente el carácter meramente negativo de la disciplina:

“Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”.

Kant insiste en la idea de que la disciplina ha de aplicarse al hombre desde temprano, porque, de lo contrario, se acostumbra a seguir los caprichos y “es muy difícil cambiar después al hombre”. Así, comparando la disciplina con la cultura, afirma: “El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca”.

La cultura (*Kultur*) o instrucción (*Unterweissung*) constituye “la parte positiva de la educación”. Con ella se trata de proporcionar al hombre las habilidades necesarias para conseguir los fines que se propone. Algunas habilidades, por ejemplo, leer y escribir, son aptas para todos los fines; otras, en cambio, sólo lo son para fines determinados. Como veremos más adelante, la dimensión moral de la educación añade a la dimensión de la instrucción el criterio para elegir sólo los fines buenos.

La civilidad hace referencia a la capacidad del hombre para adaptarse a la sociedad. Ello requiere aspectos como la amabilidad, los buenos modales y una cierta prudencia.

Antes de pasar a tratar de la forma-

ción moral vamos a anotar algunas de las pautas educativas contenidas en la *Pedagogía* en relación con las citadas dimensiones de la educación.

La primera educación tiene que ser sólo negativa. Hay que dejar al niño libertad para que aprenda a usar sus fuerzas y habilidades naturales, evitando la ayuda de instrumentos.

La disciplina debe anteceder a la instrucción. En lo que atañe a la primera, no hay que acostumbrar a los niños a ver realizados todos sus caprichos. Lo ideal es no quebrantar su voluntad, sino sólo guiarla de modo que cedan ante los obstáculos naturales; lo primero conduce a un modo servil de pensar; lo segundo, en cambio, acarrea la docilidad. La disciplina es necesaria, pero sin que esclavice al niño; éste ha de sentir siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro. Es preciso hacerle ver sus faltas, pero sin que sienta mucho nuestra superioridad y dominio. Hay que acceder a los deseos del niño, si no se tiene nada en contra; pero si existen motivos para no acceder a los mismos, no hay que dejarse convencer por sus súplicas; y si se les niega algo, ha de ser de modo irrevocable, pues lo contrario conduce a tener que estar negando continuamente.

Otra de las pautas educativas señaladas por Kant es que no hay que hacer tímidos a los niños; ello sucede si se les injuria y avergüenza con frecuencia; en este aspecto, Kant admite una excepción: sólo se les debe avergonzar cuando mienten (la repugnancia que Kant siente por la mentira no podía por

menos que ponerse de relieve también en su *Pedagogía*; veremos más adelante que aparece también en la dimensión de la formación moral).

En lo que atañe a la instrucción, formación intelectual y métodos pedagógicos, Kant no está de acuerdo con la idea de que los niños tengan que aprender todo jugando. El niño debe jugar y tener sus tiempos de recreo, pero también tiene que aprender a trabajar. En la escuela debe cultivarse la afición al trabajo. Además Kant señala que el hombre, a diferencia de los animales, tiene necesidad de trabajar. El cultivo de la memoria es necesario; pero como mero ejercicio carece de valor; es mejor ejercerla reflexivamente. Más importante es fortificar la atención. Hay que aprender comprendiendo. Por otro lado, el aprendizaje teórico es mucho más efectivo si se acompaña de su puesta en práctica (por ejemplo, poniendo en práctica una regla gramatical que se ha aprendido).

Los niños no pueden razonar todo, esto es, conocer todo derivándolo de sus fundamentos. Pero sí deben conocer algunos principios, por ejemplo, los fundamentos del deber. En la *Pedagogía* se habla de dos clases de métodos: el mecánico-catequístico, consistente en introducir en la razón el conocimiento de los principios, y el socrático, que consiste en extraer de la razón el conocimiento de los principios racionales. El primero es el método que corresponde a la enseñanza de los principios del deber y también a la enseñanza de la religión universal o racional; en cambio,

para la religión revelada y todo lo que se tiene que enseñar históricamente, el método adecuado es el mecánico-catequístico.

Puede decirse que todas estas pautas educativas van orientadas a dos objetivos principales: guiar al niño en el uso de su libertad -tal es propiamente la función de la disciplina- y, en lo que se refiere a su formación intelectual, potenciar la capacidad para servirse de su propia razón. Ambos objetivos encajan perfectamente en la perspectiva kantiana de la Ilustración y apuntan hacia el nivel máximo de la educación y hacia el nivel máximo en el progreso de la humanidad, que son la educación moral y el progreso moral, respectivamente.

5. Educación y progreso moral: la formación del carácter

La moralización representa para Kant el aspecto específicamente humano de la educación: "Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar".

En este criterio educativo -que el niño aprenda a pensar- confluyen la noción kantiana de Ilustración, como capacidad para servirse de la propia razón, con su concepción de la ética, tal como se desarrolla en la *Fundamen-*

tación de la metafísica de las costumbres y en la *Crítica de la razón práctica*. Es sabido que en estas dos obras mayores de su filosofía moral Kant rechaza toda ética heterónoma, esto es, toda ética que sitúe el fundamento moral de las acciones en instancias exteriores a la propia razón, por ejemplo, en la instancia teológica, entre otras.

En coherencia con su concepción de una ética autónoma, la *Pedagogía* interpreta el mencionado criterio educativo (que el niño aprenda a pensar) de esta forma: “Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción”; y rechaza, en consecuencia, la idea de fundar la formación moral en la teología: “Habitualmente, se cultiva poco aún la moralización en la educación privada; se educa al niño en lo que se cree sustancial, y se abandona aquella al predicador. Pues qué, ¿no es de una inmensa importancia enseñar a los niños a aborrecer el vicio, no sólo fundándolo en que lo ha prohibido Dios, sino en que es aborrecible por sí mismo! De otro modo, les es fácil pensar que podrían muy bien frecuentarlo, y que les sería permitido, si Dios no lo hubiera prohibido; que, en todo caso, bien puede Dios hacer alguna excepción en su provecho. Dios, que es el ser más santo y que sólo ama lo que es bueno, quiere que practiquemos la virtud por su valor intrínseco y no porque él lo desee”.

Kant sitúa la dimensión de la “moralización” por encima de las otras dimensiones de la educación.

La formación moral está por encima

de la instrucción. En este sentido, después de establecer que la instrucción consiste en dotar al hombre de las habilidades necesarias para alcanzar sus fines, la *Pedagogía* presenta la dimensión de la moralización de este modo: “El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos”. Por tanto, la dimensión moral de la educación añade a la dimensión de la instrucción el criterio para elegir sólo los fines buenos. Dicho criterio no es otro que el principio de la universalización, que constituye, según la ética de Kant, el fundamento del valor moral de las acciones.

La formación moral está también por encima de la disciplina. La *Pedagogía* afirma, en este sentido, que la educación moral “no se apoya en la disciplina, sino en máximas”; “la cultura moral tiene que fundarse en las máximas, no en la disciplina”.

Éste es uno de los aspectos más interesantes de la teoría educativa de Kant y que, como veremos, está en perfecta consonancia con su filosofía moral. La *Pedagogía* explica así la afirmación de que la educación moral no se basa en la disciplina sino en máximas: “Todo se pierde si se quiere fundarla sobre ejemplos, amenazas, castigos, etc. Sería entonces mera disciplina. Se ha de procurar que el niño obre bien por sus propias máximas y no por la costumbre;

que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. La educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber”.

En su ética Kant se ocupa del concepto del deber especialmente en el capítulo primero de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*; en este lugar lleva a cabo un análisis del concepto de deber que corresponde al de una voluntad buena. Es sabido que Kant distingue entre obrar conforme al deber y obrar por deber; sólo en este segundo caso tiene la acción un valor moral. Según la segunda proposición de dicho análisis, el valor moral de una acción hecha por deber no radica en lo que nos proponemos conseguir por medio de ella o en los efectos que esperamos de la misma, sino en el fundamento de determinación de la voluntad o máxima por la cual resolvemos llevar a cabo dicha acción; dicha máxima o fundamento de determinación de la voluntad no debe ser otro, según el momento tercero del mismo análisis, que la representación de la ley en sí misma, legalidad, en general, o aptitud de la máxima para convertirse en ley universal: “Yo no debo obrar nunca más que de modo que mi máxima deba convertirse en ley universal”; es de esta idea del deber de donde deriva, según Kant, el valor moral de las acciones. La ética kantiana funda el concepto de

bien sobre el principio de la universalización, en tanto que fundamento de determinación de la voluntad.

En su ética excluye como fundamento del valor moral toda referencia a estímulos externos, como premios o castigos; ello significaría heteronomía y podría producir, a lo sumo, un obrar conforme al deber, pero no un obrar por deber. La moralidad tiene su fundamento en principios *a priori*, que nacen de la propia razón y que todos los hombres conocen. Dicho de otro modo, el fundamento de la moralidad es la autonomía de la voluntad, según la cual el hombre, obedeciendo y sometiendo a la ley, en realidad no obedece y se somete más que a su propia razón legisladora.

En consecuencia con este punto de vista, la *Pedagogía* sostiene que “la moralidad (...) no se puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina”. Lo principal en la educación moral es la formación de un carácter, que Kant suele llamar también talante o modo de pensar moral, y que se corresponde también con lo que entiende por la educación de la “personalidad”. Personalidad alude en su filosofía ética a la condición autolegisladora del hombre en el terreno moral, por la cual el ser humano se eleva por encima de la naturaleza y de la mera animalidad. El objetivo de la educación moral es formar un carácter o modo de pensar moral. “La moralidad -dice expresamente- concierne al carácter (*Charakter*)”; y el medio adecuado para fundar un carácter no es la disciplina: “Ésta impide

los vicios”, pero no forma el “modo de pensar”. “Con la disciplina -escribe también- sólo queda una costumbre, que se extingue con los años”.

El carácter “consiste en la facilidad para obrar por máximas”. Por eso, hay que enseñar a los niños a “obrar por máximas y no por ciertos estímulos”; en este sentido, Kant se opone a basar la enseñanza del bien y del mal en la expectativa de premios o castigos; en relación con los segundos, escribe: “Si se quiere fundamentar la moralidad no hay que castigar”. Dicho de otro modo, al obrar por ciertos estímulos opone Kant el obrar basándose en el convencimiento de lo que está bien o mal, que es, en realidad, lo que significa obrar por máximas, tal como puede apreciarse en estos textos de la *Pedagogía*: “El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo”. “Es preciso que las máximas nazcan del hombre mismo. En la cultura moral se debe inculcar pronto a los niños el concepto de lo que es bueno o malo”. Ya indicamos más arriba que en la ética kantiana el concepto de bien se funda en el de la ley moral, en tanto de fundamento de determinación de la voluntad; las máximas, como también nos recuerda la *Pedagogía*, no son sino las leyes morales mismas tomadas subjetivamente, es decir, como fundamentos de determinación de la voluntad, y derivan de la razón misma de cada hombre, en tanto que ser racional.

Kant se ocupa también del carácter en la segunda parte de sus *Lecciones de Antropología*; la sección titulada “En

torno al carácter específicamente humano o de la libertad” es un buen complemento al texto de la *Pedagogía* que hemos venido trabajando.

En esta sección de las *Lecciones de Antropología* Kant distingue en el hombre tres facultades: talento, temperamento y carácter, refiriendo ésta tercera a la dimensión moral: “El carácter auténticamente humano está por encima de todo cuanto otorga la naturaleza (...) Éste viene dado por la voluntad humana conforme a principios. Lo característico de la voluntad libre sí constituye el carácter del hombre en sentido estricto y es denominado modo de pensar. El carácter práctico es independiente del temperamento. Un talento puede ser tildado de hábil; un temperamento de afortunado; el carácter de bueno o su contrario. El carácter de todo hombre estriba en el dominio de las máximas. El carácter puede verse definido, por tanto, gracias a la determinación del arbitrio humano en virtud de máximas permanentes e inteligibles”.

En esta misma sección puede apreciarse una correspondencia entre las tres facultades mencionadas y las dimensiones de la educación que anotábamos más atrás: el talento “necesita ser *cultivado*” (instrucción); el temperamento “precisa ser *disciplinado*” (disciplina); pero en virtud del carácter uno “queda *moralizado*”.

Del carácter dice también Kant que “sólo hace su aparición en los años de madurez. En la juventud no se ha forjado todavía, y con frecuencia tarda mucho en conformarse, si es que se

consigue alguna vez". En todo caso, el carácter no dimana de la naturaleza, sino que debe ser adquirido". Y en las *Lecciones de Antropología* Kant nombra expresamente a la educación como uno de los medios necesarios, aunque no el único, para su adquisición.

Poseer un carácter significa, según este mismo escrito, poseer una "voluntad propia", que no equivale a "capricho", sino a voluntad "basada en máximas estables y duraderas". "Un carácter consiste en una lealtad inquebrantable hacia los principios". La noción de carácter apunta así a la noción de la autonomía de la voluntad. De hecho, en las *Lecciones de Antropología* se afirma que el carácter se basa en "la libertad del ser humano".

En la *Pedagogía* Kant articula las pautas educativas para forjar un carácter en los niños en torno a dos conceptos: el concepto de deber y el concepto de derecho.

El concepto de deber se desdobra en dos direcciones: los deberes para consigo mismo y los deberes para con los demás. El criterio de los deberes para consigo mismo es no desmentir la dignidad de la humanidad en la propia persona: "Consiste el deber hacia sí mismo (...) en conservar en su propia persona la dignidad humana. El hombre se censura teniendo a la vista la idea de humanidad. En su idea tiene un original con el cual se compara". Entre los posibles casos en que uno puede separarse de la dignidad humana, Kant destaca de una manera especial la mentira: "cuando realmente se coloca el niño

por debajo de la dignidad humana, es con la mentira ... la mentira hace al hombre objeto de menosprecio general y es un medio que le roba a sí mismo la estimación y crédito que cada uno debiera tener consigo mismo". Entra dentro de la mentira el no cumplir las promesas, tanto respecto de sí mismo (por ejemplo, proponerse hacer algo y no llevarlo a cabo), como respecto de los demás (por ejemplo, no mantener la palabra dada). Kant afirma de la veracidad que "es lo básico y esencial de un carácter y, del que miente, que "carece de carácter y se vuelve algo despreciable".

Los deberes para con los demás hacen referencia al concepto del derecho. Según la *Pedagogía*, "hay que enseñar al niño desde muy pronto la veneración y respeto al derecho de los hombres y procurar que lo ponga en práctica". Kant sostiene que no es en la compasión, sino en el respeto al derecho de los hombres, donde se ha de basar la enseñanza de los deberes hacia los demás: "si, por ejemplo, un niño encuentra a otro niño pobre y, orgulloso, le arroja de sí o del camino o le da un golpe, no se le ha de decir: "No hagas eso, le haces daño, sé compasivo, es un pobre niño", etc., sino tratarle con la misma altanería y hacerle sentir cuán contraria al derecho de los hombres era su conducta". Dicho de otro modo, a la idea de compasión opone Kant la idea de deber: "Tampoco hay que ablandar el corazón de los niños para que se afecte por la suerte de los demás, sino más bien hacerle

fuerte. Que no esté lleno de sentimiento, sino de la idea del deber. Muchas personas llegan a hacerse duras de corazón, porque habiendo sido compasivas anteriormente, se vieron engañadas con frecuencia. (...) no hacemos sino cumplir nuestro deber cuando socorremos a los pobres”.

Para inculcar a los niños la idea del derecho, Kant es partidario de que existiera en las escuelas algo así como un “catecismo del Derecho”; con él “se promovería la educación de los niños en la honradez”. “Habría de contener -añade- casos populares que suceden en la vida ordinaria, y en los cuales entrara siempre, naturalmente, la pregunta: ¿es esto justo o no? ... Si hubiera tal libro, se le podría destinar diariamente una hora con mucha utilidad, para conocer y aprender de memoria el derecho de los hombres -esta pupila de Dios en la tierra”. “En la educación -leemos en la *Pedagogía*- todo estriba en asentar por todas partes los principios justos y en hacerlos comprensibles y agradables a los niños. Han de aprender a sustituir el odio por el aborrecimiento de lo repugnante y absurdo; con el horror interior, el exterior de los hombres y castigos divinos; con la propia estimación y la dignidad interior, la opinión de los hombres; con el valor interno de la acción y la conducta, el de las palabras y movimientos de corazón; con el entendimiento, el sentimiento”.

En el desarrollo de la temática concerniente al carácter Kant reserva un espacio, tanto en la *Pedagogía* como en las *Lecciones de Antropología*, para

hablar de la educación en materia de religión.

La tesis central de su filosofía de la religión la presenta él mismo en el prólogo a la primera edición de *La Religión dentro de los límites de la mera razón*. Dicha tesis central es la siguiente: la moral no necesita de la religión; pero la moral nos conduce ineludiblemente a la religión; dicho de otro modo, no es la religión la que ha de conducirnos a la moral, sino a la inversa, es la moral la que nos lleva a la religión. O como dice Kant en la última frase de esta obra: “el justo camino no es ir del otorgamiento de la gracia a la virtud, sino más bien de la virtud al otorgamiento de la gracia”.

De acuerdo con su filosofía de la religión, Kant escribe en las *Lecciones de Antropología* que son “contrarios al carácter” “los preceptos religiosos basados en el temor y el castigo, y no en principios morales”. Según la *Pedagogía*, la educación en el terreno religioso debe ir orientada, sobre todo, a impedir que los niños se formen ideas equivocadas sobre Dios; por ejemplo, “un temor ante su poder”. Hay que enseñarles que la religión no es aspiración al favor divino de la felicidad, sin más, sino aspiración a ésta, sólo a condición de que, mediante nuestra conducta moral, nos hagamos dignos de ella. “La religión sin la conciencia moral -dice en la *Pedagogía*- es un culto supersticioso”. En *La Religión dentro de los límites de la mera razón* Kant habla de una religión racional pura o religión moral, que no está basada en estatutos

y observancias, sino en conceptos morales y en la intención del corazón. Esta religión es “una”, es decir, universal, en el sentido de que es cognoscible por la razón moral de todo hombre. En concordancia con esta idea, de gran importancia en el contexto de su filosofía de la religión, Kant indica en la *Pedagogía* que “hay también que mirar que (los niños) no estimen sólo a los hombres por el cumplimiento de su religión, pues, a pesar de la diversidad de religiones, hay una unidad de religión en todas partes”. En suma, la educación en lo que concierne a la religión apunta a una idea central: el mejoramiento moral, como condición para hacerse agradable a Dios.

Ahora bien, todo este enfoque de la educación moral, incluida la educación relativa a la religión, se articula dentro de la perspectiva de la tesis kantiana de un progreso del género humano hacia lo mejor y, de manera particular, dentro de su modo peculiar de entender dicho progreso: para Kant la cima del progreso y el progreso verdaderamente tal es el progreso moral. Así en las *Leciones de Ética* escribe: “El destino final del género humano es la perfección moral en tanto que ésta sea realizada mediante la libertad humana”. Aquí mismo Kant describe esa perfección moral en los siguientes términos: “Cuando la naturaleza humana haya alcanzado su pleno destino y su máxima perfección posible, se instaurará el reino de Dios sobre la tierra, imperarán entonces la justicia y la equidad en virtud de una conciencia interna, y no por mor de

autoridad pública alguna. Ésta es la suprema perfección moral que puede alcanzar el género humano, el fin último a que se halla destinado, si bien sólo quepa esperarlo tras el transcurso de muchos siglos”.

En efecto, en la *Pedagogía* puede leerse: “Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad, pero aún no en el de la moralización”. Lo mismo puede leerse en *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*: “Gracias al arte y la ciencia somos extraordinariamente cultos. Estamos civilizados hasta la exageración en lo que atañe a todo tipo de cortesía social y a los buenos modales. Pero para considerarnos moralizados queda todavía mucho. Pues si bien la idea de la moralidad forma parte de la cultura, sin embargo, la aplicación de tal idea, al restringirse a las costumbres de la honestidad y de los buenos modales externos no deja de ser mera civilización”.

Estos textos muestran que en el pensamiento de Kant se establece una correspondencia entre las dimensiones del progreso y las dimensiones de la educación (disciplina, cultura o instrucción, civilidad y moralización). En lo que se refiere a las dimensiones de la educación, decíamos al comienzo de este apartado que Kant sitúa la dimensión moral por encima de las otras tres dimensiones; y lo mismo sucede respecto de las dimensiones del progreso de la humanidad, que Kant trata en el contexto de su filosofía de la historia. Pero lo que sobre todo nos interesa destacar en este momento es la correspondencia

entre la dimensión moral de la educación y la dimensión moral del progreso, que constituye, como decíamos, el ideal del progreso en Kant.

En el escrito *Replanteamiento de la cuestión de si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor* Kant escribe que “cuando se pregunta si el género humano (en bloque) progresa continuamente hacia lo mejor (...) lo que nos interesa es la *historia moral*”. Y el progreso hacia lo mejor sólo puede venir de principios morales, concretamente, de la formación de un carácter, talante o modo de pensar moral.

En este sentido, Kant encuentra en un hecho de su tiempo el indicio de la capacidad de la especie humana para ser la causa y la autora de un progreso moral. Este “suceso” es la “simpatía rayana en el entusiasmo”, que despierta en todos los espectadores la serie de las revoluciones de la época. Semejante simpatía demuestra un “carácter moral de la especie humana” y sólo puede tener como causa “una disposición moral en el género humano”. Kant define el entusiasmo como “la participación *afectiva* en el bien”, añadiendo que “el verdadero entusiasmo se ciñe siempre a lo *ideal* y en verdad a lo puramente moral”.

Concretamente, lo moral es aquí el “concepto del derecho”; el mencionado entusiasmo es un “entusiasmo por la defensa del derecho que profesa el género humano”; y dicha defensa del concepto del derecho se explicita en la defensa del ideal de una constitución

civil perfectamente ajustada al derecho, como único medio de evitar la guerra, la cual representa, como ya indicamos más atrás, el mayor obstáculo para el progreso del género humano hacia lo mejor .

En la tercera parte de *En torno al tópico: tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica*, que versa (esta tercera parte) sobre el Derecho internacional, Kant defiende también la perspectiva de un progreso del género humano hacia su perfección moral. Señala como medios para mantener y acelerar dicho progreso moral, en primer lugar, “la educación que demos a la juventud”, aspecto que en este escrito Kant se limita simplemente a mencionar, y, en segundo lugar, la vía del derecho, como fundamento de las relaciones entre los Estados, que es el aspecto en el que Kant se centra en este lugar. En relación con esto segundo, desarrolla la idea, ya mencionada por nosotros, de que los Estados, llevados, no por la razón, pero sí por las consecuencias que derivan del antagonismo mutuo, es decir, por “las continuas guerras”, se verán forzados a seguir la vía del derecho, esto es, “a ingresar en una constitución cosmopolita”; o al menos a instituir “una situación jurídica de *federación* con arreglo a un *Derecho internacional* comunitariamente pactado”.

Kant está convencido de que mientras los Estados estén alzados en armas los unos contra los otros se está obstaculizando el progreso moral del género humano. Así en sus *Lecciones de Ética*, tras afirmar que “el destino final

del género humano es la perfección moral”, se pregunta : “Ahora bien, ¿en qué tramo del camino se halla el género humano?” Y responde: “Si tomamos la parte más ilustrada del mundo comprobaremos que todos los Estados están alzados en armas los unos contra los otros. Esto acarrea ciertas consecuencias que obstaculizan el acercamiento por parte del hombre a ese fin universal de la perfección”. Sólo cuando los Estados en sus relaciones mutuas se atengan a la vía del derecho, podrá el género humano “progresar siempre a mejor incluso en sentido moral”. Sólo en una situación de paz duradera y universal podría esperarse, según Kant, que el Estado corriera con los gastos de la educación, en vez de destinar todos los recursos para la próxima guerra.

Kant expresa en más de un lugar que para “propiciar” la perfección moral del género humano “no existe otro camino” que el de la educación. Pero para que la educación pueda convertirse, de hecho, en un medio tal, hacen falta aún dos cosas: una reforma de los Estados, enfocada hacia la consecución de la paz, y una reforma de la educación, orientada hacia la configuración del carácter según principios morales; es necesario además que los gobernantes mismos reciban una educación así entendida. La realidad de estas condiciones está lejos de ser un hecho y ello explica, a mi juicio, el tono sensiblemente escéptico con el que Kant se refiere a la educación en algunos textos, en los que a la vez deja constancia de una gran confianza en la misma.

Así, en el escrito *Replanteamiento de la cuestión sobre si el género humano se halla en continuo progreso hacia lo mejor*, a la pregunta: “¿Cuál es el único orden de cosas en el que cabe esperar el progreso hacia lo mejor?”, responde: “Desde luego, no por el curso de las cosas *de abajo hacia arriba*, sino *de arriba hacia abajo*. Confiar en que gracias a la formación de la juventud (...) se llegue finalmente no sólo a educar buenos ciudadanos, sino a educarlos para el bien -de modo que esa tendencia pudiera mantenerse y progresar indefinidamente-, es un plan del que difícilmente cabe esperar el éxito deseado. Pues no se trata únicamente de que, mientras el pueblo considera que los gastos de la educación de la juventud no han de correr por su cuenta sino por la del Estado, a éste no le queda dinero suficiente para pagar un sueldo digno que permita a los maestros competentes consagrarse gustosamente a su tarea (...), dado que el Estado necesita destinar todos sus recursos a la guerra, sino que, por otra parte, toda esa maquinaria educativa carece de cohesión alguna, a menos que se ponga en marcha conforme a un plan trazado por el poder supremo del Estado y se aplique uniformemente de acuerdo con esa directriz; para todo lo cual convendría que el Estado se reformase a sí mismo de vez en cuando y, ensayando la evolución en lugar de la revolución, progresara continuamente hacia lo mejor. Ahora bien, como quienes deben llevar a cabo esa educación son *hombres* que a su vez han de ser educados para ello

y teniendo en cuenta la fragilidad de la naturaleza humana, sometida a la contingencia de las circunstancias que favorecen semejante resultado, es claro que la esperanza de su progreso sólo puede tener como condición positiva una sabiduría superior (que, cuando es invisible para nosotros, se llama Providencia), mas en relación con el fomento de esa meta lo único que puede esperarse y exigirse por parte del *hombre* es una sabiduría negativa, a saber, el darse cuenta de que la *guerra* representa el mayor obstáculo para la moralidad, siendo preciso humanizarla poco a poco, para que cada vez sea un fenómeno menos frecuente y acabe por desaparecer en cuanto guerra ofensiva, con el fin de abrir el camino a una constitución cuya naturaleza, basada en auténticos principios del derecho, pueda progresar tenazmente hacia lo mejor sin desmayo”.

Y en las *Lecciones de Ética*, después de haber afirmado que para propiciar la perfección moral del género humano no existe otro camino que la educación, escribe: “Ésta ha de adecuarse a todos los fines de la naturaleza y de la sociedad, tanto civil como doméstica. Sin embargo, la educación que recibimos en casa y en la escuela resulta todavía muy deficiente, tanto en lo que concierne al cultivo del talento, de la disciplina y del adoctrinamiento, como en lo referente a la formación del carácter con arreglo a principios morales. Se piensa más en la destreza que en la intención de valerse bien de ellos. Mas, ¿cómo puede gobernarse un Estado de otra

forma sin que sus dirigentes reciban una educación adecuada? Cuando la educación fuese encauzada a desarrollar correctamente los talentos, se configuraría el carácter moral, pues dichos talentos terminarían por ascender hasta los tronos y los príncipes serían educados por personas diestras a tal efecto. Hasta la fecha ningún príncipe ha contribuido jamás en algo a la perfección de la humanidad, a la felicidad interior o al valor del género humano, ocupándose únicamente del florecimiento de su Estado, que para él es lo más importante. Sin embargo, una educación apropiada acabaría con esa cortedad de miras, les sensibilizaría ante una fórmula contractualde carácter global. Una vez sentadas estas bases, la idea se propagaría hasta calar en el juicio de todos y cada uno de los hombres. No es el monarca el único que ha de ser formado en esta idea, la cual ha de extenderse a todos los miembros del Estado, con objeto de que éste cobre solidez”.

En suma, educación y paz son para Kant las dos condiciones de posibilidad de un progreso del género humano en sentido moral. Sólo bajo la condición de una educación orientada hacia la configuración de un carácter moral, esto es, fundado en el respeto a los conceptos del deber y el derecho, y sólo bajo la condición de un orden legal de los Estados perfectamente ajustado al derecho, podrá alcanzar la naturaleza humana su máxima perfección posible, que es la perfección moral. Entonces “imperarán (...) la justicia y la equidad

en virtud de una conciencia interna, y no por mor de autoridad pública alguna”, es decir, en virtud de la autonomía o capacidad autolegisladora de la razón humana, que constituye el hilo conductor que recorre toda la filosofía práctica de Kant y que define también su concepto de Ilustración. Según su pensamiento ético, y que se confirma tam-

bién en su pensamiento filosófico-histórico y jurídico-político, el fundamento de la dignidad del hombre es precisamente su voluntad autolegisladora o la autonomía de su voluntad; y no a otra cosa apunta la configuración del carácter, que es el nivel máximo de la educación en Kant.

PARA UNA SOCIOLOGÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

A B S T R A C T

LA POLÍTICA Y LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS CONSTITUYEN FENÓMENOS HISTÓRICOS COMPLEJOS, PERO SU ANÁLISIS COMO UN CONJUNTO DE HECHOS SOCIALES, COMO OBJETO SOCIOLÓGICO, ES UN CAMPO TODAVÍA EMERGENTE. EN NUESTRO PAÍS LA HASTA HACE BIEN POCO ESCASA PRODUCCIÓN TEÓRICA PROPIA SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS CONTRASTA PODEROSAMENTE EN LA ACTUALIDAD CON LA APARICIÓN DE UNA LITERATURA CADA VEZ MÁS EXTENSA DEDICADA A ESTA CUESTIÓN. EL PRESENTE ARTÍCULO TRATA DE MOSTRAR LA RELEVANCIA DE UNA SOCIOLOGÍA CRÍTICA PARA LA COMPRESIÓN DE ESTE ÁMBITO SOCIAL Y EDUCATIVO. CON EL FIN DE APROXIMARNOS A LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y A LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SE ABORDARÁN TRES CUESTIONES RELEVANTES. EN PRIMER LUGAR, LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO *NECESIDAD SOCIAL* AUTÉNTICA FRENTE A LA INFLACIÓN DE FALSAS NECESIDADES. EN SEGUNDO LUGAR, EL PAPEL QUE PUEDE JUGAR LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS *TRANSFORMACIONES SOCIALES* JUNTO CON LAS DIFICULTADES QUE ÉSTA ENCUENTRA FRENTE AL PROGRAMA DE LA ERA CONSERVADORA. EN TERCER LUGAR, Y COMO COROLARIO, SUBRAYAREMOS EL VALOR DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA LA *VINCULACIÓN SOCIAL* ENCAMINADA A LA CONSTITUCIÓN DE UNA FUERTE CIUDADANÍA.

Un campo emergente

Si bien la política y las prácticas de la educación de personas adultas (a partir de ahora EA) constituyen fenómenos históricos, su análisis como un con-

junto de hechos sociales es un campo todavía emergente. De hecho, se cuestiona que la EA sea y que pueda ser en sí misma una disciplina académica pura (Jarvis, P., 1987: 12, 312), entendida como «*forma*» de conocimiento. Y más

bien se tiende a apoyar la idea de que la EA es un cuerpo o *ámbito* de conocimiento en construcción a partir del concurso de diferentes disciplinas o subdisciplinas. Efectivamente, las aportaciones que recibe la EA proceden de fuentes diversas, en función de las perspectivas o enfoques con las que se aborda. Esta naturaleza ambivalente de la EA es lo que para muchos ofrece su mayor interés mientras que para otros muestra su debilidad. Es dentro de esa misma imprecisión o deslimitación que caracteriza a la EA, en la que cabe situar el intento reciente de dilucidar su significado y su proyección desde orientaciones bien diferentes, ya sea como un foco más del debate acerca de la vigencia o caducidad de la modernidad, ya sea como un objeto a considerar dentro de los *cultural studies*, como centro de interés desde el discurso feminista, o como lugar de atención para la pedagogía, etc.¹

Así, en nuestro propio país la hasta hace bien poco escasa producción teórica propia sobre EA contrasta poderosamente en la actualidad con la aparición de una literatura cada vez más extensa dedicada a esta cuestión. No podía ser de otra manera, si se tiene en cuenta los cambios de toda índole sufridos en las dos últimas décadas. La magnitud y el ritmo de los cambios que se van produciendo encuentran su reflejo en una perspectiva que permite la comprensión y la explicación de los mismos: una mirada sociológica. Aunque de la tradición sociológica se puedan extraer reflexiones valiosas para el

terreno de la EA, no es sino hasta hace apenas dos décadas cuando la EA ocupa un lugar específico como motivo de preocupación e interés desde lo sociológico. Una de las aportaciones más interesantes de la literatura internacional la constituye la obra de 1985 de Peter Jarvis, afortunadamente traducida al español, *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*. Sin embargo, sería ya necesario ir contando con otros enfoques originales y complementarios como el de Colin Griffin: *Adult Education: As Social Policy*, o con los ensayos que Raymond Williams dedicó a este sector a lo largo de su dilatada trayectoria compilados por John McLroy y Sallie Westwood: *Border Country*, por centrarnos en un ámbito anglosajón.

No es casual el interés creciente que despierta este campo que emerge más allá y más acá de lo educativo en nuestro contexto, ya que encuentra su correspondencia con una etapa de eclosión de la EA que tiene lugar a partir de la década de los ochenta. Poco antes, la progresiva institucionalización de la misma a partir de las "Orientaciones de 1974" (apéndice de la Ley General de 1970) y de una serie de medidas legislativas en las que éstas se iban desplegando, no estaba exenta de contradicciones y conflictos. Es precisamente en este momento de expansión y en el seno de las contradicciones que se habían ido generando, cuando se reemprenden en España, tras un periodo de paréntesis, los primeros análisis y estudios de EA en general, y con un sesgo sociológico en particular. En la

actualidad, la producción intelectual acerca de la EA sigue incrementándose paulatinamente en forma de tesis doctorales, investigaciones académicas, revistas específicas, grupos de trabajo, etc., de manera proporcional al espacio que comienza a ocupar en el seno de la propia universidad a través de diferentes itinerarios y opciones curriculares: programas de tercer ciclo, cursos postgrados, módulos optativos, titulaciones directa o indirectamente relacionadas, etc...

En lo que sigue, tras este preámbulo, la aproximación al terreno de la EA se situará dentro del marco de referencia que proporciona su consideración como hecho social, como objeto sociológico. Uno de los principales objetos de la Sociología de la Educación es el análisis de la educación a partir de dos enfoques principales, a saber: en tanto que factor de cambio social o, por el contrario, en tanto que factor de cohesión, en el sentido de conservación o legitimación del orden social y cultural, político y económico. Aunque el papel de la educación está atravesado por la contradicción entre transformación y reproducción social, el énfasis que se le confiera a uno o a otro de los factores determina, en buena medida, lo que algún autor (Jarvis, P., 1989: 24-27) ha llamado incluso “dos sociologías” diferentes.

A efectos meramente expositivos, y aun a costa de simplificar, podríamos señalar que la primera de estas sociologías se interesaría por el sistema social, al que el individuo tiene que adap-

tarse, como producto resultante del mismo, para que el engranaje social sufra las menores fricciones posibles. En cambio, a la segunda de las sociologías le interesa fundamentalmente la acción social, es decir, aquellos procesos que generan la construcción social con la participación de los individuos y de los colectivos. Mientras que la primera de las sociologías parte de una concepción estática de la sociedad reduciendo al sujeto a espectador o ciudadano pasivo, la segunda de las sociologías pone el acento en el dinamismo social, esto es, en las posibilidades de cambio y de mejora de las sociedades, reconociendo que todo análisis sociológico implica la modificación del objeto al que se refiere, y otorgando al sujeto el papel de actor social o ciudadano activo. Este último enfoque, de carácter crítico, que es el que aquí adoptaremos para abordar algunas cuestiones relativas a la educación de personas adultas, queda resumido así en palabras de Ferrarotti (1973: 7): “La sociología crítica se basa en el reconocimiento del carácter operativo del conocimiento sociológico. 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; se liga al compromiso político de un análisis riguroso de los mecanismos y de las fuerzas que regulan el funcionamiento de la sociedad.”

Desde tales supuestos, pues, abordaremos a continuación tres cuestiones relevantes para mostrar las condiciones

de posibilidad y los límites de la EA. En primer lugar, la concepción de la EA como *necesidad social* auténtica frente a la inflación de falsas necesidades. En segundo lugar, el papel que puede jugar la EA en las *transformaciones sociales* junto con las dificultades que ésta encuentra frente al programa de la era conservadora. En tercer lugar, y como corolario, subrayaremos el valor de la EA para la *vinculación social* encaminada a la constitución de una fuerte ciudadanía.

Necesidades sociales y derechos civiles

La EA puede entenderse como la concreción empírica de una forma de *necesidad social* al tiempo que como manifestación de los *derechos civiles* de la población. La formulación más reciente y más elaborada del concepto de “necesidad social” irrumpe en un contexto y en un momento histórico al que en absoluto permanece ajena la esfera de la educación en general y de la EA en particular. Efectivamente, habría que comenzar recordando que si bien las necesidades básicas de los seres humanos son muy similares, el modo de satisfacerlas es de tipo histórico y cultural.

Para nuestros propósitos, el contexto y el momento histórico al que apelamos para dar cuenta del concepto de necesidad es el de la aparición del industrialismo, que da lugar a lo que hoy conocemos como sociedades capitalistas, ya sea el capitalismo que las caracte-

terice de producción o de consumo. Teniendo en cuenta ese contexto, conviene observar que “las decisiones de producción en las sociedades capitalistas contemporáneas atienden preferentemente a las necesidades que pueden satisfacerse individual y diferenciadamente, generando una demanda cuantitativa mayor” de tal manera que “deciden producir e imponer los bienes que aseguran mayor ganancia, no los más necesarios o menos nocivos.” (Capella, J. R., 1993: 176). Tal conjunto de decisiones es lo que permite explicarnos el fenómeno de la actual “explosión de las necesidades”. Un fenómeno que ya Marx supo vislumbrar en el *Manifiesto comunista*, cien años antes de la Declaración Universal de los Derechos Universales, cuando se refería a esa explosión en términos de “explotación franca, descarada, directa y escueta” (Marx, 1978: 139). Ciertamente, “las “necesidades humanas han resultado ser (...) inverosimilmente elásticas y crecientes, sin medida. Pues para los seres humanos no resulta utilizable el concepto de “necesidad” que bastaría para calificar las de otras especies vivientes (...) sino que, como se ha apuntado, sus necesidades son históricas, culturales. Incluso el modo de satisfacer las necesidades básicas es funcional a la estructura organizativa de las relaciones sociales.” (Capella, J. R., op. cit.: 179-180).

Hasta tal punto esto es así que en las sociedades capitalistas contemporáneas hay una rama (la “publicidad”) orientada a la producción de “sentimientos de necesidad” o de carencia de

la ciudadanía, para inducir al consumo y a la producción de nuevas necesidades en una dinámica sin freno. “Esta asociación de mecanismos económico-políticos, industriales y psicológicos suscita la expansión de las “necesidades” y los permanentes sentimientos de insatisfacción de las barbarizadas poblaciones del primer mundo”. (Capella, J. R., op. cit.: 180). Sin embargo, la universalización de los modos de producción no encuentra su correspondencia con la universalización de los modos de vida de las llamadas sociedades avanzadas. Esta universalización ya no resulta posible y choca frontalmente con la urgencia de poner límites al crecimiento si no se quiere acabar con los recursos finitos del planeta. El “desarrollo” objetivo de las sociedades avanzadas nos aboca a un dilema de difícil resolución: las “necesidades” inducidas industrialmente por el primer mundo tropiezan con la incapacidad de satisfacer incluso las “necesidades más básicas”, las de supervivencia, de los pueblos más pobres, que hoy son mayoría en nuestro “planeta de naufragos”, y de paso con el deterioro creciente de las condiciones de existencia para todos.²

Por ello, hoy más que nunca, es importante redefinir políticamente el concepto de “necesidad”. Y ello sólo es posible, para la ciudadanía de las sociedades en transformación, a través de una operación de *alfabetización política* que permita el aprendizaje y la construcción de conocimiento acerca de “la naturaleza política de la educación” (Beltrán, J., 1993: 25). Desde esa pers-

pectiva, universal y local a un tiempo, el proyecto social de EA adquiere la magnitud de una necesidad social de primer orden, una necesidad básica desde el punto de vista de las prioridades, orientada tanto a la *comprensión* de los procesos históricos que explican nuestras actuales condiciones de existencia como a la *explicación* de las desigualdades sociales a partir de la distribución injusta de los bienes materiales y culturales. Una comprensión y una explicación que no pueden dissociarse del elemento de *transformación* que conllevan. En definitiva, la EA es una necesidad social básica desde el punto de vista de la economía política de la educación, sólo si se entiende y se pone en marcha como un proyecto amplio de carácter emancipador, como un compromiso hacia nuestros congéneres y como una exigencia hacia las generaciones venideras.

Quizá valga la pena hacer un ejercicio de distancia crítica para observar los puntos de conexión entre la EA en nuestro país, su impulso institucional y social más reciente a partir de la década de los ochenta, y la irrupción de los “nuevos movimientos sociales” (feminismo, pacifismo, ecologismo, movimientos de base, voluntariado, organizaciones no gubernamentales, etc...). Con éstos comparte la EA, en tanto que proyecto histórico, al menos uno de sus grandes objetivos: “reconstruir los vínculos sociales sobre fundamentos de igualdad, libertad y solidaridad”, esto es, “la construcción de una sociedad emancipadora”. Y también comparte la EA

con los nuevos movimientos sociales la principal base social, el segmento cuantitativa y cualitativamente más importante, que los sustenta: “una parte de las nuevas capas medias, especialmente aquellos segmentos que trabajan en profesiones de servicios sociales y culturales y/o en el sector público. Este sector de servicios no directamente implicado en la producción (educación, salud, trabajo social, arte y comunicación), existe en todas las sociedades industriales avanzadas y ha visto crecer su importancia con la construcción del Estado de Bienestar en la fase fordista del capitalismo.” Además, “los activos de este sector actúan en cierta medida fuera del mercado y de su trunca “racionalidad” reducida al cálculo de costes-beneficios en términos monetarios: es plausible, por tanto, (y la investigación empírica lo demuestra) que sus intereses y valores diverjan marcadamente de los de otros grupos sociales.” (Riechmann, J. y Fernández Buey, Fco., 1994: 81).

Volviendo a nuestro terreno de análisis, y remitiéndonos a Jarvis, “mientras que la necesidad es la ideología de la educación de adultos, la demanda es la práctica.” (Jarvis, P., op. cit: 94). Para responder a la demanda, es preciso que las necesidades sentidas de los individuos puedan ser necesidades expresadas, es decir, es preciso que las necesidades implícitas o tácitas se hagan explícitas o explicadas. En definitiva, *tenemos que ser capaces de desear aquello que es mejor para nosotros, aquello que más nos interesa.*

La provisión institucional de educación de personas adultas ha de procurar, entonces, formalizar (dar expresión y respuesta formal) a aquello que queda reflejado de manera informal (necesidades sentidas) por los menos instruidos teniendo en cuenta que sus expresiones de necesidad quizá reflejen tan sólo su propia posición en la estructura social siendo relativas a sus mejores intereses, en lugar de reflejar esos mejores intereses. “En otras palabras, su expresión de los intereses o necesidades puede reflejar una “falsa” expresión de su mejor interés o necesidad. Por tanto, es posible argüir que a los que están más instruidos o poseen una comprensión de los procesos sociales que han conducido a esta expresión de falso interés o necesidad les ha de resultar más fácil ser conscientes de la realidad de su situación social y política, y por tanto, de sus necesidades reales. Por ello se sostiene que hay que ayudar a los individuos, a través de una educación de iguales, a hacerse conscientes de las estructuras de la sociedad que crean una falsa conciencia.” (Jarvis, P., *ibid*: 92).

Dicho de otra manera, y siguiendo a Mannheim, “si la educación de adultos trata verdaderamente de ayudar a crear ciudadanos juiciosos, que se preocupen por los problemas públicos en todas las actividades de la vida, y bien equipados para juzgar los problemas corrientes de la democracia, tendrá que dejar de seguir los impulsos superficiales del momento; (...) habrá de discriminar cada caso y concentrarse en los

problemas más importantes.” (Mannheim, 1974: 305)

Transformaciones sociales y cambios mentales

El público de la EA, con una importante presencia femenina, constituye lo que se ha llamado una “presencia ausente” (estar pero no contar), una categoría propia dentro del amplio espectro del “no-público”. En cualquier caso, la mera presencia de estos sujetos de la EA, más allá de la opacidad de los media, muestra con rotundidad que no toda la ciudadanía disfruta todavía del derecho y del placer de la palabra escrita, y por tanto, no tiene las mismas posibilidades que los alfabetizados, los instruidos, de leer la realidad social y de abordar los nuevos desafíos que presenta. De ahí la exigencia cada vez más imperiosa de una *alfabetización crítica* que nos permita el aprendizaje del aprendizaje y la construcción de conocimiento acerca de la participación, así como de la participación en la construcción del conocimiento (Beltrán, J. et al.: 1997). Hace ya más de una década, Raymond Williams, refiriéndose a las instituciones educativas, señalaba lo siguiente. “Mucho se puede hacer para ampliar y transformar las instituciones existentes, mediante el desarrollo serio de un principio más abarcador, y para llevarlas más allá de la edad de aprendizaje, hoy totalmente insuficiente.” (Williams, R., 1984: 176).³

Llevar a cabo, por tanto, una *trans-*

formación social profunda exige primero, un análisis de los problemas más acuciantes, así como también un *cambio de mentalidad* para abordar éstos. Para dar respuesta a ambos imperativos, 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. Siguiendo a Williams, cabe enunciar, al menos, tres principios o puntos de partida que al mismo tiempo señalan 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 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*. 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 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. 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. En ese mismo sentido resuenan las palabras más actuales de Vandana Shiva: "Al haber apartado "la vida" del centro de la organización de la sociedad humana, el paradigma dominante del conocimiento se ha convertido en una amenaza para la vida misma." (Shiva, V., 1995: 285)

Por último, un tercer cambio de mentalidad exige superar la especialización y el contraste interesado entre "emoción" e "inteligencia". En efecto, movimientos actuales como ecologismo, pacifismo, feminismo, son con frecuencia desdeñados por ser considerados "emocionales", lo que equivale a decir, poco "racionales". Y es que, efectivamente, desde la racionalidad instrumental 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, op.cit: 305). 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, R., *ibid*: 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 aquí de nuevo nos hacemos eco de las palabras de Shiva: “Veo el despertar del género, la ecología y la etnicidad como aliados cercanos que tienen mucho en común y podrían hacer cambiar (...) las perspectivas de la humanidad frenando la continua colonización de la naturaleza y de la diversidad étnica y, en ese proceso, salvando del eclipse el principio femenino de holismo, basado en la diversidad y dignidad de todos los seres y un compartido sentido de comunidad.” (Shiva, V., *op. cit*: 14)⁴

Y sin duda, las transformaciones necesarias para estos cambios de mentalidad que habrán de desembocar en un orden social diferente 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 te-

ner sentido en la lógica del *modo de producción*, como inversión o capital humano, y cobrará su sentido socio-lógico más noble y dinámico en tanto que forma o *modo de vida*.

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, de nuevo, 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, R., 1961: 118). 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. 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 en mayor medida en que lo está haciendo hoy en día. Pero el mismo Williams fue un defensor apasionado de la EA que al mismo tiempo no dejaba de manifestar sus reservas hacia la vulnerabilidad institucional del espacio en el que él mismo ejercía su profesión. 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 ahora mismo 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, J. y Westwood, S., 1993: 311). Los educadores de adultos tenían que enfrentarse -ayer como hoy 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.

Hasta qué punto se ha cumplido la anticipación de R. Williams es algo que podemos apreciar de forma notable en estos momentos de restauración conser-

vadora en nuestro propio país, si bien el escenario actual hunde sus raíces en un conjunto de fenómenos anteriores que venían larvándose, y que han facilitado su eclosión en las formas que ahora podemos detectar. Veamos, pues, cómo han surgido algunas de estas figuras de la realidad social.

Ciertamente, buena parte del sector de EA ha venido gestionándose partiendo de un supuesto que ha dado lugar a no pocos equívocos, y que ha producido algunos efectos indeseados. Desde hace casi tres décadas las administraciones educativas españolas importaron del Imperio el mensaje de la educación compensatoria con el fin de remediar el mal llamado "fracaso escolar". Se trataba de ofrecer otro tipo de escuela -pero no esa otra escuela por la que ya hace dos décadas se preguntaba y reclamaba Anaya (Anaya, G.: 1977) a las cohortes de estudiantes que no habían finalizado su período de escolarización obligatoria porque no mostraban la menor adhesión ni expresiva ni instrumental con la escuela. Al mismo tiempo, esta solución permitía tranquilizar la mala conciencia que generaban unas estadísticas poco halagüeñas para un sistema educativo que suponía un aval importante de cara a iniciar la entrada de España en la modernidad en pie de igualdad con el resto de países europeos.

A partir de aquí, la conexión con la EA estaba clara. Por una parte, este sector recogía a un segmento importante de la población, no adulta en sentido civil, pero sí para la administración edu-

cativa, puesto que se trata de jóvenes desde dieciséis años en adelante. Por otra parte, era casi inevitable que la lógica compensadora se extendiera al resto de la población que sí era adulta: se trataba, con una consigna que llegó a interiorizarse muy pronto por las administraciones y por el propio profesorado, de otorgar una “segunda oportunidad” a la población adulta para compensar los déficits del pasado. Una vez más, bajo ese mensaje se estaba obviando que un contingente importante de las personas adultas que acudían a los centros de EA ni siquiera habían tenido una primera oportunidad, de paso que se hacía recaer la responsabilidad sobre la carencia de instrucción en los propios afectados (algo así como decir: eres analfabeto porque has querido). El Estado, pues, parecía estar haciendo un “favor” a la ciudadanía con un servicio público que en realidad no es sino la concreción, la materialización de una deuda social, y por tanto el cumplimiento de un derecho social ineludible.

Uno de los efectos perversos de sobredimensionar la función compensadora de la EA ha sido reforzar el escolarismo⁵ del sector, potenciando así también su puerilización, con el supuesto naturalista de estar trabajando con una suerte de niños grandes. De este modo, la compensación acaba convirtiéndose en una forma sutil de legitimar las desigualdades: desplaza o aplaza el problema, pero no lo resuelve, ya que lo que podría servir para algunos como solución coyuntural acaba adoptándose para todos como solución estructural.

En definitiva, la compensación ratifica una ecuación que se da con frecuencia en EA, según la cual a situaciones marginales, políticas marginales. Aun reconociendo los esfuerzos denodados de buena parte del profesorado y de los movimientos sociales para dar un giro copernicano a esta dinámica, es preciso reconocer que la camisa de fuerza que se aplica por parte de los decididores y de los gestores del sector es demasiado fuerte como para romper fácilmente sus nudos. La voluntad de reconstruir el tejido de la EA contrasta significativamente con la tendencia demoledora de los poderes fácticos hacia la esfera de lo público. Por utilizar un símil ecológico, podría decirse que la destrucción del espacio público tiene lugar con una intensidad directamente proporcional a la destrucción de espacios como la huerta residual en la Punta de Valencia. O dicho de otra manera, la intensidad de destrucción de lo público es inversamente proporcional a la intensidad de construcción de Terra Mítica en Alicante, por citar dos ejemplos cercanos en el espacio y en el tiempo. Siguiendo el currículum de esta “escuela del mundo al revés”, parafraseando a Galeano, lo raro sería que un sector como el de la EA no sufriera restricciones considerables en una sociedad que alienta la distracción programada de la ciudadanía y la pérdida creciente de su conciencia social.

En efecto, cada vez son más preocupantes las noticias acerca de los recortes económicos que sufre la EA en nuestro país. A modo de ilustración, los pre-

supuestos destinados a la EA en el País Valenciano bajaron en 1996 un 50% y desde entonces se han congelado. No así las necesidades. Más bien al contrario, si atendemos a los últimos datos del Instituto Nacional de Empleo (INE). Según éstos “un 8,31% de la población es “analfabeta y sin estudios”, con el agravante de que en este mismo tramo de edad el porcentaje de analfabetismo funcional -es decir, aquellos que sólo tienen estudios primarios- se dispara hasta el 29,61%. En términos concretos, la población de edad igual o superior a los 16 años a finales de 1995 (año al que pertenecen las últimas estadísticas) es de 669.223 hombres y mujeres analfabetos y sin estudios y sube a 1.008.656 si se cuantifica a la población adulta que sólo tiene estudios primarios”. (*El País*, 14-11-98).

Esto nos recuerda la parábola del Buda recreada por Bertolt Brecht.⁶ 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. La casa de la EA se está literalmente quemando, su suelo social se está esquilmando, y mientras se va hundiendo y nos estamos chamuscando dentro de ella, el administrador de la finca está pensando en hacer “retoques” o “reformas”: una mano de pintura aquí, un chapado diferente allá, un cambio de *look*, una antena para ver mejor el espectáculo del mundo...

Todo ello, en resumen, es una manera de depreciar o de apreciar a la baja a la EA. Pero el valor de la EA no se

podrá apreciar cabalmente a menos que se evalúe en su conjunto: desde sus supuestos de partida hasta sus finalidades. Por evaluación entendemos la emisión de juicios de valor fundamentados y la manera de extraer información relevante de aquello que “vale la pena”. En ningún caso se debe hacer de la evaluación de la EA una medida únicamente basada en la relación monetaria costes-beneficios, 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 de uso y el peso social de procesos culturales que afectan más a la naturaleza de las relaciones sociales, y a los sujetos o actores sociales que las protagonizan.

Ahora mismo, la ausencia de evaluaciones institucionales que informen de modo fundamentado del valor -de los déficits, de los aspectos a mejorar, de los logros de los modelos y de los procesos en EA supone, en la práctica, una *devaluación* del propio sector. Ante los requerimientos para llevar a cabo esta evaluación, siempre se esgrime un argumento que funciona a modo de coartada: en el catálogo de necesidades sociales y culturales siempre hay prioridades que van por delante de la EA. Entre otras cosas porque en el espacio -marginal, residual, periférico que ocupa dentro del sistema educativo, la EA es una modalidad no obligatoria. De manera que la no obligatoriedad del sector de EA contribuye fatalmente a minimizar las obligaciones institucionales

les contraídas hacia el mismo. Es aquí, como en el resto de aspectos a los que nos hemos aproximado, donde se confunde totalmente el valor de la EA con su precio. En tanto que no obligatoria (ni siquiera postobligatoria, lo que le concedería otro escalafón superior en la pirámide educativa), la EA no es prioritaria. En tanto que no prioritaria en el sistema educativo su precio es mínimo, por mucho que su valor social sea elevado.

Sin embargo, no hemos de pensar, ingenuamente, que la devaluación que padece la EA en la actualidad es exclusiva del sector. Depreciar la EA, como al resto de las instancias de la esfera pública, no es sino menospreciarla, minusvalorarla (darle el valor mínimo). Es confundir valor (valía) real con valor bursátil, *valor de uso con valor de cambio*. Conservan toda su vigencia las palabras del maestro Juan de Mairena cuando advertía en un conocido aforismo que “cualquier necio confunde valor con precio”. De la misma manera, la crisis que aqueja a la EA 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. (Castoriadis, 1998). Entre tanta “irresponsabilidad organizada”, por utilizar los términos de U. Beck, no es extraño que estemos carentes de concierto, de concertación o de vinculación social, pues tal es, justamente, la clave que da carta de naturaleza a la crisis.

Aunque no hay recetas para restituir

a la EA 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. Mientras la política de EA se planifique con criterios meramente empresariales, necesariamente los resultados obtenidos nos darán números rojos: la EA no podrá ser considerada como una auténtica necesidad social. Como “antídoto” de aplicación urgente es necesario hacer de la política de EA 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.

Sujetos sociales y compromisos fuertes

En cualquier caso, en estos tiempos de desmantelamiento de lo público, no deberíamos olvidar que la EA cobra un valor añadido en tanto que proyecto público que se construye con la concurrencia de la iniciativa social por y para una ciudadanía fuerte. Dentro de este proyecto, y en un sector claramente sexuado donde la presencia femenina es dominante, el protagonismo de las mujeres está resultando clave. Las mujeres están tomando la palabra de manera decisiva, invitando al resto de ciudadanas a salir de casa para tomar pacíficamente la ciudad y conquistar las oportunidades que les corresponden,

transformando sus propias identidades, cambiando los tiempos así como la cualidad y la calidad de las relaciones de género y acrecentando la conciencia social. Como proyecto público, la EA cobra su sentido más noble en tanto que una forma de adquirir *compromisos* (promesas compartidas) *fuertes* frente a los compromisos cada vez más débiles del mandarinato liberal. Ahora bien, el sujeto de la ciudadanía fuerte ya no avanza bajo los ideales de una revolución social, no es el sujeto revolucionario de antaño, pero se mueve impulsado por una lucha escéptica contra el escepticismo, por un imaginario democrático, por un afán de resistencia ante el movimiento productivo-destructivo del capitalismo y ante el espejismo de lo que E. Severino caricaturiza como “el paraíso del Aparato”. (Severino, E., 1991: 81-90). Pero este sujeto social, “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.(...) 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.” (Künhl, R., 1994: 43)

La EA, entonces, puede constituir una oportunidad para preguntarnos sobre el aprendizaje necesario para enfrentar los nuevos desafíos y las nuevas necesidades sociales que presenta nuestro mundo. A nuevas necesidades sociales corresponden nuevas formas de compromiso social y educativo. El proyecto de EA puede obtener su mejor y su mayor alcance si se entiende como *una nueva forma de compromiso cívico*, y como un *escenario dinámico de participación ciudadana*, como un campo de creación y recreación cultural y, por tanto, como una posibilidad de transformación social. La educación de personas adultas es un *ámbito de reflexividad, de posibilidades abiertas*, receptora y productora al mismo tiempo de cultura, constituye una encrucijada de culturas, de formas plurales de comprender y de expresar aquello que adquiere significado para nosotros.

Haciendo frente a los dilemas que desafían a nuestra época, la EA apuesta por la emergencia de una nueva conciencia y por la *vigilia de la razón frente a la cultura de la satisfacción*, que de cuenta, antes de que sea demasiado tarde, de los límites de un desarrollo sin freno, que supedita el interés particular al beneficio público, y que intente derribar, de una vez por todas, los muros de nuestras fronteras mentales de manera que podamos crear redes, cada vez más sólidas, para la vinculación social.⁷

Bibliografía

- ANAYA, G. (1977): *Qué otra escuela*. Valencia, Fernando Torres.
- BELTRÁN, Fco. y BELTRÁN, J. (1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de València.
- BELTRÁN, Fco. y BELTRÁN, J. (1997): *Mi credo pedagógico. Introducción al pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de León.
- BELTRÁN, J. (1988): «La construcción de nuevos significados en los procesos alfabetizadores», en *L'alfabetització en l'entorn urbà dels països mediterranis*. Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- BELTRÁN, J. (1990): *El Sueño de la Alfabetización: España, 1939-1989*. Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- BELTRÁN, J. (1993): "Educación de personas adultas y emancipación social. Apuntes para reconstruir un discurso secuestrado." *Educación y sociedad*, n.12, 9-27.
- BELTRÁN, J. (1994): "Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 21, 43-52.
- BELTRÁN, J. (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, 13-30.
- BELTRÁN, J. (1997): "La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica", en Cabello Martínez, M. J. (coord.), *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga, Aljibe, 35-52.
- BELTRÁN, J. et al. (1997): *L'alfabetització funcional a debat: una investigació qualitativa en educació de persones adultes*. Valencia, ed. Coure.
- BELTRÁN, J. y BELTRÁN, Fco. (1998): "L'educació de persones adultes com a carta robada". *Temps d'educació*, n.20, 219-234.
- BELTRÁN, J. (2000): "Hoy empieza todo: el inventario del mundo, una historia verdadera, una pieza de vida" *Quaderns d'educació continua*, vol. 3.
- CABELLO M., J., (coord.) (1997): *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga, Aljibe.
- CAPELLA, J. R. (1993): *Los ciudadanos siervos*. Madrid, Trotta.
- CASTORIADIS, C. (1994): *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra/Universitat de València.
- COURTNEY, S. (1992): *Why Adults Learn. Towards a theory of participation in adult education*. Londres y Nueva York, Routledge.
- ENZENSBERGER, H. M. (1988): «Elogio

- del analfabeto», en Beltrán, J., *Al Pie de la Letra: Materiales acerca del analfabetismo*. Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- FERNÁNDEZ F., J. A. (1986): *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid, MEC.
- FERRAROTTI, F. (1973): *Una sociología alternativa*. Barcelona, a. redondo ed.
- FLECHA, R. (1990): *Educación de Personas Adultas. Propuestas para los años 90*. Barcelona, Roure.
- FLECHA, R. y LARROSA, J. (1990): "Sociología de la Educación de Personas Adultas», en *Educación y Sociedad*, n.7, 91-101.
- FREIRE (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GARCÍA, E. (1995): *El trampolín faústico. Ciència, mite i poder en el desenvolupament sostenible*. Alzira, Germania.
- GRIFFIN, C. (1987): *Adult Education as Social Policy*. Londres, Nueva York, Sidney, Croom Helm.
- JARVIS, P. (1989): *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure.
- JARVIS, P. (1990): *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Londres y Nueva York, Routledge.
- KREITLOW, B. W. y asoc. (1983): *Examining Controversies in Adult Education*. San Francisco, Washington, Londres, Jossey Bass.
- KÜHNEL, R.: "Sociedad en transformación". *Debats*, 1994, n.50, 38-44.
- MANNHEIN, K. (1974): *Libertad, poder y planificación democrática*. México, FCE.
- MCILROY, J. y WESTWOOD, S. (1993): *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester, NIACE.
- MARX, K. (1978): *Manifiesto del Partido Comunista*. (en OME, 9) Barcelona, Crítica.
- RIECHMANN, J. y FERNÁNDEZ BUEY, Fco. (1994): *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona, Paidós.
- PASCUAL C., A. (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas: de la Prescripción a la Construcción Discursiva*. Barcelona, Octaedro.
- SEVERINO, E. (1991): *La filosofía futura*. Barcelona, Ariel.
- SHIVA, V. (1995): *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid, horas y HORAS.
- VILLASANTE, T. R. (1995): *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de sociedad*. Madrid, HOAC.
- WILLIAMS, R. (1961): *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus.
- WILLIAMS, R. (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, R. (1994): *Sociología de la Cultura*. Barcelona. Paidós.

Notas

¹ A propósito de las diferentes orientaciones de la EA, véase el número 12 (1993), un monográfico sobre educación de personas adultas, de la revista *Educación y Sociedad*. En este número examino (pp. 9-27) las conexiones entre EA y modernidad, al tiempo que elaboro una crítica sobre su desarrollo reciente en el contexto de la reforma educativa. Junto con el resto de artículos, el número ofrece una visión panorámica de los campos de interés académico y social de la EA. El presente ensayo podría considerarse una actualización, desde un enfoque complementario, de las aportaciones que realicé para dicho número.

² Para una crítica bien temperada acerca de las necesidades en tanto que construcciones sociales, puede acudir al capítulo "La cultura de la suficiencia", en García, E., 1995: 71-110.

³ Algunas universidades en España comienzan a ser sensibles a esta posibilidad y están emprendiendo iniciativas encaminadas a atender las demandas formativas de la población adulta más allá de los circuitos ordinarios y de las ofertas al uso.

⁴ Vid., al respecto, para ampliar las reflexiones vertidas en estas citas, referencias a la in-

vestigadora y activista india en García, E., op. cit.: 93, 106-108.

⁵ Argumentamos la tesis fuerte del escolarismo de la EA, según la cual, este sector educativo está poderosamente determinado, hasta el punto de quedar cautivo institucionalmente, por los modos escolares del sistema educativo obligatorio, en la obra de Beltrán, Fco. y Beltrán, J., 1996: 47-87.

⁶ Vid. el poema "La casa en llamas (Parábola del Buda)", en Brecht, B. (1979): *Historias de almanaque*. Madrid, Alianza, 30-31.

⁷ Las reflexiones del autor sobre la EA constituyen una suerte de *work in progress*. Esta tarea se prolonga en la actualidad a través de una línea de investigación propia, en el área de Sociología de la Educación, dentro del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València, abierta a quienes estén interesados por este ámbito. La bibliografía, que no pretende ser exhaustiva, sino meramente referencial, puede dar una idea aproximada de esta tarea en curso así como de una literatura viva, plural y creciente que tematiza cuestiones relativas a la esfera de lo social desde la EA.

¿HACIA UN NUEVO CONTRATO SOCIAL?

EDGAR MORIN
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA (FRANCIA)

ABSTRACT

INTELECTUALES E INVESTIGADORES EN TODOS LOS CAMPOS SE REUNIERON EN SEPTIEMBRE DE 1998 EN LA UNESCO PARA TRATAR EL TEMA: ¿EXISTIRÁ EL SIGLO XXI?". LOS ASISTENTES DEBATIERON POSIBLES VÍAS PARA ESBOZAR UN NUEVO CONTRATO SOCIAL Y CONTRARRESTAR LA LÓGICA DEL CORTO PLAZO. EL PRESENTE TEXTO ES UNA REFLEXIÓN DE EDGAR MORIN HECHA A RAÍZ DEL ENCUENTRO. EL AUTOR CONSIDERA QUE CUALQUIERA QUE SEA EL CAMPO DE ACCIÓN, ES NECESARIO, EN PRIMER LUGAR, REFORMAR EL PENSAMIENTO, NUESTRA FORMA DE CONOCER, Y, POR CONSIGUIENTE, LA ENSEÑANZA.

El gran reto para el conocimiento, la educación y el pensamiento de nuestro siglo -que adquirirán cada vez mayor importancia en el próximo- es la contradicción entre los problemas cada vez más globales, interdependientes y planetarios, por una parte, y nuestra forma de conocer, que es cada vez más fragmentada, parcelada y compartimentada, por otra parte.

A lo que hay que aspirar, ya lo había dicho Blaise Pascal en el siglo XVII: «*Yo considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer cada una de las partes*». Necesitamos un pensamiento que sea capaz de contextualizar lo singular, lo particular y lo local, y más

en general, de poner lo global en relación con las partes. Es un tipo de pensamiento que podrá evitar las cegueras -ya procedan de los etnocentrismos o de un pensamiento tecnocientífico, superespecializado- y las miopías que caracterizan nuestra actitud ante el mundo. Ahora bien, la ciencia humana más avanzada en el campo de la formalización -la ciencia económica- ha resultado incapaz, en conjunto, de predecir las perturbaciones actuales, y en especial la crisis que se desencadenó en el sudeste asiático. ¿Por qué esta incapacidad? Porque la economía está cerrada, cerrada sobre sí misma, y pierde sus conexiones con el resto del contexto humano y social. De ahí la necesi-

dad de una reforma del pensamiento, que es inseparable de una reforma de la educación. Para ello, conviene recordar cuatro objetivos fundamentales de la enseñanza.

El primero fue formulado en el siglo XVI por Montaigne: «*Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza muy llena*» No se trata de acumular conocimientos, sino de organizarlos en función de los puntos estratégicos más importantes. No se trata de reducir las globalidades a sus partes elementales, ni de separar, sino de distinguir y de relacionar. El segundo objetivo fue formulado por Jean Jacques Rousseau en *Emile*: «*Quiero enseñarle la condición humana*». La enseñanza de la condición humana, que es una necesidad de toda cultura humanista, es una necesidad aún mayor en nuestra era planetaria, en que el conjunto de la humanidad vive en una comunidad de destino sometida al mismo problema de vida y de muerte. Justamente en este contexto se puede concebir un vínculo entre el conocimiento científico y el de las humanidades.

A partir de los grandes agrupamientos multidisciplinarios que se produjeron en los años 60, como las ciencias de la Tierra y la ecología, podemos empezar a situar la condición humana en el cosmos, no sólo localmente, sino temporalmente, puesto que estamos hechos de partículas que se formaron en los primeros segundos del universo; por átomos de carbono formados en un sol anterior al nuestro. Esto nos sitúa en nuestra filiación cósmica, pero al mis-

mo tiempo indica nuestra diferencia, nuestra particularidad, que procede de la cultura del pensamiento y de la conciencia. El regalo que pueden ofrecer las ciencias a la cultura humana, es situarnos.

La literatura y la poesía también nos introducen en la condición humana, enmarcándose en el tercer objetivo de la enseñanza, que también formuló Rousseau en *Emile*: «*Quiero enseñarle a vivir*». ¿Qué significa vivir? No se trata solamente de aprender técnicas, conocimientos y sistemas productivos, sino de mantener relaciones con otros y consigo mismo. La literatura, la poesía y el gran arte de nuestro siglo, el cine, son escuelas de vida, que nos muestran la complejidad de los seres humanos y de sus relaciones. Son escuelas donde se aprende a conocer al ser humano, no tanto desde la óptica desubjetivada de las ciencias objetivas, sino en tanto que sujeto individuo que vive, sufre, ama, odia, en una vorágine de relaciones humanas.

Acabaré con la cuarta y última finalidad: formar ciudadanos, no sólo de la nación de cada cual, sino también de la Tierra. La noción de ciudadano de la Tierra puede desprenderse precisamente del examen de lo que es la condición humana y de un humanismo renovado, alejado del rostro arrogante de la persona considerada como único sujeto del universo, destinado a ser el amo del mundo, una idea que ha dominado hasta las últimas décadas. El humanismo no tiene como ambición el dominio. Tiene como misión la convivencia

en la Tierra. Si existe una forma de pensamiento que haya que inculcar desde la educación, es el saber que la unidad contiene la multiplicidad y que la multiplicidad contiene la unidad. Así pues, un humanismo arraigado terrenalmente, biológicamente y, por supuesto, que nos inscriba también en esta Tierra por la toma de conciencia de la comunidad de destino entre todos los seres humanos, que nos enfrentamos a los problemas de

muerte que son la amenaza nuclear, la amenaza ecológica, la amenaza económica, la amenaza intelectual. Porque el pensamiento ciego nos conduce a la catástrofe. La reforma del pensamiento no es un lujo intelectual. Es una necesidad, uno de los componentes de la preservación de la humanidad frente a las fuerzas aterradoras que ella misma ha desencadenado sin poder, hasta el momento, regularlas.

EL VOLUNTARIADO COMO FENÓMENO SOCIAL Y CULTURAL:

UN DISEÑO NEOLIBERAL DE DESPOLITIZACIÓN*

J. MANUEL RODRÍGUEZ VICTORIANO
ANTONIO BENEDITO CASANOVA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ABSTRACT

EN EL CONTEXTO HISTÓRICO- SOCIAL DE REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL DEL CAPITALISMO DE FIN DE SIGLO, EL FENÓMENO SOCIAL DEL VOLUNTARIADO SE PRESENTA DESDE EL DISCURSO DE LA CULTURA DOMINANTE COMO UN VALOR 'POST-MATERIAL', UNA ACCIÓN SOCIAL SOLIDARIA PERO DESPOJADA DE TODO SIGNIFICADO POLÍTICO Y ECONÓMICO. EL VOLUNTARIADO OPERA EN LOS TERRITORIOS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y CONTRIBUYE A SU DESPOLITIZACIÓN AL DESVINCULARLOS SISTEMÁTICAMENTE DE SUS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE PRODUCCIÓN. LA COMPRESIÓN CRÍTICA DEL VOLUNTARIADO COMO FENÓMENO SOCIAL EXIGE ABORDARLO DESDE TRES PLANOS COMPLEMENTARIOS: LA LÓGICA SOCIOECONÓMICA GENERADORA DE EXCLUSIÓN QUE EL VOLUNTARIADO ENFRENTA; SU LUGAR EN LA ARTICULACIÓN DE LAS POLÍTICAS ORIENTADAS A ENFRENTAR DICHO PROBLEMA Y, POR ÚLTIMO, LA POLISEMIA IDEOLÓGICA DE SUS SIGNIFICADOS.

“El amor, la simpatía y el sacrificio de sí mismos, naturalmente, desempeñan un papel enorme en el desarrollo progresivo de nuestros sentimientos morales. Pero la sociedad, en la humanidad, de ningún modo se ha creado sobre el amor ni tampoco sobre la simpatía. Se ha creado sobre la conciencia –aunque sea instintiva– de la solidaridad humana y de la dependencia reciproca de los hombres. Se ha creado sobre el reconocimiento incons-

ciente o semiconsiente de la fuerza que la práctica común de la ayuda mutua presta a cada hombre; sobre la dependencia estrecha de la felicidad de cada individuo de la felicidad de todos, y sobre los sentimientos de justicia o equidad, que obligan al individuo a considerar los derechos de cada uno de los otros como iguales a sus propios derechos.”

P. Kropotkin (1989: 32-33)

“¿Y cómo ignorar que la crítica de la sospecha constituye ya en sí misma una manera de participar en los beneficios de la universalidad? ¿Cómo no darse cuenta, en cualquier caso, de que el nihilismo aparente, contiene el reconocimiento de unos principios universales, lógicos o éticos, que ha de invocar, por lo menos tácitamente, para enunciar o denunciar la lógica egoísta, interesada, o parcial, subjetiva de las estrategias de universalización?”

P. Bourdieu (1997:224)

1. El din y el don del voluntariado: del sin ánimo de lucro al sinónimo de lucro

La sociología de corte académico es propensa al monte cuantitativo. En la producción de sus datos y en la descripción de sus frecuencias y correlaciones cree encontrar la materia de la que esta ‘hecha’ la realidad social. Cuando, excepcionalmente, advierte la inevitable reducción que acompaña toda perspectiva parcial del conocimiento de lo social suele, o bien, violando el consejo de Sherlock Holmes¹, forzar los datos para que encajen con sus descripciones; o bien, tirar hacia el bosque de la economía de los bienes simbólicos para recolectar aquellas variedades discursivas que le permitan complementar sus descripciones de lo social. Nuestra orientación en pos del sentido del fenómeno social del voluntariado, reconoce la creciente importancia de la dimen-

sión cuantitativa del fenómeno socio-voluntario en la sociedad española, pero subordina el enfoque descriptivo y funcionalista que caracteriza las versiones académicas del ‘post-materialismo’ a la pregunta por el sentido político y social de dicho fenómeno. En esta perspectiva, la economía de los bienes simbólicos es el ámbito privilegiado para aproximarnos al sentido de la relación de intercambio que se produce en el universo específico del voluntariado.

La economía de los bienes simbólicos, de acuerdo con Bourdieu (1997: 196), es una economía ambigua, de dos caras aparentemente contradictorias, basada en la represión y la censura del interés económico². Siguiendo a J. Ibáñez (1994: 196) en su presentación de las diferentes dimensiones de la economía simbólica, tras el din del regalo -que suele funcionar como un soborno para que el trabajador trabaje más y para que el consumidor consuma más-, está el don como donación gratuita que obliga al donado con el donador y lo sitúa en posición de deuda, en un espacio que engendra deberes y pone en suspenso los derechos. Situados en este lugar, nos planteamos tres interrogantes: ¿son posibles los actos desinteresados?; ¿cuál es la clase de interés que reclama una puesta en escena manifiestamente desinteresada?; y, en último lugar, poniendo ahora en primer plano la realidad socio-económicas de la década que ahora concluye, nos preguntamos por el sentido de las categorías de probidad, de filantropía o de solidaridad dentro de

unas coordenadas históricas donde el imperialismo de lo económico y el incremento de las desigualdades sociales han devenido norma. Y dónde la preponderancia de la doctrina neoliberal en lo económico y su correlativa ideología conservadora en lo social se ha ido concretando, en el ámbito del bienestar social, en una tendencia progresiva hacia el desmantelamiento de los derechos de ciudadanía social (Marshall, T. H. y Bottomore, T., 1998). Y donde, por último, los derechos que garantizan en las sociedades occidentales, una existencia digna y una razonable seguridad frente a la incertidumbre del porvenir, a saber, el derecho al trabajo e ingresos mínimos garantizados y el derecho al bienestar material, salud, educación y calidad de vida, han sido seriamente atacados.

Nuestro interés consiste en mostrar desde el análisis sociológico las determinaciones políticas e ideológicas implícitas en las prácticas actualmente dominantes en el fenómeno social del voluntariado. A saber, en un momento en que la mayoría de los gobiernos de los países occidentales apuestan por el fin de la política y su sustitución por lo cultural y por el fin de lo social y su sustitución por lo económico; y en un tiempo en el que tanto el social reformismo³ como el centrismo reformista caminan al unísono por los dos carriles de la tercera vía, resulta urgente -para una sociología comprometida con la radicalidad democrática- precisar y hacer transparentes el sentido simbólico y la construcción material de determinados conceptos. En particular, aquellos

que comparten el limbo y la moralina de las verdades autoevidentes. Pensemos, como sostiene Bourdieu, que la moral y toda su constelación de categorías, sólo puede adquirir un sentido social transformador, si se trabaja por crear los medios institucionales de una política de la moral. Análisis y reflexiones que permitan dotar de fuerza política a la crítica ética con el fin de contribuir al desarrollo de unos campos políticos y de unos sujetos sociales capaces de universalizar las disposiciones éticas. Este trabajo en nuestra disciplina pasa, inevitablemente, por un análisis concreto y completo de la base material e histórica de los fenómenos sociales. En las páginas que siguen ensayamos algunos pasos en esa dirección.

2. Elementos para un análisis sociológico del voluntariado

2.1 El crecimiento del tercer sector en el espacio neoliberal

El análisis del voluntariado como fenómeno social requiere un recorrido previo por su cara oculta, un paso que nos permita entender la relación entre el voluntariado y la voluntad real de los sujetos o su relación con la participación política y los derechos sociales de ciudadanía. Para ello es necesaria una aproximación a los procesos históricos, sociales y políticos (morfogenéticos) que lo han ido conformando en nuestro inmediato pasado y que configuran sus diferentes expresiones en la actualidad.

En un contexto sociohistórico dominado por la hegemonía del neoliberalismo económico y el neoconservadurismo social⁴, la eclosión del voluntariado y de las solidaridades sin fronteras viene acompañada por la consolidación estructural de otros mundos 'sin'. Espacios de la carencia, habitados por ciudadanos desposeídos que se aferran a sus debilitados vínculos sociales: sociedades sin garantías sociales, democracias sin participación, trabajadores sin empleo, jóvenes sin futuro, en definitiva, ciudadanos sin identidad política. El humanitarismo postmaterial, el voluntariado, los voluntarios, el trabajo voluntario o la formación del voluntariado, es decir, la constelación de sus manifestaciones morales, ha anegado el campo del Bienestar Social tendiendo a reducirlo a su simulacro virtual.

La multiplicación de estos segundos espacios 'sin' procede de la ampliación, registrada en las dos últimas décadas, de los márgenes de la explotación capitalista. Una ampliación de todas sus dimensiones sustantivas: en primer lugar, la explotación económica⁵ o cuantitativa y la explotación ideológica⁶ o cualitativa; en segundo lugar la explotación del medio natural cuyo reflejo paradigmático lo constituye la actual crisis ecológica; y en tercer lugar, la autoexplotación⁷ del sistema capitalista por sí mismo una de cuyas expresiones se vincula con la actual crisis de valores. La desafiliación social, en el sentido de R. Castel, ya sea en el ámbito local, ya sea a escala mundial: sur/norte, es el resultado más directo de la diversidad de estas explotaciones.

Desde este planteamiento, las propuestas a lo Jeremy Rifkin (1996), el nuevo Fukuyama (1992) del fin del trabajo, parecen llegar de otro planeta: el norteamericano (Verdú, 1996). Buscan cuadrar un círculo, que integre y compense la desregulación económica y la desprotección social con un Tercer Sector filántrópico. Como sostiene, la aguda crítica de L. E. Alonso a dichos planteamientos (1999: 165), con la lógica neoliberal del mercado como eje del sistema económico, el Tercer Sector, puede complementar la realización de ciertas labores sociales; pero, en ningún caso, es capaz de racionalizar e internalizar, por sí sólo los efectos externos del mercado, ni de sustituir al Estado en sus políticas sociales y redistributivas.

2.2 La polisemia del concepto de voluntario: una moral sin política

Según la Carta Europea para los Voluntarios, lo sustantivo en la definición de acción voluntaria son cuatro elementos: ocuparse de los intereses de otras personas o la sociedad, carecer de interés económico personal, marco más o menos organizado y, por último que sea una elección libre y expresada pacíficamente. También se define desde las diversas creencias religiosas. Así, por ejemplo, para A. Cortina, Catedrática de filosofía y directora de la fundación ÉTNOR (Fundación para la ética de los negocios y las organizaciones), lo sustantivo en la definición es su carácter de 'impulso vital'. En el prólogo que escri-

be al libro de Agustín Domingo *Ética y Voluntariado*. Una solidaridad sin fronteras (1997:6), -un libro, por cierto, muy ilustrativo de todas las carencias y ambiciones del esencialismo religioso- escribe: "Nadie tiene derecho a ser amado, nadie tiene derecho a la fe en que la vida tiene un sentido, un buen sentido, nadie tiene derecho al consuelo en el llanto ni a la comprensión en tiempos de desierto. Por eso quienes pueden distribuir esos bienes son los que se sitúan en una lógica de la voluntad de regalar y la voluntad de recibir el regalo, porque para ellos conjugar esos verbos es, curiosamente, de primera necesidad vital"⁸.

También se define en términos sociológicos. Utilizando la concisa definición de M. J. Funes (1998), se trata de un grupo artificial de personas que comparten y defienden intereses comunes sin ánimo de obtener beneficios económicos; y que cuentan con una especificidad temática, espacial o temporal y un mínimo de permanencia y organización.

O esta definido, por citar un último ejemplo, desde su regulación jurídica. En la Ley 6/1996 de 15 de Enero del voluntariado, se entiende por tal el conjunto de actividades de interés general al margen de una relación laboral, funcional, mercantil o cualquier otra retribuida. Además, la ley ordena que dichas actividades deben ser libres, altruistas, solidarias y desarrolladas a través de organizaciones públicas o privadas.

Conviene apuntar una cuestión con respecto a las definiciones anteriores.

Tanto las procedentes de la moral cristiana como el altruismo tíbiamente secularizado remiten al problema político de la autonomía de los sujetos. Así, podemos preguntarnos ¿cómo siendo un medio para el 'otro' se puede ser un fin en sí mismo? o ¿cómo siendo el 'otro' un medio puede llegar a ser un fin? La regulación jurídica explicita la paradoja al ordenar al voluntario que sea un voluntario libre. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

En cuanto a la ambivalencia, límites y efectos perversos de las organizaciones socio-voluntarias, han sido tratados con detalle⁹. La naturaleza ideológica del altruismo cívico recorre un amplio espectro social. Desde sectores vinculados a una ciudadanía activa que interviene en aquellos lugares donde más se han hecho sentir los efectos del neoliberalismo contemporáneo: el campo del bienestar y la explotación de los países del Tercer Mundo. Pasando por el proselitismo religioso de otros sectores que reencarnando el discurso pietista y compasivo, entienden, en sintonía con filósofos posmodernos a lo Lipovetsky, que el bienestar ya no depende de la obligación y la necesidad instituida por el Estado, sino de la acción de los individuos. Hasta llegar a otros grupos que funcionando casi como empresas, persiguen, bajo la retórica de la movilización social altruista, sus propios intereses corporativos: colocación laboral, búsqueda de beneficios y subvenciones, etc.

Por último, en relación a los límites conviene destacar los que le vienen

impuestos tanto por la precariedad de recursos propios, - lo que provoca una fuerte dependencia de los recursos públicos, o/y la necesidad de venderse en los medios de comunicación para captar recursos económicos y humanos -; cuanto por la dificultad de combinar objetivos políticos, como la reivindicación y ampliación de derechos sociales, e instrumentales, como la prestación eficaz de servicios.

2.3 *La forja del 'voluntariado' en la sociedad española*

Cómo se sabe, el concepto de "voluntariado", surgido en el ámbito anglosajón, se incorpora a la sociedad española en los años setenta¹⁰, en las postrimerías del dramático páramo ideológico, político y social que supuso el franquismo, y en el marco de la crisis socioeconómica de la época. Desde entonces, ha ido haciendo fortuna hasta llegar a convertirse en un modelo cultural y 'mediáticamente correcto' para la expresión de la filantropía individual¹¹. Todo un recorrido realizado a lo largo de las dos últimas décadas. Unos años dominados por la reestructuración iniciada por las empresas y gobiernos occidentales hacia la desregulación, la privatización y el desmantelamiento del pacto entre capital y trabajo, y que se ha concretado en tres ámbitos: neoliberalismo económico y político; conservadurización social y conformismo generalizado; y, por último, retroceso histórico de los derechos sociales que conforman el nú-

cleo de los diferentes modelos de protección social, en el marco de la reestructuración del Estado de Bienestar de las sociedades occidentales¹².

En la actualidad, el voluntariado, constituye una pieza central del entramado de organizaciones sin ánimo de lucro que anidan en el ambivalente contexto del Tercer Sector. Un sector que oscila entre dos extremos radicalmente opuestos. En un polo, puede servir de legitimación retórica a la opción neoliberal -el imparable dinamismo de la sociedad civil y el mercado frente a la ineficacia del Estado-, que propugna el desmantelamiento del Estado de Bienestar, o su mínima reducción a un Estado asistencial. En el otro, articulado en una red de movimientos sociales e instituciones, puede jugar un papel relevante para la necesaria profundización del Estado de Bienestar; puede contribuir, a partir de su trabajo social y su lucha política a la generalización de los derechos sociales a todos los ciudadanos, y a la extensión y profundización de la democracia participativa. En el ejercicio de estas tareas puede constituirse como un complemento valioso para una nueva política de ciudadanía social radicalmente comprometida en el sostenimiento de la solidaridad y el bienestar público. Una emergente política de carácter emancipador¹³ que, de modo sustantivo, se afirma en el rechazo del carácter totalitario de la desafiliación social y la dominación política que tienen las fronteras, internas y externas, impuestas por el nuevo orden del capitalismo tardío.

Sin embargo, la realidad actual del voluntariado apunta hacia un dominio de la primera dirección. Usada desde las más variadas estrategias e intereses sociales, económicos y políticos, (al menos tantas como la variopinta constelación de entidades de las que forma parte: asociaciones, como las ONGs para el desarrollo o las casas regionales; corporaciones de derecho público como los colegios profesionales o la ONCE; fundaciones como las cajas de ahorro o las sindicales; y otras instituciones como Cruz Roja Española o Caritas Española¹⁴); que agrupa un espectro amplio de definiciones. A causa, entre otras razones, de su fragmentación; de la gran disparidad de sus promotores y las connotaciones que otorgan a sus definiciones: religiosas, filosóficas sociales, políticas o sociológicas; o de la heterogeneidad social de sus componentes, su sentido predominante deviene el de una figura comodín, con un contenido sustancialmente paradójico. En suma, el voluntariado se convierte en una categoría que posibilita hacer con ella lo contrario de lo que propone: potenciar el interés privado o la desmovilización ciudadana en nombre de lo que propone, altruismo solidario y participación democrática.

En definitiva, una categoría que, siguiendo el análisis de Ricardo Petrella (1997: 30), posibilita la progresiva sustitución de la solidaridad "mutualista" - basada en el reparto orgánico de la riqueza con la intención de generar riqueza común y en el ejercicio efectivo de los derechos efectivos de la ciudadanía

social-; por la solidaridad altruista -basada en la norma de la gratuidad y el don sin contrapartidas, de origen individual y caritativo.

2.4 Hacia un modelo de investigación social del voluntariado

A partir de las definiciones anteriores resulta pertinente una investigación que permita desentrañar los diferentes sentidos del voluntariado actual, así como, evaluar el alcance social y político de sus intervenciones. Se trata de una tarea ardua que tiene su punto de partida en la cara oculta de la voluntad individual, es decir, en el análisis de las determinaciones sociales que inciden sobre ella e intervienen en su configuración como fenómeno social¹⁵. Las implicaciones de esta propuesta son de tipo metodológico y de tipo político. En términos metodológicos, como ha señalado el Colectivo IOE¹⁶, significa cuanto menos el análisis de tres cuestiones. En primer lugar, los contextos sociales y económicos que producen las lógicas generadoras de la exclusión que desencadenan, a su vez, los múltiples problemas y carencias a las que el voluntariado dice responder. Supone, posteriormente, el análisis concreto del papel que juega cada sector del voluntariado en la articulación política de respuestas orientadas a contener, resolver o paliar tales problemas. Exige, por último, una aproximación a la matriz de ideologías sociales que da soporte y permite explicar las diversas acepciones del volun-

tariado. En particular, entre su potencial clientela, la juventud de finales de los noventa, un sector estructuralmente dependiente y laboralmente precarizado¹⁷.

En términos epistemológicos y políticos, implica una clara apuesta por la repolitización de la figura del voluntariado. Como veremos más adelante, la retórica de la voluntad individual contra la exclusión cuando se presenta aislada de las implicaciones económicas, políticas e ideológicas de la exclusión tiene el efecto perverso de co-laborar al mantenimiento del orden dominante. Por el contrario, cuando las integra, puede ser un importante instrumento para potenciar una nueva ciudadanía radicalmente comprometida en la lucha contra la desigualdad social estructural y en la realización y profundización efectiva de la participación democrática.

3. A modo de conclusión: tres apuntes para una crítica epistemológica del voluntariado como producto ideológico neoliberal

3.1 Los jóvenes voluntarios de finales de siglo: de la necesidad privada a la virtud pública

Si nos centramos en los procesos socio-económicos generadores de exclusión de la sociedad española de finales de siglo, en las cuentas de su evolución económica vemos primero el desarrollo de un paro estructural masivo, una desregulación laboral crecien-

te y, posteriormente, la generalización de escenarios de precarización laboral y desafiliación social. Cómo han escrito Antonio Santos y María Poveda¹⁸, en la década de los noventa mientras en las magnitudes macroeconómicas éramos casi europeos, en el número de parados doblabamos la media europea. Por otra parte, las sucesivas reformas de la política de empleo han supuesto entre otras cosas, una creciente desigualdad entre los salarios, hasta el punto que, según un estudio del colectivo IOÉ¹⁹, el 1'3% de los trabajadores con mayores ingresos percibe casi el doble que los trabajadores menos retribuidos que tienen ingresos por debajo del Salario Mínimo Interprofesional, una fracción que reúne a la mayoría de los empleos temporales en la sociedad española.

En definitiva, un mercado de trabajo que configura la imagen de una sociedad segmentada en tres tercios: una minoría poderosa acompañada por capas sociales en ascenso y con gran capacidad de consumo; una amplia capa de trabajadores fijos (manuales e intelectuales), que cuentan con prestaciones sociales garantizadas y un cierto nivel de consumo; y por último, una creciente masa de sectores excluidos (parados, trabajadores precarios y de la economía sumergida) con cobertura social mínima y condenados a un buscarse la vida permanente.

Entre los jóvenes, el problema del desempleo tiende a completarse, cada vez en mayores proporciones, con el problema de la precarización del empleo. Su estatuto definido estructural-

mente por la carencia -los jóvenes son no-adultos: estudiantes en el sistema educativo, hijos en la institución familiar, ciudadanos sin autonomía económica en la sociedad-, ha ido incrementándose en la sociedad española. Su posición de dependencia socio-económica, ha aumentando en un plazo relativamente corto.

La juventud que se definía en la década de los ochenta como un medio, una etapa vital de tránsito hacia la emancipación adulta que se daba por concluida al cumplir simultáneamente cuatro condiciones tiende a convertirse, en la década de los noventa, o bien en una etapa que encuentra su fin en sí misma, o bien en un tránsito cuya finalización queda indefinida. La búsqueda de la emancipación se convierte en la emancipación.

3.2 La paradoja socio-voluntaria: altruismo cívico real y transformación social virtual

En el plano de la ciudadanía nos encontramos con una primera contradicción: el ejercicio viable de la democracia que depende de la capacidad de los ciudadanos de actuar autónoma y reflexivamente choca con la programada desmovilización ciudadana de la sociedad española y la reducción de la participación política a sus aspectos más formales y representativos en las dos últimas décadas (Petras, 1996). Estamos asistiendo, como recientemente ha señalado Luis Enrique Alonso²⁰, a la pro-

gresiva subordinación de los derechos de ciudadanía a los derechos de propiedad: consumidores del siglo XXI, ciudadanos del siglo XIX. En este sentido, la índole cada vez más instrumental y mercantilizada de los procesos sociales del neoliberalismo interviene sobre los actores sociales, les insta a declinar su auto-conciencia, limitando su autonomía real, y los encierra en la virtualidad ilusoria de la autosuficiencia narcisista²¹. La satisfacción virtual de las demandas no sólo no satisfacen el deseo sino que generan insatisfacción crónica²². Eso sí, tiene la ventaja ideológica, para el orden social dominante, de potenciar el conformismo al posibilitar la percepción de las cosas no tanto como son sino como dicen que son. De esta forma, la atomización y fragmentación individual se puede presentar como autonomía real de los sujetos. En cuanto al espacio social, este queda atrapado en el registro de lo real que instituye la doctrina del neo-liberalismo económico y se van dejando a un lado los componentes vinculados a su transformación en un sentido emancipatorio. Un aumento, en suma, de la heteronomía individual y colectiva, y una correlativa disminución del ejercicio de la democracia participativa y la libertad de los ciudadanos. En lo ideológico, se tiende a la sustitución de la necesaria participación política en la gestión de lo público por un simulacro de altruismo privado y participación ciudadana virtual.

Cuando la reivindicación de la acción individual para intervenir en la

realidad va acompañada de la ignorancia o el olvido interesado de los procesos socio-económicos que generan esa realidad, se convierte en un ejercicio de filantropía privada que mantiene los vicios públicos y las desigualdades sociales. El resultado es un voluntariado construido sin sociedad y sin política y que, a fuerza de afirmar el valor de las interacciones voluntarias y los vínculos individuales, oculta la estructura básica de la vida social compuesta por relaciones y determinaciones sociales que existen con independencia de las conciencias y las voluntades de los sujetos. Ilustran perfectamente este voluntariado determinados sectores altruistas vinculados a una difusa conciencia de culpa²³, carentes de cualquier análisis de tipo social y que hacen bueno el dicho de que el infierno también está empedrado de buenas intenciones; también la constelación de asociaciones de tipo confesional o privado que, o bien son simples captadoras de subvenciones, o bien su actuación proporciona recursos para legitimar el desmantelamiento neoliberal del Estado del Bienestar.

Para concluir, parafraseando a Jesús Ibáñez, cuando desde la cultura mediática dominante se propone a los ciudadanos que sean voluntarios: ¡Hazte voluntario!, o ¿Quieres ser voluntario?, para salvar la naturaleza, para salvar a los que van a morir de hambre, o para cualquier otra causa 'culturalmente correcta'; quedamos capturados por una paradoja. Si aceptamos la orden ya no somos voluntarios, si no aceptamos, por definición, tampoco lo somos. Hagamos

lo que hagamos, lo haremos mal, estaremos en deuda con el orden dominante y tenderemos a asumir nuestros deberes, que son los suyos. En el límite, si no salimos de la cárcel en la que nos encierra este tipo de paradojas estamos abocados en lo personal a la frustración y en lo colectivo a la desmovilización con la consiguiente pérdida de participación democrática real.

3.3 La ficción de la autonomía individual

La ficción de la autonomía del individuo liberal, arrastra una creencia implícita, la igualdad. Igualdad ante Dios, ante la Ley, ante el Mercado. Esta creencia es fundamental para el funcionamiento de sociedades como las nuestras reguladas por luchas de clases; por un lado potencia el funcionamiento de la democracia formal y representativa, pero por otro, bloquea los caminos hacia una autonomía real de los sujetos y las colectividades.

Veamos esta cuestión siguiendo la perspectiva de Ibáñez. En el artículo titulado 'Nada para el pueblo, pero sin el pueblo'²⁴ reflexiona sobre los límites y posibilidades de la democracia formal y representativa. Para Ibáñez, la propuesta que hacen -en las sociedades reguladas por lucha de clases-, los que mandan a los mandados se condensa en la siguiente frase: "Mañana, cadáveres gozaréis". Un contrato leonino, a través del cual, los que mandan proponen intercambiar el hecho del sufrir-

miento de los vivos en el presente, por un dicho sobre el goce de los muertos en el futuro. Esta propuesta se formula desde tres lenguajes: religioso, jurídico-político y publicitario. En los tres lenguajes subyace una creencia implícita: todos somos iguales, ante Dios, ante la Ley, ante el Mercado. Veamos su formulación. En el lenguaje religioso, se asume la propuesta completa: “Mañana, cadáveres, gozaréis”, el goce se pospone para después de la muerte. En la propuesta jurídico-político, se afirma el goce pero diferido a un futuro en la vida: “Mañana gozaréis”. Por último, en el lenguaje publicitario, propio del capitalismo de consumo, la propuesta acentúa el “Gozaréis”; un gozaréis que, en su radical inmediatez virtual, cambia el presente por el futuro, se apropia de la realidad y deja los sueños. La interiorización del sentimiento de deuda de los mandados, la secularización del agradecimiento cristiano, con los que mandan es el mecanismo que permite mantener el pacto.

En definitiva, aunque formalmente todos somos individuos iguales, en la práctica unos pueden y otro deben, los primeros monopolizan los derechos, los segundos las obligaciones. La profundización en la democracia supone intentar alcanzar una autonomía individual y colectiva real. Hacer real la propuesta de una igual libertad para todos. Teniendo en cuenta que la autonomía efectiva del conjunto social, debe ser una preocupación fundamental de cada uno, la tarea consustancial de los ciudadanos. El olvido de esta evidencia, en

palabras de Castoriadis, es una de las innumerables estafas del individualismo contemporáneo. Y, añadimos, por nuestra parte, la condición de posibilidad del altruismo dominante en nuestra actual cultura mediática.

La ideología neoliberal, en el terreno de la política social, se caracteriza por presentar unas propuestas que buscan resolver con soluciones individuales y culturales, los problemas públicos y socio-económicos. Su propaganda vende soluciones individuales y privadas a problemas sociales y públicos. De este modo, la propaganda neoliberal postula la buena voluntad individual como la respuesta a la precarización y la pérdida de los derechos sociales de los ciudadanos: salud, vivienda, educación o prestaciones sociales; e inscribe al voluntariado desde su presentación en la cultura mediática en la categoría de productos ‘sin’²⁵. El discurso del voluntariado tiende a proponer la filantropía individual, la tolerancia o el altruismo cívico, como un sustituto, bajo en calorías emancipadoras, de la tarea del conjunto de la ciudadanía en la administración de los asuntos públicos, y de su consustancial compromiso con el bienestar público a través del ejercicio de la solidaridad política con los ‘otros’. Sujetos frágiles y precarios abocados a la exclusión en los escenarios económicos, ideológicos y sociales impuestos por el nuevo orden mundial del capitalismo tardío. El voluntariado que vende el discurso de la cultura dominante y, en particular, la mediática, equivale a una acción social despojada de

cualquier alcance económico y político. Un territorio políticamente despolitizado, que a la vez que muestra los dramáticos escenarios de la exclusión social y propone la solidaridad filantrópica

para remediarlos, oculta las condiciones socio-económicas que han originado los procesos de exclusión. En suma, un producto que hace lo contrario de lo que dice en nombre de lo que dice.

Bibliografía

- ALONSO, L. E. (1999): *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*, Trotta, Madrid.
- ALONSO, L. E. (1998): "El sector comunitario: juventud y empleo" en *Revista de Estudios de la Juventud* nº 44.
- ALONSO, L. E. y JEREZ, A. (1998): "Hacia una repolitación del tercer sector", en Jerez, A. (Ed): "¿Trabajo Voluntario o Participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector", Tecnos, Madrid.
- ALONSO, L.E. (1998): "Las transformaciones de la cuestión social" en *Gaceta Sindical* nº167.
- ANISI, D. (1995): *Creadores de Escasez. Del bienestar al miedo*, Alianza Editorial, Madrid.
- BECK, U. (1998): *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*, El Roure, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1998): "Le néo-libéralisme, utopie (en vie de réalisation) d'une exploitation sans limites" en Bourdieu, P. *Contre-feux*, Editions Liber Raisons D'Agir, Paris.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre La teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. La sociedad red*. Vol 1, Alianza editorial, Madrid.
- Castoriadis, C. (1996): "La democracia como procedimiento y como régimen" en *Iniciativa Socialista* nº 38.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*, Icaria, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1996): *Lucha de clases*, Crítica, Barcelona.
- COLECTIVO ETCETERA (1997): "ONGs solidaridad subvencionada" en *Archipiélago* nº 29
- COLECTIVO IOÉ (1995): *El asociacionismo y la participación juvenil en Zaragoza*, Consejo de la Juventud de Zaragoza.
- COLECTIVO IOÉ (1998): "Voluntariado y participación ciudadana", Ponencia presentada en el Espai de Formació, La Nau de Estudiants, Universidad de Valencia.
- COLECTIVO IOÉ (1996): *Voluntariado y personas mayores. Una experiencia de Investigación Acción Participativa*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- DABAS, E. y NAJMANOVICH, D. (Eds.), (1995): *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Paidós, Buenos Aires.
- DOMINGO, A. (1997): *Ética y Voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*, PPC, Madrid.
- FERNANDEZ DURÁN, (1996): *La explosión del desorden*, Fundamentos, Madrid.
- FUNES, M. J. (1998): "Asociaciones voluntarias" en Giner,S.; Lamo de Espinosa, E., y Torres, C. *Diccionario de sociología*, Alianza Editorial, Madrid.
- GARCÍA ROCA, J. (1998): *Exclusión social y contracultura de la solidaridad*, HOAC, Madrid.

- GARCÍA ROCA, J. y COMES, A. (1995): "El Voluntariado como recurso social" en *El voluntariado*, Fundació BANCAIXA, Valencia.
- GINER, S. y SARASA, S. (1997): "Altruismo cívico y política social" en Giner, S. y Sarasa, S., (Eds), *Buen gobierno y política social*, Ariel, Barcelona.
- IBÁÑEZ, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*, Siglo XXI, Madrid.
- IBÁÑEZ, J. (1997): *A Contracorriente*, Fundamentos, Madrid.
- IBÁÑEZ, J. (1994 b): *El regreso del sujeto*, Siglo XXI, Madrid.
- JEREZ, A. (Ed), (1998): *¿Trabajo Voluntario o Participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*, Tecnos, Madrid.
- KROPOTKIN, P. (1989): *El apoyo mutuo*, Ediciones madre tierra. Colombia.
- LATOCHÉ, S. (1993): *El planeta de los naufragos*, Acento Editorial, Madrid.
- MARINAS, J.M. (1998): "Tendencias y emergentes en la cultura del consumo", en *Documentación Social* nº 111 abril-junio.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud*, Istmo, Madrid.
- NIETZSCHE, F. (1985): *El crepúsculo de los ídolos*, Alianza editorial, Madrid.
- ORTÍ, A. (1989): "Transición postfranquista a la monarquía parlamentaria y relaciones de clase: del desencanto programado a la social tecnocracia transnacional", en *Política y Sociedad* nº 2, invierno.
- ORTÍ, A. (1995): "Viejas y nuevas ideologías: hacia la dualización postsocialdemócrata", en *Documentación Social* nº 99/100, abril-septiembre.
- PETRAS, J. (1996): "Qué ha pasado en España", en *Ajoblanco* nº 83
- POLANYI, K. (1989): *La gran transformación*, La Piqueta, Madrid.
- POVEDA, M. y SANTOS, A. (1998): "El mercado de trabajo devastado. Procesos de flexibilización a la española" en *Arxius* nº 2. Junio
- RIECHMANN, J. y FERNÁNDEZ BUEY, F. (1994): *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Paidós, Barcelona.
- RIFKIN, J. (1996): *El final del trabajo*, Paidós, Barcelona.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G., (1998): "Políticas de empeo y tercer sector", ponencia presentada en Las jornadas *Voluntarismo, Juventud y Empleo*, Instituto de la Juventud.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. y MONSERRAT, J. (1996): *Las entidades voluntarias en España*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1994): "Integración, asistencialización y exclusión en el Estado de Bienestar", en AA VV, *La larga noche neoliberal*, Icaria, Barcelona.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (1997): "Conflicto, gobernabilidad y política social" en GINER, S. y SARASA, S. (editores) *Buen gobierno y política social*, Ariel, Barcelona.
- VERDÚ, V. *El planeta americano*, Anagrama, Barcelona.

Notas

* Una primera versión del presente artículo fue presentada como comunicación en la VII Conferencia de Sociología de la Educación.

¹ El ejemplo lo hemos tomado del terapeuta norteamericano De Shazer (1999).

² Merece la pena reproducir el planteamiento de Bourdieu (1997: 197) : «La economía de los intercambios simbólicos no se basa en la lógica de la acción racional o del Common Knowledge (sé que sabes que sé que me lo devolverás) que induce a pensar las acciones más características de esta economía como contradictorias o imposibles, sino en el desconocimiento compartido (estoy hecho, dispuesto de tal modo, que sé y no quiero saber que sabes y no quiero saber que sé y no quiero saber que me devolverás un contraobsequio) ... La labor colectiva de represión sólo es posible si los agentes están dotados de las mismas categorías de percepción y valoración». La investigación social, para el caso del voluntariado, nos posibilita la determinación de dichas categorías y sus correspondientes tipologías en función de su ubicación social.

³ Cuando el debate se sitúa entre la vía dos y medio de Touraine o la tercera vía de Giddens, conviene desbordarlo utilizando la apuesta de Eric Hobsbawm de ir literalmente 'al fondo a la izquierda'.

⁴ Con la profundidad y el rigor que le caracterizan, Alfonso Ortí (1995) ha descrito el proceso ideológico a través del cual el ultraliberalismo economicista y la socialtecnocracia del capitalismo de final de siglo, tienden a convertir al productivismo rentabilista empresarial en el único criterio de racionalidad social. Así, siguiendo el hilo de su análisis, la ideología liberal del capitalismo neotecnológico contemporáneo se articula mediante dos líneas. Por una parte, la exaltación de la competitividad: transnacional entre los Estados, empresarial entre los grupos capitalistas y creativa/promocionista entre los individuos. Por otra, el ataque a los principios de igualdad y solidaridad. Dos caras de una misma moneda. La vía disciplinaria de la mercantilización de todas las actividades sociales y de la individualización laboral,

por sobrestratificación, rejerarquización y paro selectivo; y la vía reguladora del totalitarismo ideológico procapitalista, presto a reprimir cualquier ideología encaminada hacia la transformación social, no sólo las críticas prosocialistas, sino también las de simple resistencia social frente al capital. En lo que a las actividades socio-voluntarias se refiere, este contexto no significa necesariamente su marginación. Al contrario, en cierto sentido, se promueven porque, como agudamente observa Alfonso Ortí, (pág. 13), dicho totalitarismo ideológico procapitalista toma la imagen de 'pluralismo y tolerancia', para todos aquellos usos y costumbres no regulados –aún– por la racionalidad del mercado. Una imagen impulsada desde la cultura mediática dominante.

⁵ El informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, de 1998 constata el progresivo incremento, en las dos últimas décadas, de la tendencia a la concentración de la riqueza, la desigualdad y la polarización social; proporciona una cifra que expresa con una demoledora contundencia el grado contemporáneo de explotación cuantitativa: las 225 personas más ricas del mundo poseen tanto como los 2.500 millones más pobres, es decir, como el 47% de la humanidad.

⁶ La noción de 'Pensamiento único', una suerte de terrorismo del pensamiento que propone y busca la desaparición integral del pensamiento expresa actualmente esta dimensión de la explotación cualitativa. En Le Monde Diplomatique de Enero de 1995, Ignacio Ramonet lo caracterizaba del siguiente modo: "Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión".

⁷ La explotación en el modo de producción capitalista deviene el 'fenómeno social total'. (Jesús Ibáñez, 1994: 147-167). Por su parte, el concepto de autoexplotación alude al cierre del

sistema social sobre sus propios límites, supone tratar a los fines de modo que se les impide seguir siendo fines, en nuestro contexto inmediato se expresa en el cierre del sistema capitalista a la búsqueda de nuevos fines y a la transformación de sus estructuras. Ver Fernández Durán (1996), Chomsky (1997), Latouche (1993).

⁸ El problema de la idealización religiosa de la voluntad, con independencia de su buena o mala intención, radica en su carácter paradójicamente erróneo. En su genealogía histórica de la moral, Nietzsche lo calificó como 'Error de la voluntad libre'. Decía al respecto: "La voluntad libre...es la más desacreditada artimaña de teólogos que existe, destinada a hacer responsable a la humanidad en el sentido de los teólogos, es decir, a hacerla dependiente de ellos...la doctrina de la voluntad ha sido inventada esencialmente con la finalidad de castigar, es decir querer-encontrar-culpables."(1982:68)

⁹ Los trabajos de Rodríguez Cabrero (1998), Alonso (1998) Giner y Sarasa (1995), señalan los límites y efectos perversos del Tercer Sector. Por su parte, para el tema de las ONGs y la solidaridad internacional subvencionada es muy instructivo el conciso análisis del Colectivo Etcétera (1997).

¹⁰ Para situar los orígenes y el desarrollo de las entidades voluntarias en España, vid: Rodríguez Cabrero y Monserrat (1996).

¹¹ Sirva como ilustración el diario EL PAIS; en la portada de su suplemento 'Tentaciones' del viernes 4 de diciembre de 1998, podíamos leer: "Voluntarios. 500.000 jóvenes españoles han decidido actuar". "El medio millón que arrima el hombro para dinamitar las desigualdades sueña con un planeta así: con el tercer mundo arriba o por lo menos cerca." Entre la tipología de voluntarios que ofrecía el reportaje, la caracterizada como 'idealista práctica', sintetiza la paradoja que atraviesa a una gran parte de los jóvenes voluntarios universitarios. Decía el reportaje: "Estudió trabajo social. Pero nadie la contrata. Así que se hizo voluntaria. Pero no considera justo que se suplante a los profesionales".

¹² Los diferentes modelos occidentales de protección social, y en particular, los modelos

de Estado de Bienestar son el resultado de dos procesos sometidos a un fuerte dilema interno: crecimiento económico y ascenso de los derechos sociales, es decir, democratización social y política. El concepto de voluntariado se divulga en un contexto en el que en las sociedades occidentales se está produciendo la ruptura unilateral del pacto keynesiano y un retroceso correlativo de los derechos sociales. En este sentido, como señala Anisi, la crisis económica de los años setenta no puso en entredicho al Estado de Bienestar. La puesta en entredicho del Estado de Bienestar fue la crisis económica. Vid: Anisi (1997:70), Rodríguez cabrero (1994), Castells (1998)

¹³ Sin ningún afán de exhaustividad, resultan interesantes las aportaciones de Riechmann y Fernández Buey (1994), Dabas y Najmanovich (1995), Alonso (1998), Beck (1998)

¹⁴ Para una sociología del Tercer Sector en la sociedad española, resulta recomendable el número monográfico de Documentación Social ("Tercer sector"), N^o 103, Madrid 1996; así como el texto coordinado por Ariel Jerez titulado, ¿Trabajo voluntario o Participación? (1997)

¹⁵ En la literatura autóctona sobre el voluntariado podemos destacar dos tipos de análisis. Por una parte, los filosóficos sociales, cuya fundamentación última suelen ser las creencias religiosas y su carácter, aunque tome la forma de investigación social sobre el voluntariado, es de tipo normativo, es decir, señalar lo que debe ser el voluntariado. Un ejemplo paradigmático de este caso es la investigación de García y comes (1994) que entre sus objetivos explícitos incluye ofertar a la fundación de una entidad bancaria un Plan estratégico del Voluntariado. Por otra, tenemos los sociológicos que, en mayor o menor medida, realizan un análisis empírico, teórico y, en ocasiones, crítico del fenómeno. Por último, la formación profesional de los voluntarios es otra previsible cantera de estudios y trabajos para sus formadores. El voluntario nace pero también se hace, podía ser su lema. Cómo ejemplo del primer tipo de análisis vid: García (1998), Domingo (1997). Por otra parte, en cuanto a los segundos, en concreto desde la perspectiva crítica, vid: Colectivo IOE (1995, 1996 y 1998), Jerez (1997).

¹⁶ Vid: Colectivo IOE (1998:1)

¹⁷ En un reportaje de la revista QUO (septiembre de 1999), Antonio Bermejo, secretario técnico de la Plataforma para la promoción del voluntariado, señalaba que en España hay más de 600.000 personas que prestan sus servicios sin pedir nada a cambio, de ellos más de las tres cuartas partes son jóvenes.

¹⁸ Poveda, M. y Santos, A. (1998) "El mercado de trabajo devastado. Procesos de flexibilización a la española" en Arxius nº 2. Junio

¹⁹ Colectivo IOÉ (1998) "Voluntariado y participación ciudadana", Ponencia presentada en el Espai de Formació, La Nau de Estudiants, Universidad de Valencia.

²⁰ Alonso, L.E. (1998 b)

²¹ En términos psicoanalíticos, la represión y la disociación son los mecanismos que permiten esta operación. Según Freud ('La escisión del Yo en el proceso de defensa', 1938) La función del YO es integradora, asociativa, busca la síntesis, sin embargo, ante el conflicto, dicha función puede escindir-se; aceptando, por un lado, las exigencias de la realidad -mediante la represión pulsional que puede dar lugar al síntoma-, y por otro, permitiendo que la pulsión consiga su satisfacción mediante el repudio y negación de la realidad, la ilusión narcisista. En definitiva, represión y repudio son respuestas

contrapuestas y coexistentes. En términos sociales el orden neoliberal impone drásticamente sus exigencias, y trata de reducir las resistencias frente a dicha normatividad al espacio individual de su negación y repudio narcisista, perfectamente compatible con dicho orden.

²² Ver Francisco Pereña (1998)

²³ El sustrato judeo-cristiano de la sociedad española es un campo especialmente abonado para el desarrollo del sentimiento de culpa.

²⁴ Se trata de un artículo publicado, primero en la revista Archipiélago, núm. 9, 1992. Y recopilado posteriormente en A contracorriente (1997).

²⁵ La especificidad de la actividad social organizada del voluntariado radica en que su objetivo no es la obtención de beneficios económicos. A partir de esta carencia explícita que lo define: 'sin ánimo de lucro', la oferta del voluntariado como producto se va diversificando al incluir otros, 'sin' explícitos o implícitos. La gama se amplía, dando lugar entre otros, a un voluntariado sin ánimo de lucro terrenal, a un voluntariado sin fronteras; a un voluntariado sin sociedad (reflexión social), o, por poner un último ejemplo, a un voluntariado sin política (conciencia política ciudadana).

COEDUCACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

ANA SÁNCHEZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ABSTRACT

EL SISTEMA SEXO/GÉNERO PERMEA NUESTRA SOCIEDAD. IMPERA EN ELLA UNA CONCEPCIÓN DICOTÓMICA DEL MUNDO. ELLO SE TRADUCE, EN EL PROCESO EDUCATIVO, EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS "CIENCIAS" COMO MATERIAS MÁS IMPORTANTES, LA CONSIDERACIÓN DE DICHAS MATERIAS COMO PROPIAS DE VARONES, Y LA TRANSMISIÓN DE ESTEREOTIPOS SEXISTAS. SE HA BUSCADO SUPERAR LA DICOTOMÍA CON UNA COEDUCACIÓN BASADA EN UN DISCURSO DE LA IGUALDAD DE SEXO/GÉNERO, INTEGRANDO A LAS NIÑAS Y CHICAS EN EL MODELO EDUCATIVO YA DADO, SIN TRANSFORMARLO. FRENTE A ESTE MODELO EDUCATIVO INTEGRACIONISTA, LA AUTORA PROPONE OTRO DE CARÁCTER DIALÓGICO Y TRANSFORMADOR, QUE INTERRELACIONE LA LÓGICA DE LA IGUALDAD Y LA DE LA DIFERENCIA Y PERMITA UNA SUPERACIÓN REAL DE LA DICOTOMIZACIÓN, MÁS ALLÁ DE LAS APARIENCIAS.

Voy a comenzar con las conclusiones de una ponencia que presenté en las III Jornadas Internacionales de Coeducación, que se celebraron en Valencia en 1991. Y por dos motivos: porque el planteamiento teórico que allí hacía me sigue pareciendo pertinente, y para intentar reflexionar sobre las dos vías, las dos formas de enfocar la cuestión de la coeducación referida al área temática específica de ciencia y tecnología. Este fue mi planteamiento:

El sistema sexo/género permea de forma transversal las instituciones todas

de nuestra sociedad. La dicotomía mujer/varón y las diferencias en el sistema de valores, en las formas cognitivas y afectivas, y por tanto las formas de entender y estar en el mundo que el sistema sexo/género origina se pueden apreciar en todas las esferas de la vida, y por tanto también en el proceso educativo.

El proyecto coeducativo está olvidando lo que el término significa: preparación a las muchachas y muchachos en todos los saberes/haceres de nuestra sociedad para que desarrollen una vida plena. La prioridad que se da en la for-

mación para los aspectos de la vida pública únicamente, establece una jerarquía de valores en virtud de la cual las asignaturas más importantes son las de ciencias. Pero al mismo tiempo, y por causas que han sido ampliamente analizadas en estas Jornadas la ciencia se presenta a las niñas -desde todas las vías de transmisión social- como una empresa masculina: por sus formas de conocimiento, por el tipo de trabajo a que conduce y por el estereotipo del «científico» y «lo científico» que se tienen en esta sociedad.

Desde mi análisis interactivo considero que no se pueden desgajar las actitudes de mujeres y varones, sus expectativas y formas de interrelacionarse -sea en el ocio, sea en el trabajo- de la imagen dicotomizada que esta sociedad produce. En la mayor parte de los mensajes que recibimos -calle, trabajo, cine, prensa, TV, prostíbulos, espacios para los deportes, espacios de la guerra- el vector sexo /género es fácilmente apreciable. Todo ello hace prácticamente imposible un verdadero proyecto *coeducativo*.

Al mismo tiempo, este sistema resulta totalmente opaco para la mayoría de mujeres y varones -que tornan como «naturales» el hecho de que, por ejemplo, en formación profesional las chicas sólo estudien para administrativas o peluqueras. Esta mayoría se resiste a analizar las consecuencias psicológicas, cognitivas, sociales y políticas de este estado de cosas.

Esta opacidad se verifica, una vez más, en la ignorancia desde la mayoría

del profesorado de la transmisión de los estereotipos de sexo/género en el proceso educativo. Dentro de este entramado sitúo el proceso educativo como co-perpetuador/co-generador de la ideología en la sociedad en que se da.

Planteo, en fin, la necesidad de un análisis complejo que considere el entramado de contradicciones, concurrencias y antagonismos que se generan entre expectativas sociales, proceso educativo y la imagen que de MUJER se da en nuestra sociedad. Adentrarnos en un camino dialógico donde la lógica de la igualdad se nutriera y retroalimentara a la lógica de la diferencia, camino emergente, cuyo fin no conocemos, en el que se entrecruzarán a la vez otros determinantes fundamentales como son la edad, la clase social o la etnia.

En España se han estado trabajando diversos proyectos coeducativos desde hace muchos años. Y ello incluso dentro de las instituciones. El concepto de *coeducación* intentaba eludir las trampas semánticas inherentes a lo que se denominaba -y todavía se denomina- educación mixta. Mientras que la *educación mixta* alude a una reforma docente que resultó imprescindible -y que tuvo que ser acometida al acabar la dictadura Franquista, cuando niñas y niños eran escolarizados de forma segregada- la coeducación no consiste en la mera integración de niñas y chicas en el proceso educativo sino que nos remite a cuestiones más profundas de modelos de enseñanza, de transmisión de los valores en general, y de aquellos

valores escindidos en función del sexo-género en particular.

En efecto, cuando hablamos de coeducación, la necesaria reforma curricular se amplía: el proyecto coeducativo tiene como fin la unificación de los valores (culturalmente asignados) femeninos y masculinos dentro de una perspectiva globalizadora que huya de los estereotipos de género. Por ello, no se trata de integrar a las niñas o chicas en un proceso educativo ya diseñado y fijado para los niños: se trata de replantearse sobre qué valores y modelos sociales se asienta el sistema educativo. E inevitablemente, se trata de cambiarlo.

Pasemos, pues, a la Coeducación en Ciencia y Tecnología.

Acerca de los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Género

En los últimos 30 años se ha ido mostrando desde la teoría feminista una capacidad creciente para analizar/desafiar la ciencia y la tecnología desde perspectivas que remarcan la interacción entre un mundo generizado y la supuesta neutralidad de la ciencia y la tecnología. Dado que el feminismo está basado en un presupuesto ético -que existe la subordinación de las mujeres y que esta subordinación debe ser superada- las preocupaciones analíticas se dirigirán a mostrar de qué modo ciencia y tecnología -en tanto que fuentes de autoridad- usan y abusan de los cuerpos y vidas de las mujeres, y cómo ayudan a legitimar el estatus de subordina-

ción ya mencionado. Los estudios sobre mujeres y tecnología se pueden subsumir en diferentes apartados:

1. Tecnología y actividades de las mujeres en tanto que madres y cuidadoras de las criaturas.
2. Tecnología y trabajo segregado de las mujeres.
3. Tecnología y trabajo doméstico.
4. Tecnología y socialización de las mujeres con el resultado de la escasa habilidad de éstas en matemáticas y cuestiones mecánicas.

No voy a entrar en un análisis de estos apartados -que ha sido desarrollado en otro lugar de forma más extensa. Me centraré en el punto 4, pero sin olvidar la inevitable interrelación de estos apartados. Sí deseo remarcar, como en aquel artículo hacía, las potencialidades liberadoras, y al mismo tiempo sojuzgadas, que tienen las nuevas tecnologías en relación a las vidas de las mujeres. Es decir, que éstas pueden servir para reforzar los esquemas patriarcales: sublimación y fijación de las mujeres en la maternidad en el caso de las nuevas tecnologías reproductivas; por otra parte, y respecto a la tecnificación de las tareas domésticas, es bien fácil observar lo arduo que es alterar tanto el sexo cuanto el estatus de quien realiza esas funciones; y, por último, la revolución de los microcomputadores -al ofrecer la posibilidad de trabajar en casa- también puede reforzar el papel de las mujeres como cuidadoras únicas del hogar, las criaturas, la gente mayor.

Mujeres en la ciencia: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

Y los supuestos subyacentes deben ser desvelados. ¿Por qué, pues, tanto interés porque las chicas cursen carreras de ciencias? ¿Qué razones podemos aducir? Sin duda, razones de igualdad, razones derivadas del doble estatus de superioridad –tanto social cuanto intelectual- de la ciencia. La ciencia, es decir, sus instituciones, el saber/poder que genera constituye en la actualidad un locus indiscutible del poder: la inferioridad social de las mujeres se ha verificado –y aún se verifica- en las dificultades de su acceso a este ámbito. Las explicaciones de que las mujeres hayan estado apartadas –y lo sigan estando- de los saberes/haceres científicos han sido biológicas, sociológicas, sociobiológicas o, en un análisis más complejo por el que abogo, sociopsicológicas.

La ciencia es un discurso del poder (tiene una ideología, unas bases conceptuales que legitiman esa ideología e indudablemente sirve a unos fines): la razón se ha equiparado a discurso científico en este nuestro siglo XXI. Razón, arrebatada, a las mujeres en la tradición filosófica, también se presenta como algo ajeno a nosotras en su forma actual. El ámbito de lo científico, como cualquier otra esfera de poder, se presenta como una zona de conquista para las mujeres. Y al emplear el término *conquista* ya nos hemos sumergido en una muy determinada lógica: la lógica de la igualdad, que lleva a una también muy determinada vía, la integración.

Parece obvio que en este lento, aburrido camino de la *igualdad*, actuamos como pequeñas hormigas invasoras: vamos ocupando, arrebatando territorios...

Pero integración de una cultura, de una minoría, al MODELO dominante no es sino desintegración de esa cultura, minoría, etc. Disolución dentro de los valores dominantes de ese *modelo modélico*.

La sola lógica de la igualdad no nos basta. Sería como reconocer que las únicas barreras, las únicas dificultades son las objetivas. Hay otra serie de dificultades que se originan en la conformación psico-cognitiva diferencial y que se contemplan desde la lógica de la diferencia.

Clasificaré, para mayor comodidad analítica, las dos propuestas a que lleva una lógica de la igualdad y una lógica de la diferencia.

<u>Igualdad</u>	<u>Diferencia</u>
Integración	Remodelación
Mantienen el modelo dominante	Cambia el modelo

Lo que yo planteo es abandonar la oposición entre ambas lógicas y trabajar según un modelo dialógico no excluyente. Las dos vías, no contrapuestas, sino interrelacionadas, marcan un camino interretroactivo en el que la consciencia de la diferencia no impedirá el trabajo en el camino de la igualdad, considerando, al mismo tiempo, que ese camino tiene que hacerse transformando el modelo.

¿Qué tendremos que incorporar?

Desde la lógica de la igualdad: leyes, discriminación laboral, política de igualdad de oportunidades.

Desde la lógica de la diferencia: vivencias de las mujeres, valores llamados femeninos en nuestra cultura, tiempos, espacios de las mujeres.

Se trata de salir de la lógica de la igualdad para entrar en la confrontación de valores diferentes: son dos lógicas que se entrecruzan; su interacción llevará a la complejidad; los entrecruzamientos contradictorios, aunque también concurrentes y antagonistas entre ambas lógicas son evidentes. Desde la dicotomía se rechaza una de las dos, desde la complejidad se trabaja desde ambas: se negocian y dirimen desde otros principios epistémicos las contradicciones, antagonismos incluso, que a ello llevaría: el camino, que se redefine constantemente en su decurso, es adentrarse en el MODELO transformándolo.

Las chicas y las ciencias

Presentaré esta cuestión desde una perspectiva sistemática a través de dos esquemas interactivos. El primero, en el que no entraré ahora, muestra al marco general de las interacciones entre Sociedad, ciencia, didáctica de la ciencia comparten las mismas bases epistémicas: formas de conocimiento acabadas que expulsan la incertidumbre porque no toleran las lindes borrosas, las fronteras no definidas. El conoci-

miento científico, en tanto que saber suficiente e incontrovertible, inspira y alimenta una didáctica también acabada y donde lo importante es el resultado, los datos precisos, que no el proceso. La reforma del modelo de ciencia/modelo de enseñanza de las ciencias tiene que pasar, también, por nuevas miradas a la historia de la ciencia, a la autoría e invisibilidad de las mujeres en la ciencia.

El segundo esquema sitúa el proceso educativo dentro del entramado general de los distintos factores de socialización que presentan a la ciencia. Ante niñas y niños, como una empresa masculina. Enumerémoslos:

- los media, tanto en la prensa como en la TV. En la primera, son más que obvios los espacios que ocupan las mujeres. En la TV, se está convirtiendo en obsesiva la sórdida repetición de los roles más superados.

- los juguetes
- la familia
- el entorno más general, y
- el proceso educativo

Todos estos factores están entredeterminados, siendo el resultado de todo ello la conformación de personas generizadas, personas vectorializadas en función de su sexo biológico. Dado el carácter interactivo y la complejidad del análisis de las interretroacciones entre estos factores, el proceso educativo no podrá escapar tampoco a los determinantes socio-ideológicos de la sociedad en que se da. De ahí su papel en la perpetuación de los estereotipos marcados por el sexo. Esta perpetuación

se puede observar al menos en tres aspectos:

- curriculum (temario, contenido y textos)

- actitud diferencial del profesorado

- integración entre alumnas y alumnos,

y, de nuevo estos tres aspectos estarán interrelacionados.

En otros países se han dedicado muchos estudios al análisis de la transmisión de los estereotipos centrándose en uno o varios de estos aspectos. Mi propósito no va a ser entrar con detalle en ninguno de ellos.

De muy difícil tratamiento me parece el segundo aspecto comentado, el de la actitud del profesorado. La opacidad del sistema sexo/género a la percepción de la mayoría de las y los docentes puede que sea el más grave problema con el que nos enfrentamos y sin duda es lo que ha generado los análisis arriba citados. La renuencia a aceptar que en las aulas se produzcan sesgos de género ha llevado a los análisis de interacción en las aulas, de cuestionarios al profesorado y, alumnado en un esfuerzo por medir y desvelar la influencia de los estereotipos. Otro foco de análisis importantísimo consiste en la deconstrucción de los TESTS medidores de aptitudes y habilidades diferenciales. De mi investigación, y mis experiencias como conferenciante, he ido obteniendo la impresión, insisto, no expreso opiniones concluyentes, de las dificultades de abordar esta cuestión. O bien se da una negativa total a la posibilidad de que estas cosas ocurran: el aula, oh

milagro, es un lugar inmaculado donde no se producen contaminaciones ideológicas causadas por el género; o bien hay un movimiento de exculpación atribuyendo cualquier responsabilidad de todo ello a la tele, la familia y, desde luego, a la madre (continúa aquel tópico tremendo de que son las propias mujeres las mayores transmisoras de la ideología patriarcal).

Y difícil se presenta por la renuncia del profesorado a cuestionar sus formas y métodos docentes. El desconocimiento de la importancia del curriculum oculto, así como las muy diversas cargas con las que va se enfrenta el profesorado, complican bastante esta área.

Volvamos al tema principal sobre las dificultades de una coeducación en CTS: para ello, me centraré en el último apartado, que remite a temas psicosociales referentes a la socialización diferencial de los humanos en función de su sexo biológico. Vuelvo a utilizar un esquema interactivo basado en las propuestas epistemológicas de Edgar Morin. Este modelo intenta desvelar las paradojas y dificultades que conlleva un gran círculo -vicioso en este caso- en virtud del cual se entrealimentan una socialización diferencial que nuestras sociedades acometen antes incluso de que hayamos nacido, que lleva a que las criaturas de uno y otro sexo desarrollen diferentes habilidades, destrezas, estilos cognitivos (relacionales en el caso de las niñas, separadores en el caso de los niños). A lo que se añaden expectativas distintas de los roles que deben desarrollar las personas de

uno y otro sexo, que en última instancia también está ligado a la inserción en el mercado laboral:

Con este modelo interactivo se intentan mostrar los escollos. a que conducen los modelos integracionistas en la formación y educación de las mujeres -socializadas de forma distinta, con habilidades y expectativas distintas en un Modelo de Ciencia único e inspirado en valores y habilidades masculinas: la literatura, abundantísima, acerca de las interferencias de las relaciones de género en el proceso educativo, ha estudiado diversos aspectos de esta problemática:

1. Situación diferencial en la elección de carrera -sea ésta universitaria o centrada en formación profesional, etc.

2. Transmisión de los estereotipos de sexo en el proceso educativo: libros de texto. actitudes diferenciales del profesorado, etc.

3. Consecuencias de la socialización diferencial en las habilidades y gustos por las matemáticas, los laboratorios, etc.

4. Acciones encaminadas a resolverlo: planes europeos talleres sólo para chicas, etc.

5. Estudios de las motivaciones y expectativas de las chicas que eligen campos de ciencias.

Aspectos que sólo tendrán alguna virtud transformadora si se consideran las interretroacciones entre estas variables.

Como Carme Alemany indica en su presentación al libro colectivo sobre Ciencia, Tecnología y Coeducación,

donde se recogen algunas de las muy interesantes aportaciones de las conferencias GASAT, en las investigaciones, conferencias y programas destinados a una educación no sexista en Ciencia y Tecnología se han venido planteando cuatro tipos de temas:

1. Investigaciones de tipo experimental, cualitativo y cuantitativo que se han desarrollado en las escuelas (preescolar, primaria, secundaria y superior) sobre la diferente participación de los chicos y las chicas con miras a la introducción de cambios en los programas y en las didácticas de las ciencias y la tecnología.

2. Innovaciones y experiencias en el ámbito de la formación de profesorado de los diferentes niveles educativos con el objeto de proporcionar nuevos instrumentos a los docentes...

3. Presentación y evaluación de programas que se han implantado en diferentes países.

4. Análisis de la situación laboral y profesional de las mujeres que han cursado carreras de ciencia o de ingeniería.

A lo que yo añadiría las investigaciones sobre mujeres científicas y su contribución histórica al desarrollo de la ciencia (esta cuestión será tratada más adelante).

Es de remarcar que el supuesto subyacente que orienta todas estas propuestas es la creencia en la importancia de la ciencia.

Sabemos que en todas las disciplinas el acceso de las mujeres ha seguido una serie de inevitables pasos, pa-

sos que en las llamadas disciplinas científicas y tecnológicas resultan más difíciles de dar:

- invisibilidad de las mujeres: no existe siquiera la conciencia de la ausencia de mujeres,

- tras la puesta en evidencia de esta ausencia, primer argumento: las mujeres no tienen capacidad, eso sí, existen algunas mujeres *excepcionales*. (véase más adelante)

- se permite el acceso, es decir, las mujeres pueden ir integrándose en el modelo,

- las mujeres ofrecen sus propias teorías concepciones de la vida, análisis ¿metodologías incluso?

- en este momento podemos tomar dos vías: dicotómica una, conducente a contraponer las propuestas de las mujeres a las de los varones, unificadora de las propuestas masculinas y femeninas la otra.

En los estudios sobre el acceso de chicas y mujeres en el área de CTS podemos observar una doble vertiente a que aludía al comienzo:

- a) estudios que intentan adiestrar a las chicas en la carencia originada en un proceso de socialización sesgado en función del sesgo sexo/género: se trata de desarrollar habilidades y destrezas consideradas idóneas para lo científico/tecnológico. Esta línea cuestiona los estilos docentes dominantes en todos los niveles de la enseñanza.

- b) estudios que se plantean desde concepciones teóricas más radicales y cuestionan tanto el modelo de ciencia cuanto la forma de transmitirlo en el

proceso de enseñanza. Y, al mismo tiempo, propugnan una revalorización de los -así llamados- valores masculinos.

Dado que evidentemente yo me decanto por la segunda vía, voy a comentar las aportaciones de tres colegas (y amigas) expertas dos de ellas en temas de innovación didáctica en asignaturas de ciencia (Mari Alvarez Lires y Nuria Solsona): y, la tercera Carme Alemany, en investigaciones sociológicas sobre trabajo, tecnología y género.

Son muchas las autoras que, tras años de estudio y programas de apoyo al acceso de las chicas a las ciencias, han llegado a la conclusión de que la vía integracionista ha visto su tope en muchos países europeos donde se han llevado a cabo medidas de acción positiva de carácter igualitario. Y es bien posible que se haya tenido que recorrer esa vía igualitarista para llegar a otro punto, mucho más maduro, en el que ahora nos hallamos y donde se contempla la necesidad de revisar los modelos, fundamentalmente, valorizar positivamente lo «femenino».

Volvamos a las políticas de incorporación. En opinión de Mari A. Lires se ha llegado a un tope en estas medidas de acción, ello se debe a una carencia de reflexión sobre los valores: *«continúan valorándose mucho más positivamente aquellas cualidades, habilidades, aptitudes, actitudes, valores considerados como «masculinos»... Se perpetúa así la imagen de las mujeres como seres que necesitan un gran esfuerzo para situarse... Muy difícil será fomentar la*

autoestima de cualquier colectivo, si para ello ha de partir de la desvalorización, ocultamiento o negación de todo aquello que ha constituido su socialización» p.1

De lo que ahora se trata es de identificar los aspectos positivos de la socialización femenina y defenderlos como valores universalmente positivos, reivindicar lo femenino para el conjunto de la sociedad: «*descubrir que, fruto de nuestra socialización, poseemos cualidades... positivas, que se pueden aplicar a cualquier campo de la actividad humana»* (p.2). La autoestima es el primer paso en el desarrollo de este proceso: debemos reconsiderar las trampas de la falsa igualdad que ahora se plantea.

Por su parte, Carme Alemany plantea la revalorización de lo «femenino» en el mercado laboral. La exigencia de que los sindicatos asuman una reforma salarial en virtud de la cual -y dado que los trabajos suelen estar segregados en tareas propias de mujeres y de hombres- los trabajos realizados por hombres y las habilidades «masculinas» dejen de estar mejor pagadas que las femeninas: «*Las llamadas cualificaciones informales son las adquiridas a través de aprendizajes relacionados al margen de la actividad laboral, y, más directamente, en la práctica de las actividades de reproducción... (que) no son tenidas en cuenta por las instituciones educativas o profesionales y no son remuneradas como tales»* (En, «¿Las señoras primero?» El País, 2 Enero de 1996).

La cuestión de la revalorización de lo «femenino» pasa inevitablemente

también por la recuperación de la memoria. La invisibilidad de las mujeres científicas ha ido siendo borrada por innumerables estudios historiográficos, fundamentalmente en las tres últimas décadas. Los estudios históricos también han pasado por las diversas etapas arriba esbozadas (p. 12). Y, otra vez, surgen dos cuestiones:

a) recuperar la memoria: sea sacando del olvido la importancia que pudieron tener Hipatia o María la Judía; y, también, desenmascarar las continuas usurpaciones de autoría: por ejemplo, en *El Legado de Hipatia*, de Margaret Alic, podemos encontrar innumerables ejemplos de mujeres que no firmaban sus investigaciones, descubrimientos, y cuya autoría quedaba enmascarada tras el nombre del hermano, el padre, etc., como es el caso de la astrónoma Herschel... Este libro responde, no obstante, al modelo de la excepcionalidad: remarca la unicidad de alguna MUJER, y olvida al grupo.

La excepcionalidad de las excepciones: los catálogos de mujeres ilustres ya fueron realizados por autores tan remotos en el tiempo como Plutarco, Hesiodo o Semonides. Pero, como Monserrat Cabré i Pairet recoge, estas mujeres excepcionales son convertidas en arquetipos, iconos en la interpretación de Diane Hughes, *figuras femeninas* en el análisis de Adriana Cavarero. La excepcionalidad -con un perverso recurso hermenéutico- consigue sustraer a las mujeres de su propia memoria, incorporándolas, al mismo tiempo, al orden sociosimbólico patriarcal. Es de-

cir, al resaltar lo inusitado de la excepcionalidad de estas mujeres ilustres se fija la imposibilidad de las mujeres -en tanto que grupo social- de que puedan aspirar a ser generadoras de conocimientos científicos. Aquí se plantea la cuestión de cómo rescatar el protagonismo histórico de las mujeres científicas. Una de las vías, como Montserrat Cabré i Pairet sostiene, es la labor investigadora de Gemma Beretta, que recurre a un minucioso estudio de textos antiguos, de autores contemporáneos Hypati, para mostrar cómo fue considerada en su propia época.

b) reconocida la autoría, otra vez la cuestión: ¿existen formas específicas de autoría en las mujeres? ¿Investigan, transmiten sus conocimientos de forma distinta a los varones?

Rositer, también plantea en su libro ese mismo doble movimiento: científicas que se asimilan al modelo, aquellas que defendían la utilidad de las destrezas «femeninas» para determinados quehaceres científicos.

Entre a) y b) hay un verdadero salto epistemológico. Las investigaciones han pasado de aquellos catálogos de mujeres ilustres -y, por tanto, excepciones a la regla- al planteamiento de las posibles diferencias epistemológicas de las mujeres.

Lo que nos volvería a remitir al problema de la fundamentación teórica de las diferencias entre sexos.

Modelo de ciencia, autoría y autoridad. Desde el feminismo se ha identificado a la ciencia como una empresa guiada por los valores «masculinos»:

razón, un objetivismo basado en una férrea separación entre sujeto y objeto, etc. y los valores «liberales-capitalistas» que emanaron de la emergencia de la ciencia moderna y la sociedad de clases: pragmatismo, productividad, explotación y control de la naturaleza. Se han identificado los modelos epistémicos... Estas bases siguen estando presentes en la mayor parte de las investigaciones actuales en genética. En las nuevas Tecnologías Reproductivas podemos reconocer los modelos subyacentes: el cuerpo es considerado como una máquina (fragmentación, manipulación de los cuerpos de las mujeres) y la selección artificial darwiniana.

El feminismo ha propuesto otros modelos de ciencia más relacionales, con los cuales, por otra parte, se identificarían más las chicas. Nuria Solsona relaciona los cambios en el modelo de ciencia -con los cambios en el modelo didáctico- con la búsqueda de las posibles especificidades de la *autoría* femenina. Siguiendo las claves analíticas de Luisa Muraro, propone que la autoridad científica sea considerada como mediación, como capacidad de hacer crecer: «*con este significado del concepto de autoridad encuentra apoyo el orden simbólico femenino, a diferencia de la autoridad entendida como poder que sustenta la autoridad patriarcal*» (SOLSONA e.p:3).

Un recorrido por la historia de la ciencia con esta mirada nos puede hacer comprender «*cómo fue leída e interpretada su obra... La mayoría de las científicas ... fueron mujeres con auto-*

ridad en su época, pero que fueron sometidas a mecanismos de desautorización o sanción social que provocaron el anonimato, la desaparición de su obra... o la falta de legitimidad de su producción científica» (SOLSONA e.p.:4).

Paradojas y conclusiones

Desde el marco teórico que he intentado esbozar, es decir desde la imbricación del proceso educativo dentro de la cultura patriarcal en que se da, y tras afirmar su función -no por ser la única menos importante- en el proceso de socialización y por consiguiente en la transmisión de los estereotipos de género entre otros, formularé ahora una serie de preguntas que el pragmatismo pretende apartar.

¿Qué ciencia? ¿Para qué sociedad? ¿Por qué el interés de acercar a las chicas a ese modelo? ¿Por qué el sistema educativo no ha incorporado como valor fundamental la formación -para alumnas y alumnos- en los saberes/haceres que abhira caen del lado de las mujeres, tan necesarios para el desarrollo de la vida...?

Paradoja del poder: presentada la ciencia como poder, parecería obvio que es fundamental para las mujeres acceder a ella. Sin embargo, la ecuación mayor integración en el mundo científico = mayor acceso al poder no parece confirmarse. Si observamos los espacios del poder (los espacios comunicativos importantes, los espacios de deci-

sión política o económica). En los extintos países socialistas de la Europa oriental nunca se confirmó esta cuestión mayor acceso a la ciencia = mayor participación en el poder.

¿A qué lleva la política de igualdad de oportunidades? ¿Qué cambios se han producido en la organización de la vida privada, la reproducción, el acceso al poder?

Esta integración, a su vez, tiene pocas consecuencias prácticas: no ocasiona mayor acceso al poder, no cambia el tipo de trato familiar, y aunque posibilita el acceso a determinados puestos de trabajo no entra en las contradicciones de asimilación al modelo que ello entraña. Es decir se produce un camino de enajenaciones y renuncia al modelo (llamado femenino) que las mujeres han aprendido y aprehendido.

¿Qué significa *integrar* a las chicas en las ciencias?

En las diferentes materias, no sólo en ciencias, el modelo es el masculino, y la incorporación de las chicas es integración en ese modelo. Las etapas del proceso integracionista también han sido analizadas. Las concomitancias entre los haceres de la ciencia y las habilidades que en esta sociedad son desarrolladas por varones (que se desarrollan a través de los juegos y juguetes diferenciales) ya conforman un handicap en este camino de las mujeres en la ciencia. Es ese sentido, la ciencia grata a las chicas (*girl's friendly science*) puede no significar más que el *lacito rosa* (con las palabras de Mary Alvarez) que oculta la cadena de enajenaciones

que va desde el fundamento epistémico del discurso científico a la conformación afectiva y cognitiva de las niñas en nuestra sociedad.

En el continuo que supone el desarrollo de la vida personal, ¿Cómo se ubica el aprendizaje de las ciencias?, ¿qué tiene ello que ver con las expectativas sociales del futuro trabajo y dedicación familiar de las mujeres?

Aún cuando, superadas estas dificultades cognitivas y de expectativas sociales, las mujeres se dediquen a la ciencia, no se han contemplado nuevamente las dificultades que la delimitación específica del espacio vital de las mujeres conlleva. La ciencia, como otros espacios de poder, está diseñada desde una concepción masculina del espacio vital en virtud del cual la vida privada queda eliminada a costa de la vida pública (eso se ve en la política, o en los investigadores punteros de determinados institutos): nada que ver con el modelo de vida a que se apunta desde una visión integradora de los valores dicotomizados de lo masculino y lo femenino.

Este interés por las chicas y las ciencias puede ocultar también la puesta en cuestión de los saberes/poderes de nuestra sociedad, en virtud de los cuales se ha situado a la ciencia en la cúspide de una pirámide jerárquica.

Además, la integración en el modelo también puede conducir a que todo siga igual. ¿A qué lleva la *tecnología* de nuestra sociedad? ¿Cómo y para qué se prepara a las chicas para la tecnología? ¿No será acaso que la economía necesita ahora una fuerza de trabajo con mayor preparación científica y tecnológica pero dentro de un marco de la perpetuación de roles de inferioridad y superioridad?

La escisión sigue en el aula y en la elección posterior de estudios y profesión. ¿Dónde se inserta esta educación? Confrontación TV, familia, discotecas, amigos...

Las optativas pueden convertirse en una especie de tamiz que refuerce los estereotipos -de género en nuestro caso específico, y, desde luego, de estrato social y de raza. El ejemplo, bien claro lo tenemos en la Formación Profesional, donde la barra divisoria en función del sexo es más que llamativa.

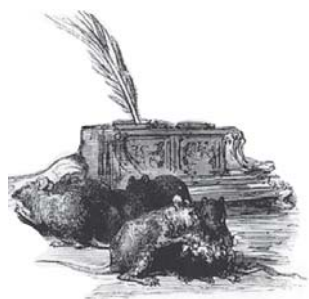
Bleier se preguntaba: ¿por qué tanta resistencia a admitir las críticas feministas a la ciencia? Para mí adquiere ahora connotaciones más ácidas. Las críticas se pueden admitir, fagocitar: ¡El patriarcado está muy bien, gracias! Y tiene muy bien conformado su sistema de defensas: y, además, tiene una capacidad de retroalimentación asombrosa: va readaptando a su sistema los avances de las mujeres.

Bibliografía

- ALEMANY, C. (1991): *Yo nunca he jugado con Electro-L*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- ALEMANY, C. (comp.) (1996): *Ciencia, Tecnología y Coeducación. Cuadernos para la Coeducación*. Barcelona, UAB.
- ALIC, M. (1991): *El Legado de Hipatia...* Madrid, Siglo XXI.
- ALVAREZ LIBRES, M. (en prensa): «La influencia del género en la elección de los estudios...», en *Actas de la VII Jornadas de Coeducación en Ciencia, Tecnología v Sociedad*. Valencia.
- ALVAREZ LIBRES, M. y JIMÉNEZ ALEIXANDRE, P. (1992): «Género, ciencia y tecnología» en Moreno Marimón, M.; pp.178-197.
- BLEIER, R., «Sex Differences Research: Science or Belief?», en R. BLEIER, *Feminists Approaches to Science*.
- CABRÉ, M. (1996): «Mujeres científicas e historias «científicas»», en Ortiz, T. y Becerra, G. (comp.): *Mujeres de Ciencia*. Granada, Universidad de Granada
- COMPOSTELA, B. (en prensa): «Nuevos Métodos y Técnicas de Investigación: Educación Informática e Informatizada», en *Actas de la VII Jornadas de Coeducación en Ciencia, Tecnología y sociedad*. Valencia.
- DÍAZ, C. (en prensa): «Materias transversales, Coeducación y «Círculos telemáticos de aprendizaje»», en *Actas de la VII Jornadas de Coeducación en Ciencia, Tecnología y sociedad*. Valencia.
- FRANQUEL, R. (1984): «De las mujeres, las nuevas tecnologías de la comunicación y el paraíso telemático», en *Langaiak*. Pamplona
- GASAT CONFERENCES (1981) 1. Eindhoven. University of Technology:.
- (1983) 2. Oslo. Noruega.
- (1985) 3. University of London
- (1987) 4. University of Michigan. Ann Arbor
- (1990) 5. Jöiykónping. Suecia
- GASTAUDI, P. y ALONSO, I. (1992): «Las nuevas tecnologías y la igualdad de oportunidades de las mujeres en educación», en Moreno Marimón, M.; pp.197-213.
- KELLER E. F. (1991): *Reflexiones sobre Género y Ciencia*, Valencia, Alfons el Magnanim.
- MORENO MARIMON, M. (1992): *Del Silencio a la Palabra*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- PLANT, S., «On the matrix: Cyberfeminists simulations», en Shields, R. (comp.), *Cultures of Internet...* London, Sage.
- SÁNCHEZ, A. (1991): «Las paradojas del modelo integracionista», en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Coeducación. La enseñanza de las matemáticas y las ciencias experimentales*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- SÁNCHEZ, A. (1992): «La masculinidad en el discurso científico...», en Lola,

- L. (comp.), *Mujeres y sociedad*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- SÁNCHEZ, A. (1993): «El debate sobre la selección sexual: complejidad versus determinismo», *Arbor*, 144, 565.
- SÁNCHEZ, A. (en prensa): «Género y desarrollo sustentable», en Solsona N. y Alemany, C. *Ludus Vitalis, México*, 1997.
- SÁNCHEZ, A. (1996): «Estudiantes hoy, científicas del futuro», en Ortiz, T. y Becerra, G. (comp.). *Mujeres de Ciencia*. Granada, Universidad de Granada.
- SOLSONA, N. (en prensa): «Autoritat Científica y Models de Ciencia», en *Actas de la VII Jornadas de Coeducación en Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Valencia.

L L L I B B R E S S



FERNANDO SAVATER: *EL VALOR DE EDUCAR*
Barcelona, Ariel, 1997

GONZALO ANAYA SANTOS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Cuando se publicó el libro lo leí con interés y agrado. Es una reflexión imprescindible para todo docente. En él se recogen abundantes lecturas sobre educación, saberes de históricos y contemporáneos bien seleccionados. Además no es frecuente que un catedrático de la Universidad española escriba un libro como el que comentamos, ocupándose de cuestiones de Enseñanza Primaria; al igual que hicieron en el último tercio del siglo XIX los profesores universitarios de la Institución Libre de Enseñanza (Giner, Castilleja, Sela, Cossio, etc.) y no porque pensarán que la Enseñanza Primaria era básica para la media ya que entonces no era previa, sino que se preocuparon para que fuera mejor la enseñanza popular. Esta obra que comentamos es, además de lo dicho, mucho más: un verdadero e inestimable tratado de pedagogía. Diría que imprescindible para quien sea

docente, lo vaya a ser e incluso lo haya sido para valorar su pasado. En cualquier caso hay mucho que aprender para ser un buen docente; sus alumnos y en general la enseñanza se lo agradecerán. Para apreciar tales virtudes hay que leerlo con cierta atención y si por el contrario no se aprecian, habrá que leerlo más veces o cambiar de profesión porque es seguro que su lectura y comprensión le orientan en qué medida está o no capacitado para dedicarse a la docencia; lo que no impedirá que sea, pongo por caso, un buen investigador. Porque lo básico de esta reflexión trata de explicar el tipo de relación que se establece a través del saber que se enseña: en el cual el saber que se enseña condiciona el comportamiento docente tanto como éste condiciona a aquél.

El libro se compone de tres partes bien diferenciadas: un prólogo y un epí-

logo, son sendas cartas a la maestra y a la ministra respectivamente, que nos aclaran los propósitos del autor al escribir el libro. Y la tercera parte el contenido desarrollado en 6 capítulos cuyos títulos son lo suficientemente explícitos para saber de qué trata el libro. Cito a continuación los seis capítulos y añado alguna aclaración mía entre paréntesis: 1. El aprendizaje de la enseñanza (educarse para ser humanos); 2. Los contenidos de la enseñanza (instrucción, educación y formación de la personalidad); 3. El eclipse de la familia (fuera de la familia: religión, ética, sexo, drogas y violencia); 4. La disciplina de la libertad (la libertad como disciplina); 5. ¿Hacia una humanidad sin humanidades?; 6. Educar es universalizar. Y para terminar, las tres partes se completan con la Bibliografía y Apéndice: pensadores ante la educación.

Esta somera descripción tiene un doble objetivo: por un lado mostrar el contenido a quienes deseen iniciarse en la formación del profesorado, o para quienes se interesen por contrastar su docencia; y por otro lado, y en ello radica nuestro interés, para entender cómo es necesaria la convergencia entre la reflexión de “El valor de educar” de F. Savater y la propuesta que en este número de ARXIOUS hago sobre la Construcción de la educación constitucional y democrática. Son dos partes complementarias: conocer las claves de una docencia de calidad y conocer el momento evolutivo en que se halla nuestro sistema de enseñanza.

F. Savater desarrolla una reflexión sobre seis puntos críticos que ha selec-

cionado para explicar en que estriba el valor de educar. Y nuestro objetivo en esta edición de ARXIOUS es la construcción de una educación constitucional y democrática; tal como exige la definición de la Constitución y los poderes democráticos desde 1978, cuando se instaura la educación como derecho humano y se prescribe “el respeto a los principios democráticos de convivencia» para su desarrollo. Y esa doble normativa, de la Constitución y de los poderes democráticos, se impone por la evolución de la política y de la educación.

Así que nuestros docentes, formados en la propuesta educativa de F. Savater, deberán actuar cumpliendo esta doble normativa constitucional y democrática. Por tanto se impone la convergencia y el no enfrentamiento, la articulación congruente en lugar de la resistencia. Y según esto la carta a la maestra quedaría orientada, desde nuestra perspectiva de la doble normativa y le diremos que el derecho a la educación obliga a la administración y al docente a acciones de formación y de recuperación en lugar de acciones selectivas. Y también por lo que toca en nuestra carta a la ministra que en la democracia el poder político no impone nada a nadie, sino que establece acuerdos consensuados con los otros dos componentes del ejecutivo: la doble pareja del docente-mediador y los escolares-padres.

De esa convergencia se podría esperar un resultado positivo cuando el docente, formado en la línea indicada por F. Savater y en su papel de mediador, entre la administración política y

los escolares-padres, asumiera conscientemente la realización de la doble normativa, constitucional y democrática, en la práctica pedagógica concreta, en el aula ante los escolares.

¿De dónde nacen las dificultades? Si se ignora esa doble normativa, Constitución y Democracia, se ignora en qué momento evolutivo se halla el desarrollo de la realidad educativa nacional. Porque se ignora (tercera ignorancia) que el sistema de enseñanza es una formación sociopolítica e histórica que se encuentra en una situación comprometida por la difícil transición de la Dictadura a la Democracia. Y por lo que respecta al sistema educativo la EGB obligatoria (8 años más 2 de pre-

escolar) ha tenido 25 años de vigencia para bien (la primaria es universal y no sólo para quienes no cursan estudios superiores y beneficiosa para las alumnas por la competencia) y para mal (la selección, promoción y fracaso escolar para las clases trabajadoras y nula recuperación) empezó en 1970 con la Ley General de la Educación y ha estado vigente hasta 1996, al entrar en vigor la LOGSE. La transición no parece favorecer ni la educación constitucional (mala traducción de la Constitución a las tres Leyes Orgánicas LODE, LOGSE y LOPEGCE) ni la política educativa democrática (mala relación de los partidos políticos con los poderes democráticos legislativo, ejecutivo y judicial).

AGUSTÍ PASCUAL CABO:
*HACIA UNA SOCIOLOGÍA CURRICULAR
EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS*
Barcelona, Octaedro, 2000.

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

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 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 aná-

lisis 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 descenramiento 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 demos-

trarnos 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.”

SALVADOR CARDÚS:
EL DESCONCERT DE L'EDUCACIÓ.
Barcelona, La Campana, 2000,
346 pp. (Obertures, 7)

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Salvador Cardús, professor de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i periodista, ha publicat en la col·lecció «Obertures», que ell mateix dirigeix, de l'editorial La Campana, el llibre *El desconcert de l'educació*, un treball tan arriscat com encertat. Arriscat, en primer lloc, perquè Cardús es presenta en una col·lecció pròpia amb un llibre de subtítol ben ambiciós: «Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els valors, els adolescents, la televisió... i la inseguretats del futur.» I, en segon lloc, perquè és improbable que el lector o la lectora no dispose, a partir de la seua experiència, d'una certa concepció sobre l'educació que contraposar a les afirmacions del llibre. Doncs bé, Cardús agafa el fil de l'educació, en el sentit més ample possible, i va analitzant l'escola, el paper del docent i el de l'estudiant; la família, com es fa de

pares i de fills, com d'adolescents i com d'adults; i els nous mitjans que participen de l'educació, sobretot la televisió. Cardús no es limita a descriure el desconcert que venç a moltes persones amb tasques educadores, a l'escola o a la llar, i a explicar les seues causes, i fer-ho sense academicismes, sinó que proposa tota una estratègia de superació del desconcert. Entendre allò que esdevé, sense dramatismes i sense prejudicis, que Cardús desmunta hàbilment amb molt d'ofici sociològic i l'exercici continuat de la ironia i el seny, li permet arribar a conclusions que, descontextualitzades, podrien sorprendre: els adults són més problema que no pas els joves, la televisió no té els efectes perversos que li atribueixen, no hi ha crisi dels valors i, en qualsevol cas, la tolerància no se n'hauria de considerar un. I aquest són només alguns exemples.

No es tracta de jugar a la paradoxa, sinó d'afinar l'anàlisi, d'entendre activament, allò que, com explica el llibre, és practicar el respecte. Per exemple, els epígrafs dedicats a l'escola de la LOGSE mostren la confusió que pateixen docents i discents, impossible de percebre per un excés de retòrica. He de confessar que llegir el llibre mentre es revifava la Reforma de les Humanitats del PP em recordava la imatge dels macarrons farcits de bicarbonat sòdic de Groucho Marx. Els uns causen l'empatx; l'altre el cura. Però el sociòleg no promet solucions, perquè interpretar no és transformar. El coneixement que se'n deriva no canvia la realitat; permet, però, dissenyar estratègies personals de transformació que s'han de fonamentar en un principi: establir rutines. En cert sentit, allò de pensar global i actuar local. Per això, el llibre de Cardús se sembla, com reconeix, a *Nen, a dormir* del doctor

Estivill. Com aquest *best-seller*, pretén mostrar que un problema general que sembla ultrapassar-nos, en un cas com dormir un infant i en un altre com educar-lo a casa o a l'escola, es pot resoldre amb una intel·ligent estratègia de creació de bones rutines. La importància de l'horari és l'assumpte d'un capítol final, però tema constant al llarg del llibre. Si educar és habituar a la realització de bones pràctiques, les persones que s'hi han de dedicar hauran de reflexionar per establir rutines, i això suposa seny i temps. La conclusió és encertada. I com que la possibilitat d'establir rutines, de generar hàbits horaris, de practicar el respecte o la comprensió estan sempre a la mà, la posició de Cardús és esperançada. En definitiva, «l'objectiu principal de tota educació hauria de ser la d'encoratjar a pensar el futur, a inventar-ne un de nou.»

BIBLIOGRAFIA RECENT SOBRE SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ (octubre de 2000)

FRANCESC HERNÀNDEZ I DOBON
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Salvador Cardús i Rafael Feito, professors de Sociologia a Barcelona i Madrid, respectivament, han publicat enguany dos llibres sobre l'educació, *El desconcert de l'educació* (La Campana) i *Los retos de la escolaridad obligatoria* (Ariel). Les dues obres pretenen donar una resposta sociològica a la percepció de crisi, compartida per bona part dels docents, per la qual cosa amplien el camp d'anàlisi de l'escola al seu entorn i avancen una sèrie de propostes de millora, des de la formació d'hàbits i el control estricte del temps fins al compromís amb l'escola pública des d'una pedagogia crítica. Encara que els llibres de Cardús i Feito són, podríem dir, obres d'urgència, despleguen línies d'argumentació fonamentades i reflexionades des del notable compromís educatiu dels seus autors.

Els dos llibres, de lectura més que recomanada per a docents, no deixen, però, d'enraonar a l'àmbit tradicional de la Sociologia de l'Educació: l'educació com un procés que comença a la família i es desenvolupa al sistema educatiu, i al qual influeixen potentment altres factors, com ara els mitjans de comunicació o la legislació educativa. Aquest és també, en general, el camp de l'antologia preparada per Mariano F. Enguita i Jesús M. Sánchez (U. de Salamanca), *Sociología de la educación* (Ariel), encara que algunes de les seues parts, en considerar temes com ara classes i mobilitat, desigualtat i diversitat, estratègies col·lectives o actors implicats, apunten més enllà de l'escola, una constant als darrers llibres generals d'aquesta disciplina, com ara els de Xavier Bonal (*Sociología de la educa-*

ción, Paidós-Cuadernos de Pedagogía), Jaume Carbonell (*L'Escola: entre la utopia i la realitat*, Eumo), Francesc J. Hernández (*Aproximacions sociològiques a l'educació*, Set i mig), Eduardo Terren (*Educación y modernidad*, Anthropos), etc.

Encara que no és pròpiament un llibre de text, d'aquests mateixos assumptes tracta també l'obra general d'Ignasi Brunet i Antonio Morell *Clases, educación y trabajo* (Trotta), on es relacionen extensament les diverses teories sociològiques i, sobretot, econòmiques sobre l'educació, i s'analitzen les orientacions neoclàssiques, institucionalistes i marxistes, des d'una perspectiva crítica molt influïda per P. Bourdieu. L'aproximació de Brunet i Morell a l'educació desplaça el focus de l'interès sociològic al camp, cada vegada més extens i complex, de la relació entre educació i treball.

Sembla cert que tant el desenvolupament de les noves tecnologies i sobretot Internet (més encara si, com reitera Pablo Navarro de la U. d'Oviedo, poden constituir un nou «entorn cognitiu»), com l'increment geomètric dels programes de formació professional (contínua) barren el pas a una Sociologia de l'Educació reduïda a Sociologia de l'escola, i això, emmarcat per l'exhauriment del projecte educatiu il·lustrat, autèntic eix de la modernitat, en la societat de risc, com han indicat Rosa Maria Borràs o els esmentats Terrén i Hernández).

Sobre la Sociologia de la «Formació» podríem dir, per tal de referir

l'aproximació sociològica a la relació entre educació i treball, destaquen, entre altres, els estudis promoguts pel Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) de l'ICE de la U. Autònoma de Barcelona. Així, Jordi Planas ha elaborat una teoria formal de les *interfícies*, val a dir, dels dispositius de mediació que podem trobar entre el món educatiu i el laboral. Joaquim Casal ha reelaborat la seua relació d'*itineraris* o modalitats de transició professional. Planas, Casal i altres col·laboradors del GRET s'afanyen a nodrir de conceptes rigorosos i operatius la recerca en aquest àmbit.

La relació entre els itineraris i la precarietat laboral és un interessant camp d'estudi, així com també els treballs empírics sobre la transició professional de determinats grups. D'aquests, cal fer esment, entre d'altres, dels estudis realitzats a la U. d'Oviedo, per Isabel García Espejo, Rodolfo Gutiérrez i Marta Ibáñez; a la U. Autònoma de Barcelona, per Teresa Torns i Pilar Carrasquer, a la U. Rovira i Virgili per l'esmentat Brunet, i de la sèrie de treballs sobre «capital humà» (cinc volums entre 1995 i 1998) realitzats al si de l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE), per J. García-Montalvo, J. Palafox, J. Peiró i altres economistes i psicòlegs de la U. de València. Lorenzo Cachón ha preparat una sèrie de tres volums, els dos primers anomenats *El empleo juvenil* y el tercer *La inserción profesional* (Germania), on se sintetitzen aquestes recerques en

la intersecció entre els estudis sobre joventut i formació professional.

Com demostren els treballs d'Alicia Garrido, Enrique Martín Criado, Antonio Santos o Miguel S. Vallés (alguns articles dels quals també estan arreplegats als volums editats per Cachón), només és possible comprendre la situació de la joventut si es para esment al panorama d'atur i, sobretot, precarietat, que no es pot pas «solucionar» amb la formació. Una ullada comparativa és d'agrair en tractar aquests assumptes, per això són recomanables els estudis de l'esmentat Cachón i Florence Lefresne, sobre les polítiques d'ocupació juvenil a Europa (als volums esmentats) o d'Amparo Serrano, que ha coordinat l'estudi *Tackling Youth Unemployment in Europe* per a l'Institut Sindical Europeu (ETUI, Brussel·les).

És al camp de la formació professional on les modificacions presenten major dinamicitat. Pere J. Beneyto i Pedro Guillem coordinaren el volum *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo* (Germania), on col·laboren Oriol Homs i Roser Salvat, membres del Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània (CIREM, Barcelona), un altre centre de recerca indefugible en l'estudi de l'educació i el treball, així com W. Heidemann i altres, que mostren la relació entre formació contínua i diàleg social als diversos països europeus.

El desenvolupament de la formació professional per a persones ocu-

pades (formació contínua) influeix decisivament en la concepció de la formació per a persones desocupades (formació ocupacional), i es pot aprofitar de la reflexió realitzada en la formació de persones adultes.

Pel que fa a la formació ocupacional, la bibliografia és més bé escassa. Cal fer esment dels estudis de Jesús Hernández Aristu (de la U. Pública de Navarra) i Andreu López, que han animat un programa de formació ocupacional segons el model dual (el projecte Biotec) des del marc teòric de la Sociologia de la modernització reflexiva (U. Beck) i han desenvolupat eines per a la seua avaluació, com expliquen als seus llibres: *Formación profesional dual: una intervención reflexiva* i *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional* (Nau). Més crític es mostra José Luis Reina, responsable de formació a CCOO de les Illes Balears, el qual ha compilat diversos articles al llibre *El espejismo de la formación ocupacional. Reflexiones sobre su vinculación con el empleo* (La Catarata). Des de la Sociologia de l'Educació també han estat realitzades aproximacions a la formació de persones adultes (José Beltrán, U. de València, *Política y prácticas de la educación de personas adultas*) i als programes de garantia social (José Taberner, U. de Còrdova).

El debat sobre la formació contínua presenta moltes vessants. No resulta marginal la dialèctica que s'estableix entre una norma d'ocupació,

presidida cada vegada més per la precarietat, que desplaça els agents socials a la perifèria, i l'establiment dels sistemes de qualificació que els reclamen novament. Sobre la erosió de la norma i la inseguretat que se'n deriva poden veure's els llibres editats per Carlos Prieto, *La crisis del empleo en Europa*, 2 vols., i Ernest Cano, *Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación* (els tres en Germania), amb contribucions referides a l'Estat espanyol d'Andrés Bilbao, Fausto Miguélez, Albert Recio i altres. Sobre la constitució d'un sistema de qualificacions (contemplat en els acords sobre formació professional), que resultarà un pont entre els subsistemes de la formació reglada, ocupacional i contínua, i que acabarà determinant irreversiblement l'ensenyament realit-

zat al marc de la LOGSE, tant la formació professional específica com la formació professional de base, que és com la llei determina la nova secundària. Gema Torres i Francesc J. Hernández han preparat el volum *Los sistemas de cualificación profesional* (Germania), que avalua la situació general i analitza els casos d'Andalusia, Galícia i el País Basc. A la comprensió del nou model, amb el seu sistema de qualificació, i la seua influència en la relació entre educació i treball, han de contribuir, sense dubte, recerques, encara inèdites, com les que realitza Lola Frutos i altres, de la U. de Múrcia, sobre formació i autoocupació de les dones, o Begoña Asua i altres, de la U. del País Basc, sobre formació i empreses innovadores.

A B S T R A C T S

Ana María ANDALUZ ROMANILLOS

La educación en la perspectiva Kantiana de la Ilustración

EDUCATION IN THE KANTIAN PERSPECTIVE OF THE ENLIGHTENMENT

This article deals with the relationship between Education and enlightenment in Kant. According to Kant's concept of enlightenment, Education is considered from the perspective of Mankind's progress towards moral perfection. From this point of view, we shall be looking at the following aspects: the need for Education for Mankind's progress; the aim of Education, which is to achieve universal well-being for Mankind; the critique formulated by Kant against the public powers and authorities; the dimensions of Education and, in particular, its moral dimension, whose ultimate expression is the composition of individual character, according to the concepts of Duty and Rights. All of these aspects are studied articulating them and basing them on the anthropological, philosophical-historical, ethical-judicial and ethical thought of Kant.

Antonio BENEDITO CASANOVA y José Manuel RODRÍGUEZ VICTORIANO

El voluntariado como fenómeno social y cultural: un diseño neoliberal de despolitización

VOLUNTARY WORK AS A SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON

In the historical-social context of the neoliberal restructuring of turn-of-the-century Capitalism, the social phenomenon of Voluntary Work is presented in the discourse of prevailing culture as a "post-material" value, a social action that is commonly-shared yet totally devoid of political and economic meaning. Voluntary Work operates in the territories of social exclusion and contributes to the depoliticization of those territories by separating them systematically from the socioeconomic conditions that help to create them. In order to achieve a critical comprehension of Voluntary Work as a social phenomenon it must be considered from three complementary angles: the socioeconomic logic that gives rise to the exclusion that is challenged by Voluntary

Work; its place in the articulation of policies aimed at taking on this problem and, finally, the ideological polysemy of its menings.

Edgar MORIN

¿Hacia un nuevo contrato social?

TOWARDS A NEW SOCIAL CONTRACT?

Intellectuals and research workers in all the fields gathered in September 1998th at the UNESCO to talk about the topic: "Will exist the 21st. Century?" The attendees discussed possible process to draw a new social contract and to offset the logic of the short term. This article is an Edgar Morin's contribution to the subject. According to the author, in all the action fields, in the first place, it is necessary to reform the thought, our form of knowing, and, consequently, the teaching.

Ana SÁNCHEZ

Coeducación en ciencia, tecnología y sociedad

COEDUCATION IN SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY

Sex/gender system permeates our society. A dichotomic conception of the world prevails. In the educational process, this fact is translated in three ways. Firstly, "sciences" have been seen as the most important matters. Secondly, they have been considered own of males. Thirdly, sexist stereotypes have been transmitted through the school. It has been tried to overcome the dichotomy with coeducation based on a sex/gender equality speech. Girls have been integrated in a given educational model beforehand. Thus, the model has not changed. Author proposes to transform the model with an interrelation of the logic of equality and that of the difference. It would be the solution to really surmount the sex/gender dichotomization, beyond the appearances.

Gonzalo ANAYA

La construcción de la educación como derecho humano: restablecer y fundamentar la educación constitucional en nuestra democracia.

CONSTRUCTION OF THE EDUCATION AS A HUMAN RIGHT

The right to the education has been institutionalized in democracy in a constitutional version. The construction process of this constitutional education has three interrelated moments: pedagogic regulation, pedagogic translation of this, and pedagogic practice in the classroom. The first two moments form what the author designates macropedagogy and the last makes up a micropedagogy. The legal and moral knowledge and its pedagogic translation are important but not sufficient. They should be expressed in the media-

tion of the educational in the classroom. Macropedagogy and micropedagogy are interrelated in the development of an education with a quality assurance, or a constitutional education, capable of transmitting a formative and socializing knowledge and, therefore, educational one.

José BELTRÁN

Para una Sociología crítica de la educación de personas adultas

TOWARDS A CRITICAL SOCIOLOGY OF ADULT EDUCATION

The politics and practice of adult education are complex historical phenomena, but their analysis as a group of social facts, as a sociological object, is still an emerging field of study. In our country the few theoretical studies produced so far are a contrast to the recently increase of published literature devoted to these questions. This article aims to show the importance of a critical sociology to understand this social and educative area. Three outstanding questions will be dealt with to approach the conditions and the limits of adult education. Firstly, the conception of adult educations as a real social need compared to the inflation odd false needs. Secondly, the role adult education can play in social changes as well as its difficulties in front of the policies adopted by conservative governments. Thirdly and as a conclusion, the value of adult education as a key element for a social entailment aimed at the constitution of a powerful citizenship.

C O L · L A B O R A D O R S

Gonzalo ANAYA SANTOS nasqué a Burgos en 1915, fill d'un comerciant, que més tard empobriria amb la crisi del 29. Abans d'ingressar a l'escola de Maristes, on cursaria fins al batxillerat elemental, assistí a un parvulari d'una orde religiosa femenina, per la qual cosa pot comentar que coneix tots els estrats i segments del sistema educatiu. Ingressa en l'escola de Magisteri de Burgos, on es gradua de mestre de primer ensenyament en 1933. Als cursets organitzats per la República obté el títol de Mestre Nacional i poc després de complir els 18 anys, el 14 de febrer, fou nomenat mestre interí i un dia després pren possessió de la plaça per exercir-ne a Cayuela (Burgos). Participa de les activitats de la Federació de Treballadors de l'Ensenyament (FETE) de la Unió General de Treballadors (UGT). Per la seua vinculació sindical, després de la Guerra Civil, pateix una sanció de la Comissió Depuradora franquista i és «destinat», a manera de confinament, a Cañizar de Amaya (Burgos), on resideix fins al 1942. Aprofita el període de confinament per estudiar els dos cursos comuns de la Llicenciatura de Filosofia i Lletres a la Universitat de Saragossa (1939-1940) i els dos de l'especialitat de Filosofia a la Universitat de Madrid (1940-1942).

En setembre de 1942 obté la Llicenciatura, la qual cosa li permet abandonar el seu confinament i traslladar-se a Almadén (Ciudad Real), on exerceix de professor de Lletres (Llatí, Grec, Alemany i Filosofia) a l'Ensenyament Mitjà. Entre 1948 i 1950 exerceix de professor a València (ciutat que havia conegut en 1932), exercint a l'Institut Lluís Vives com a professor interí de Grec.

En 1953 guanya la càtedra de Filosofia de l'Escola de Magisteri de Santiago de Compostel·la i un any després és nomenat catedràtic de Filosofia de l'Institut femení Rosalia de Castro de la capital gallega. Entre 1953 i 1973 exerceix de catedràtic en l'Escola de Magisteri i l'Institut, activitat que compagina amb la impartició de cursos de Filosofia i Psicologia a altres centres universitaris.

En 1961 es diploma en Psicologia i Psicotècnia per la Universitat de Madrid i el 22 de maig de 1967 es doctora en Filosofia, per la Universitat de Madrid, amb una tesi sobre «L'essència del cinema. Teoria de les estructures». Durant la seua

estada a Galícia publica diverses obres, com ara: *La depresión cultural gallega* (Vigo, 1970); *El COU, análisis de una experiencia* (Santiago de Compostel·la, 1973); *Luis Bello. Viaje por la escuela de Galicia* (La Corunya, 1973).

En 1973 obté la càtedra de Filosofia de l'Escola de Magisteri de València, i després de la reforma promoguda per la LRU, s'integra en el seu Departament de Sociologia i Antropologia Social. En 1985 és nomenat catedràtic emèrit de la Universitat de València. Entre les obres publicades en la seua etapa valenciana, cal fer esment de *Una ruptura en la enseñanza* (F. Torres ed., València, 1976) i *Qué otra escuela* (Akal, Madrid, 1979). Ha representat al MEC en reunions internacionals de la OCDE-CERI i ha col·laborat en les recerques de l'INCIE. És assessor de la *Revista d'Educació* del MEC.

La Universitat de València li ha atorgat la seua Medalla d'Or. Des de la seua constitució forma part del Consell Escolar Valencià, com a membre de reconegut prestigi i representant de la Universitat de València. Aquest organisme sol·licità unànimement li fóra atorgada la Medalla Alfons X El Savi. L'any 2000 va rebre la Medalla de Plata al Mèrit en el Treball. També ha rebut nombroses distincions. Un centre de secundària a Xirivella du el seu nom des del 1993, així com l'Escola d'Estiu del Moviment de Renovació Pedagògica.

En escriure aquestes ratlles el professor Gonzalo Anaya ha impartit docència durant 67 anys. Com a funcionari de l'Estat totalitza 42 anys de servei, distribuïts en 11 anys en l'Educació Primària, 20 anys en l'Educació Secundària i 11 anys en l'ensenyament universitari, així com 15 anys de catedràtic emèrit, encara que s'autodefineix habitualment com un mestre de la República.

José BELTRÁN LLAVADOR (Valencia, 1959). Doctor en Filosofía. Profesor del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Ha publicat, entre otros libros, *El sueño de la alfabetización: España, 1939-1989* (1990) y *Paraules per l'escola pública* (1997), así como artículos en las revistas *Educación y Sociedad*, *Cultura y Educación*, *Diálogos*, *Temps d'Educació*, *Papers d'educació d'adults*, *Cuadernos de Pedagogía*. Coautor de algunas obras, entre las que cabe citar, *Política y prácticas de la educación de personas adultas* (1996), *Introducción a Mi credo Pedagógico de John Dewey* (1997). Ha participado en investigaciones sobre el analfabetismo funcional en la sociedad valenciana, sobre habilidades comunicativas y desarrollo social, sobre el asesoramiento institucional para el desarrollo profesional, y sobre necesidades sociales en la formación continua.

Antonio BENEDITO CASANOVA (Valencia 1962). Licenciado en Filosofía. Ha sido becario de investigación del departamento de teoría del conocimiento de la Universidad de Valencia. Profesor Ayudante del departamento de sociología de

la misma Universidad. Su actividad investigadora se centra en el estudio de las relaciones entre las instituciones escolares y las formas históricas de gubernamentalidad liberal, así como en el análisis de las prácticas discursivas que están a la base del conocimiento sociológico. A partir de sus trabajos de investigación metodológica sobre Adorno y sobre Foucault ha publicado algunos trabajos sobre estas dos problemáticas. Realiza su tesis doctoral en sociología sobre las transformaciones del pensamiento positivo en su conexión con la gubernamentalidad moral burguesa.

José Manuel RODRÍGUEZ VICTORIANO (Valencia, 1961) es Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense. Desde 1986 es profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València. En la actualidad trabaja en temas de Ecología Política y dirige una unidad de investigación sobre Epistemología y metodología cualitativa en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València.

Ana María ANDALUZ ROMANILLOS es catedrática de Filosofía de la Universidad Pontificia de Salamanca. Autora de diversos estudios de filósofos modernos (especialmente Descartes y Kant) en obras colectivas y revistas especializadas. Entre sus libros destacan: «Historia de la Filosofía a partir de los textos (1987)», «La finalidad de la naturaleza en Kant», «Un estudio sobre la crítica del juicio (1990)» y «La Filosofía contra la pretensión monopolística de la ciencia moderna (1995)».

Edgar MORIN (París, 1921) es filòsof i sociòleg, llicenciat en Geografia i Història i en Dret. Entre els nombrosos títols honorífics i premis que ha rebut destaquen els de Doctor Honoris Causa per la Universitat de Perugia, la Universitat de Palermo, la Universitat de Ginebra i la Universitat de Brusel·les, Laus Honoris Causa de l'Institut Piaget, Commandeur de l'Ordre des Arts et des lettres, Premio Europeo d'assaig Charles Veillon (1987), i Premi Internacional de Catalunya (1994). Ha dirigit les revistes "Arguments" i "Communications" i ha estat investigador i director emèrit del CNRS, president de l'Agència Europea per la Cultura (UNESCO) i codirector del Centre d'Études Transdisciplinaires de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de France. Gran part de la seva investigació l'ha destinat a la recerca d'un mètode capaç d'afrontar la complexitat que simposa en l'àmbit del coneixement científic i en els problemes socials, polítics i humans. Entre altres obres, ha publicat "El paradigma perdido" (1973), "Complejidad humana" (1994), la quadrilogia "El método" (1980-1991) i l'informe sobre educació i coneixement per a la UNESCO "Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur" (2000).

Ana SÁNCHEZ TORRES es Doctora en Filosofía y profesora Titular de Lógica, Filosofía de la Ciencia y Filosofía del Lenguaje en la Universidad de Valencia. Sus investigaciones se han orientado en diversas líneas: el desarrollo de la intersección entre la epistemología de la complejidad de Edgar Morin y la epistemología feminista; Ciencia, Tecnología, Sociedad (y Género); y Coeducación, Ciencia y Tecnología. Ha sido la investigadora principal de un estudio sobre Técnicas de Reproducción Asistida subvencionado por el Instituto de la Mujer de Madrid. Es autora de los artículos Género y Desarrollo (México, 1997), Coeducación en Ciencia, Tecnología y Sociedad (México, 1998), y Complejidad y feminismo (Caracas, 1999).