

MÁRGENES DE LA EDUCACIÓN

LA LUCHA POR LA CLARIDAD

José Beltrán Llavador

A mi hermano Fernando

INDICE

Introducción

Ventana al mundo/1

I. MODELOS PARA ARMAR

La reforma educativa bajo el signo de los astros

1. Una cierta mirada
2. Tirar de los propios cordones para elevarse
3. Para una teoría de las catástrofes
4. Matrix y el desierto de lo real
5. Poner los puntos sobre los IES
6. Tres modelos para un mismo control centralizado
7. Fin de la historia, fin del trabajo, fin de la imaginación, ¿fin de la educación?

Referencias bibliográficas

Ventana al mundo/2

Cambios sociales y resistencias escolares

1. Los fines de la educación
2. La experiencia educativa
3. Alternativas educativas

Anexo: Palabras para una presentación

Ventana al mundo/3

Una invitación, bien fundada, a la acción

1. La pizarra como metáfora
2. De lo que se puede hablar, no hay que callarse
3. Todo es social

Referencias bibliográficas

Ventana al mundo/4

La educación permanente en las encrucijadas del laberinto

1. Dilemas según su finalidad
2. Dilemas según su naturaleza
3. Dilemas según su modalidad

Ventana al mundo/5

Un sueño de la República: el Instituto Obrero

1. El sentido de la memoria
2. Un proyecto social
3. La utopía, aquí y ahora

Anexo: Una propuesta razonada

Ventana al mundo/6

Mirar la educación, educar la mirada

1. Una nueva alfabetización
2. Un círculo de asombro
3. Aprender a ser, aprender a ver

Ventana al mundo/7

Un mundo que ganar

1. Hegemonía y contrahegemonía
2. La educación de personas adultas como proyecto cultural
3. Educación de adultos y cultura de paz
4. Crisis de legitimación
5. El horizonte de la modernidad
6. Redes de redes
7. Del neogubernamentalismo al altermundismo

Referencias bibliográficas

Ventana al mundo/8

II. MICROCOSMOS

Controversias y compromisos en educación permanente

La materialización de los sueños

El giro educativo

Lugares comunes

Ventana al mundo/9

Sísifo en Harlem: una novela de formación

Un día cualquiera en la ciudad de las palabras

El pensamiento veloz como el viento

Ventana al mundo/10

INTRODUCCIÓN

El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisas, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su “cultura” y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado– proyectos. Yo no prometo ni proyectos ni nuevos programas (...) Este libro va destinado a lectores tranquilos, a personas que todavía no se dejan arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas...

Friedrich Nietzsche: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*.¹

El libro que el lector tiene en sus manos constituye una invitación a la sociología, y más en particular, a la sociología de la educación. Siguiendo la recomendación de Nietzsche no promete ni proyectos ni nuevos programas. Y si bien los materiales que dan forma a estas páginas tienen una voluntad propositiva, no pretenden tanto demostrar cuanto mostrar algunas (otras) maneras de hacer educación, desde lo que Bourdieu llamaba “el espacio de los puntos de vista”.

El título, pues, en su ambivalencia, encierra deliberadamente un juego de significados. *Márgenes de la educación* nos remite, por una parte, a diferentes modos de pensar, expresar y materializar la educación en relación con la esfera de lo social. Por otra parte, sugiere un terreno de reflexión no al margen de la educación, sino de la educación como margen, frontera o límite. Así sucede con la llamada educación permanente, o incluso con las recientes reformas educativas, arrastradas por vientos tecnocráticos, y bien alejadas de un sueño republicano que fue posible.

Todo ello pone de manifiesto una complicidad con los compromisos (promesas compartidas) y esperanzas (esperas proactivas) del altermundismo, traducidos en el lema –convertido ya en icono– de nuevo cuño: *Otro mundo es posible*.

El subtítulo –*La lucha por la claridad*– quiere dar a entender que esta obra se despliega también –pero no sólo–, como juego del lenguaje, o lo que es lo mismo, como un discurso en el que podemos encontrar ciertos “aires de familia”. En ese sentido, el guiño a Wittgenstein, convertido en homenaje, no es gratuito, y tiene que ver con la articulación de los capítulos en esta obra abierta.

He reunido en estas páginas una buena parte de las reflexiones que he llevado a cabo en los últimos años acerca de la educación como hecho social. Tienen su origen en la intervención o colaboración en foros y espacios muy distintos: académicos, pero también sociales y culturales. Variaciones sobre la serie, cada una de las aportaciones mantiene su propia unidad, si bien leídas en conjunto mantienen relaciones de buena vecindad.

Precisamente, con el fin de propiciar una relación orgánica entre sus elementos, he querido dividir el libro en dos partes principales. En la primera de ellas se proponen una serie de “modelos para armar” diferentes –y aquí un nuevo guiño, en esta ocasión a Cortázar–, vale decir, perspectivas plurales con las que asomarnos a eso que –con no pocos equívocos– llamamos educación. Aquí los lectores tranquilos encontrarán siete breves ensayos, independientes pero complementarios, a cada uno de los cuales corresponde un

¹ Nietzsche, Friedrich (1980): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets, pp. 32-33. El texto pertenece al “Prefacio que debe leerse antes que las conferencias a pesar de que no se refiere exactamente a ellas”. La observación viene bien a los escritos que los lectores encontrarán a continuación.

cierto escenario educativo. En el primero de ellos se abordan las últimas reformas educativas de la era conservadora como ejemplo de las arrolladoras tendencias neoliberales (que en su expresión más extrema se identifican como “la escuela del capitalismo total”) y como contraejemplo de lo que deberían ser políticas democráticas. En este mismo marco, y como reflexión urgente desde la movilización social, el segundo escenario nos sitúa en una iniciativa de madres y padres para reinventar la escuela pública ante su creciente deterioro. Encontramos a continuación pistas interesantes para esta tarea, y para la tarea más amplia de transformación social en la que se inscribe, desde esa mirada sociológica que, tal como apunta Bourdieu, no es meramente contemplativa sino que interviene en aquello que mira. Todo es social, sostiene el pensador francés. Y esta afirmación nos conduce al siguiente campo de juego, en el que la educación cobra más sentido, si cabe, precisamente como proyecto social. Me refiero a las políticas y a las prácticas de educación permanente, y a los dilemas (en forma de incertidumbres y de expectativas) que éstas plantean en un momento en que, siguiendo la metáfora de Cornelius Castoriadis, nos hallamos en las encrucijadas del laberinto. A continuación, el siguiente escenario quiere ilustrar empíricamente que, no hace tanto, otra educación fue posible. Y así lo atestigua la presencia y la experiencia contada por un grupo de entonces jóvenes estudiantes de la Segunda República en una iniciativa educativa única de la que todavía podemos seguir aprendiendo. Del pasado al presente, y de mirada en mirada, el siguiente capítulo, “mirar la educación, educar la mirada”, propone una aproximación a los desafíos que plantean para la enseñanza y el aprendizaje de las nuevas generaciones la poderosísima presencia de nuevos entornos audiovisuales y, por tanto, de nuevas vías de percepción y administración de la realidad. Como nos recordaba Marx, el mundo no viene dado sin más, a no ser que claudiquemos definitivamente, sino que hay que ganarlo para transformarlo y transformarnos en él. En el último apartado de esta sección veremos que eso es lo que propone Ettore Gelpi al concebir la educación de adultos, más allá de su actual traducción escolarista y compensadora, como un proyecto cultural que apuesta por ampliar las oportunidades vitales y por fomentar una cultura de paz. Hasta aquí, pues, la primera parte del itinerario ofrecido, que más que propuestas, encierra apuestas; y antes que programas, quiere ir abriendo horizontes en forma de modelos para armar el mundo de razones solidarias y desarmarlo de los absurdos arsenales mentales que alimentan el granero de la razón cínica.

En la segunda parte vamos al encuentro de una suerte de “microcosmos”, así llamado por la brevedad y el origen de los textos. En efecto, en esta sección he reunido un pequeño conjunto de reseñas, introducciones y artículos, que nos remiten a los libros y a los autores que glosan. La mayor parte de los textos, con diferentes registros, se enmarca en esa esfera deslimitada, situada en los márgenes o en los suburbios del sistema educativo formal, de la educación de personas adultas, una de las expresiones más interesantes de esa otra educación posible. Son éstas letras libres, escritas al viento del mundo social, bien como metáforas, bien como formas de vida, y constituyen, cómo no, una nueva invitación a la lectura, reconociendo que esta actividad, aun siendo primeramente solitaria, lo es menos si es compartida.

Aunque los escritos de este libro están inscritos en un contexto y en una coyuntura social determinada, creo sinceramente que su lectura va más allá de la efímera coyuntura (aquello que no dura) en la que fueron redactados y recoge, o al menos lo intenta, aspectos de carácter estructural (aquello que permanece tras la “espuma de los acontecimientos”, en expresión prestada de Miguel Beltrán). Recientemente nuestro país ha vivido acontecimientos contrastados, dramáticos y esperanzadores, que ilustran la sentencia con la

que Bourdieu finaliza *La miseria del mundo*: “Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de este saber [científico, sociológico] puede deshacer”. Una lección que no debemos olvidar. Como no debemos olvidar –y espero que estas páginas contribuyan a ello en alguna medida– la fragilidad de la educación en tiempos de regresión social, y sus enormes posibilidades en épocas de reactivación de las políticas sociales. Por ello, este libro pretende registrar, como en un cuaderno de campo social, la tensión entre los límites y las posibilidades de una educación que no se puede entender más que desde sus determinaciones sociales.

Como se puede ver en el índice, las piezas de este libro vienen acompañadas de una serie de ventanas al mundo: fragmentos o citas que amplían el horizonte de nuestra propia mirada. Como el carpintero que se concede un momento antes de proseguir el montaje de un mueble –un nuevo modelo para armar– para escoger las herramientas que va a necesitar, estas ventanas quieren ser una tregua en el camino, al tiempo que un pequeño estímulo antes de proseguir las siguientes acciones.

La lista de reconocimientos hacia quienes han contribuido a hacer posible este libro es amplia: estudiantes, colegas, amigos, y familia, con quienes comparto los trabajos y los días, y que suponen una inagotable fuente de conversación, discusión e inspiración.

José Beltrán Llavador
Universitat de València

Valencia, agosto de 2004.

Ventana al mundo/1

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

Michael W. Apple: *Maestros y textos*

MODELOS PARA ARMAR

La auténtica seriedad de los estudios –que puede y debe ser severa, pero nunca grave y presuntuosa– es inseparable de la vivacidad del juego, que no supone superficialidad ni frívola mofa. El verdadero juego es ligero, pero también apasionado y por consiguiente serio; es raro, en la vida, que uno se entregue luego a otras actividades con el mismo ímpetu con el que se lanzaba a los juegos de infancia. El juego –que aun no ha sido pervertido por el mortal y aburrido fanatismo competitivo, que arruina todo placer para construir un récord estulto– es libertad, ironía, conciencia de las ficciones de las que está hecha la vida y participación intensa, pero desenfadada en su carrusel; a diferencia de los adultos, que tan a menudo idolatran el papel que representan y hacen de él un falso absoluto que los aplasta, los niños que juegan a policías y ladrones saben que no son ni policías ni ladrones, pero en sus carreras y persecuciones se emplean todo lo a fondo que pueden.

Claudio Magris: “La escuela: risa y libertad” (*Utopía y desencanto*).

LA REFORMA EDUCATIVA BAJO EL SIGNO DE LOS ASTROS¹

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

Noel M. Tichi²

Aquí el que no corre, vuela.

(Versión propia, a partir del refranero popular)

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

1. Una cierta mirada

¹ Una primera versión de este capítulo se presentó a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Palma de Mallorca (UIB), en septiembre de 2002, con el título: “Modelos para armar o reformas a la baja: un análisis del discurso de la tríada legislativa popular (calidad, formación profesional, universidad). Cuando reviso estos papeles, en abril de 2004, el color político del gobierno ha cambiado tras las elecciones generales del 14 de marzo. En el discurso de investidura como nuevo presidente de gobierno, J. L. Rodríguez Zapatero anunció la suspensión de la LOCE lo antes posible. Así pues, el presente texto se ha de situar en el contexto correspondiente, cuando siguiendo las tendencias de voto, nada parecía anunciar los acontecimientos que menos de dos años después propiciarían un vuelco electoral inesperado en nuestro país.

² Teórico en temas de liderazgo. Citado por Isabel Couso Tapia, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Congreso “En clave de calidad: la dirección escolar”, 2001.

Para llevar a cabo este análisis adoptamos como telón de fondo, salvando las distancias de tiempo y de tema, algunas de las justificaciones que Adorno (1986: 16) utilizó para su estudio sobre la sección de astrología del diario *Los Angeles Times*. Adorno se propuso llevar a cabo un análisis de contenido de la sección “Predicciones Astrológicas” aparecidas a diario durante tres meses entre los años 1952 y 1953. “Por ahora nuestro estudio ha de limitarse a lo cualitativo”, declaraba Adorno en la introducción, añadiendo que “se trata de una tentativa de comprender las intenciones de las publicaciones astrológicas”. Y más adelante, señalaba: “evidentemente las motivaciones de los autores no son más que una de las raíces del material, en tanto que las pautas establecidas a las que han de atenerse parecen mucho más importantes. Pese a la dificultad que hallaríamos si intentáramos investigar una producción como la sección de *Los Angeles Times* remontándonos hasta cada una de sus raíces en particular, la combinación resultante guarda tal proporción que el material habla una suerte de lenguaje propio que se deja leer y comprender aunque poco conozcamos acerca de los procesos que ha conducido a la formulación del lenguaje y le han infundido significado. Conviene subrayar que la intelección de dicho lenguaje no puede limitarse a sus morfemas por separado, sino que ha de permanecer consciente de la estructura global en la que esos morfemas están, más o menos maquinalmente, entretejidos. Se descubren en nuestro material ciertos resortes (...) que podrían parecer inocuos o triviales de considerárselos aislados del resto. Sin embargo, en la unidad funcional del todo llegan a adquirir una significación muy distinta de la inocua y confortante idea a primera vista sugerida.”³

Nuestra pretensión al acudir, pues, al ensayo de Adorno es doble. En primer lugar, porque permite presentar mejor el punto de vista que nos interesa adoptar para nuestro análisis: no tanto un estudio puntual de cada una de las leyes referidas, sino una aproximación interpretativa del conjunto de las mismas desde el punto de vista de la mirada cualitativa, en el sentido que le confiere Luis Enrique Alonso, y que explicitaremos a continuación. En segundo lugar, nos ha parecido oportuno acudir al ensayo de Adorno por el potencial metafórico de su título. Efectivamente, la era conservadora en la que nos

³ Una versión del mismo texto se encuentra en “Superstición de segunda mano”, en Adorno, T. W. (1972): *Filosofía y superstición*. Madrid, Alianza, 107-140.

encontramos también parece estar regida “bajo el signo de los astros”, es decir, parece obedecer a una suerte de destino fatídico al que estamos abocados, o a una serie de fuerzas que funcionan como leyes de la naturaleza dictando el curso y la trayectoria de la esfera de lo social y contra las que nada podemos hacer. Hasta tal punto que el tipo de racionalidad que rige esa lógica y esa dinámica es percibido como un fenómeno cuasimágico, mera superstición que conduce a confiar ciegamente en las bondades de aquello que nos es prescrito, y que funciona como un mensaje oracular, una fuente de seguridad, frente a las amenazas de una sociedad de riesgo, de un mundo cada vez más incierto.

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

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

neutralidad. Precisamente este tipo de racionalidad única se interioriza, ya naturalizada, como discurso único, tan “razonable” que es incuestionable.

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

2. Tirar de los propios cordones para elevarse

Cuando se habla con toda frivolidad de calidad se está dando por supuesto el acuerdo común sobre el significado de su uso. Pero en su “ambigüedad controlada” el concepto de calidad, utilizado como la buena nueva de los mandarines políticos, empresariales y culturales, resulta cuanto menos equívoco. No podemos perder de vista que el origen más reciente del tema de la calidad se encuentra asociado a la pujanza de los gobiernos conservadores de la década de los ochenta, liderados por el binomio Thatcher-Reagan, que lo recuperan y reeditan en alianza estrecha con el concepto de “accountability”, esto es, de eficacia o rendición de cuentas con criterios monetaristas. No es casual que emerja de nuevo ahora en nuestro país, pero no sólo aquí, sino a escala internacional reflejando las tendencias arrolladoras de la globalización, y encontrando sus mejores voceros en organizaciones cuasi todopoderosas como la FMI, la OCDE o el BM. Es tal contexto el que explica la constante apelación a los criterios de calidad en el nuevo ciclo conservador. En efecto, como no se oculta en los últimos textos legislativos a los que venimos aludiendo, el término calidad aparece asociado isomórficamente a los términos

rendimiento, eficacia, eficiencia, excelencia, o lo que es lo mismo, a la consideración del sistema educativo como una empresa competitiva que ha de arrojar logros, beneficios, resultados encarnados en las cohortes de estudiantes. Este especie de neotaylorismo, que reedita con mayor virulencia las tesis del capital humano, es el que permite explicar de paso el desembarco de todo un utillaje de técnicas de medición cuantitativas aglutinadas bajo la fórmula de indicadores de calidad. Los círculos de calidad empresariales y los certificados de calidad de los bienes de consumo encuentran su reflejo en el suelo educativo en la aparición de agencias estatales y autonómicas de evaluación y calidad para los diferentes tramos del sistema educativo. El signo de la calidad encierra, en última instancia y realizando un análisis del discurso del contexto en que aparece, una obsesión por la cantidad. Desde esta óptica, y desde esta lógica que Claudio Magris calificaba de *aziendalismo* (*El País*, 9/6/2002), es perfectamente explicable que en la memoria económica que acompaña al borrador de la Ley de Calidad de la Enseñanza se informe de que de cada diez pesetas invertidas, ocho irán destinadas al sector privado⁴. En el juego de opacidades del Gobierno al que, lamentablemente, nos vamos acostumbrando, no se ha acabado de precisar la financiación de esta reforma. En efecto, según leíamos en *El País* de 27 de julio de 2002: “El Consejo de Ministros aprobó ayer el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) sin señalar su coste ni los recursos que destinará a esta reforma y sin fijar una financiación específica para desarrollarla. La ministra de Educación, Pilar del Castillo, señaló que la financiación se determinará en la reunión anual del Consejo de Política Fiscal y Financiera, un organismo con representación de las comunidades y del Ejecutivo central.” De hecho, continúa la noticia, “a pesar de que la ministra no lo haya hecho público, el Ministerio de Educación sí ha elaborado una memoria económica de la Ley de Calidad que ya ha sido analizada por Hacienda. En ella se calcula que el coste de esta reforma es de 90 millones de euros anuales y se estima que serán necesarios sólo 2.800 profesores nuevos para ponerla en marcha.”

Como una suerte de juego de espejos, encontramos una aliteración de términos que acaban convertidos en lugares comunes, y que se reflejan y refuerzan unos a otros: la noción de “calidad” no sólo aparece en la Ley de Calidad, sino que en la exposición de

⁴ Datos que, por otra parte, no desmintió la secretaria de educación del MECD en el programa A Debate emitido por la segunda cadena en 28 de mayo de 2002.

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

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

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

3. Para una teoría de las catástrofes

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

Y dicen que nuestros hijos, y los suyos, son unos burros⁵. ¿Cómo no van a serlo, con el panorama que nos es dibujado desde el mismo preámbulo del borrador de la Ley de Calidad: elevadas tasas de fracaso escolar, bajos índices en las materias instrumentales (ratificados con la lógica implacable de la medición del rendimiento a través de

⁵ Véase, a propósito del epíteto, el excelente artículo de Rafael Sánchez Ferlosio “Borriquitos con chándal”, que pertenece a su obra *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona, Destino, 2002. Allí encontramos párrafos como el siguiente: “Bajo el pretexto, casi siempre creído con total buena fe, de reivindicar o defender la “libertad de enseñanza”, que las doctrina oficiosas les hacen confundir con el derecho de los papás y las mamás (...) de elegir para sus pequeñuelos el colegio que les parezca conveniente, lo que en verdad se manifiesta no es sino la presión de una economía privatizante por disolver –en un circuito de realimentación positiva, efecto y causa de sus propias consecuencias– los últimos residuos de socialidad y vida pública.”

documentos como el *Informe Pisa*, etc.), deterioro de la convivencia en las aulas, falta de competencias (después se verá que es liderazgo) del Director? En esta ocasión, el documento hace de caja de resonancias de un terreno ya bien abonado: el de la construcción de la opinión pública. En efecto, como apuntábamos en otro lugar (Beltrán, 2002): “No tenemos más que consultar las hemerotecas para rastrear el tono de las noticias que aparecen en torno a la educación en general y a la secundaria en particular. Hace poco, podíamos leer en *El País* (14/9/2001) el siguiente titular: “Los expertos alertan de la “desastrosa” formación científica en secundaria.” (En el recuadro interior de la noticia se podía leer: “A la cola de las olimpiadas”. Es decir, del hecho de no quedar en buena posición en una competición internacional se colegía lo deficitario de la formación estudiantil). De hacer caso a buena parte de la prensa general y especializada, llegaríamos a la conclusión de que la presente reforma educativa está conduciendo a nuestro país a una situación de desastre educativo, con cifras alarmantes de fracaso escolar y con la desaprobación mayoritaria por parte de la ciudadanía y del propio colectivo docente. Se construye de esta manera una opinión pública que penaliza a la ESO acusándola de déficits que le vienen inducidos externamente, ilustrando ese proceso que Apple denomina “exportar la culpa”, según el cual la causa de los problemas se delega a otras instancias, eximiendo así de la responsabilidad a aquellas que tienen que asumirlas. Este proceso de *exportación de la culpa* suele ir acompañado, además, en este caso, de una *interiorización de la culpa* por parte de los docentes, que acaban asumiendo la responsabilidad que se les atribuye externamente, acentuando su frustración y su sensación de impotencia.

Antes de acometer, como una nueva cruzada, la búsqueda de ese Santo Grial llamado “calidad”, el corolario del preámbulo del borrador no admite réplica: “Se impone, ineludiblemente, reformar el sistema”. Partamos, pues, en “la búsqueda de la calidad”, porque “el nivel de fracaso escolar en España sería una razón más que suficiente para acometer sin más demora la reforma educativa que recoge el presente *Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación*”. O lo que es lo mismo, cuando no hay argumentos que legitimen el nuevo orden, la nueva reforma, se busca un chivo expiatorio que sirva de coartada ideológica, a saber, el (mal) llamado fracaso escolar. Un argumento tan débil *per se* que pone en evidencia la crisis de legitimación que subyace en la propuesta ministerial. En cualquier caso, como sucede con los horóscopos que analizaba

Adorno, para alentar el viaje en pos de la calidad, se apela sin ambages a la “cultura del esfuerzo”, con un recurso tan fácil como efectivo: se dice, ni más ni menos, lo que la gente quiere oír, se pone a circular el discurso de la calle: ese discurso, que es moneda común, plagado de lugares comunes, del sentido común. Porque, además, la cultura del esfuerzo no es ninguna abstracción, sino que señala con el dedo acusador al sujeto agente y paciente de la educación: los jóvenes. (No es casual la imagen mediáticamente estereotipada de los jóvenes asociada a indolencia, violencia y botellón). Pero la pregunta que, inevitablemente, asoma es ésta: ¿acaso el profesorado, y la misma administración no ha de hacer también un esfuerzo? Esta cuestión se omite.

4. Matrix y el desierto de lo real

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

Si seguimos leyendo el documento, nos encontramos a continuación con tres curiosos párrafos, introducidos como una cuña de lo políticamente correcto, reunidos bajo un epígrafe que lleva por título “La inmigración: diversidad e integración”. Se plantea aquí “ofrecer una respuesta integradora a los problemas y necesidades que plantea la inmigración”, sobre todo aquella procedente de “culturas muy diferentes a la nuestra” (sic).

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

5. Poner los puntos sobre los IES

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

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

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

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

Después se trata de volver a redefinir el perfil del Director a partir de tres variables. En primer lugar, las competencias, es decir, devolviéndole aquello que le fue arrebatado: el control y la gestión centralizada del centro. En segundo lugar, su autonomía, que en este caso queda redefinida como autonomía relativa o condicional al convertirse el director en una suerte de delegado de gobierno en el centro, incrementando su dependencia, su sucursalismo, respecto de las instancias administrativas. En tercer lugar, y por tanto, su autoridad entendida como sinónimo del liderazgo propio de la gestión empresarial. Una autoridad además convertida en condición necesaria para ejercer la responsabilidad de la que ahora carece, o si se prefiere, para dejar de ser irresponsables como hasta ahora.⁶

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

⁶ No nos resistimos a dejar de citar las “palabras de apertura de la sesión por la Ilma, Sra. Dña. Isabel Couso Tapia, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte” en el Congreso En clave de calid@d: la dirección escolar, celebrado en Madrid, 20-22 abril 2001, en el que se nos informa de la participación de más de quinientos directores de toda España: “Porque reconocimiento es crear programas de formación de excelencia en Universidades de Verano por los que han pasado miles de profesores en los que siempre ser director ha sido un mérito decisivo para poder participar. (...) Reconocimiento es también poner en marcha desde 1996 un ambicioso Plan de Calidad en la educación que, apoyado en Planes de Mejora de los Centros, tenían precisamente como uno de los ejes vertebradores la modernización de la función directiva. Así, en colaboración con experiencias que ya se están realizando en centros privados, se puso en marcha un Plan en el que, por primera vez, los directores de los centros públicos tuvieron nuevas oportunidades de aprendizaje. (...) Por primera vez (sic) los directores pudieron participar de ideas nuevas para la educación: el liderazgo, la optimización, la eficiencia y la eficacia en los recursos, la autoevaluación, la comunicación interna y externa, las familias como usuarios del servicio educativo, el conocimiento de las habilidades y la experiencia de la dirección como fuente del capital humano e intelectual de los centros educativos, la valoración de los procesos que se desarrollan en los centros educativos y su incidencia en los resultados, la gestión de calidad, la gestión del conocimiento... (...) En sintonía con nuestra voluntad de valorar a los Directores, hemos organizado este Congreso como espacio de encuentro entre la enseñanza pública y privada.”

heterogeneidad no es más que el respeto a la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades, pero una diversidad entendida por el ministerio como un *totum revolutum*, intolerable desde el punto de vista de la calidad, que hace incompatible la igualdad de oportunidades (ya superada) y la excelencia (a conseguir).

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

6. Tres modelos para un mismo control centralizado

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

Hablar de control centralizado significa hablar del uso del “mando a distancia” cuando se requiera (y, hablando de distancia, aunque ahora desborda los marcos de este

ensayo, valdría la pena hacer una reflexión sobre la creciente pujanza de la educación a distancia en sus muy versátiles manifestaciones) por parte de instancias externas a la propia esfera educativa. O lo que es lo mismo, indica la subordinación de los fines de la educación a una misma lógica plana, instrumental, empresarial.

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

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

interna del cuerpo docente al otorgar diferente representatividad a unos estamentos que a otros), el intervencionismo político y empresarial directo en la administración universitaria disfrazado de control social y de calidad de la vida universitaria, la concepción del alumnado como cliente al fomentar la competencia entre centros universitarios, precarización de las figuras contratadas y procesos de flexibilidad (desregulación) considerables. Factor este último que constituye el núcleo central del artículo de Julio Carabaña (2002: 35) y que caracteriza como de auténtico “punto ciego” de la Ley de Universidades. (“No es la habilitación, son los contratos”, advierte en su ensayo).

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

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

directa del mundo empresarial, y que sin duda plantea no pocos dilemas al vulnerar el concierto autonómico.

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

La lectura que estamos realizando puede enmarcarse en un contexto de referencia más amplio, que nos ayude a comprender la lógica de estas últimas reformas. Desde hace no tanto tiempo, asistimos al trazado de un horizonte escatológico que obedece a diferentes proyectos. Fukuyama vaticinó el “fin de la historia” tras la caída del Muro de Berlín, y tras el triunfo planetario del sistema capitalista como sistema hegemónico. Aunque no estemos de acuerdo con la tesis principal –el fin de la Historia– no tenemos más remedio que aceptar –con indignación antes que con resignación– la extensión y la intensión arrolladora del capitalismo. Jeremy Rifkin diagnosticó el fin del trabajo, que no significa la desaparición del trabajo en sí, sino la transformación profunda de las relaciones de producción acompañada de procesos de creciente desregulación, fragmentación y precarización del mercado laboral. Arundhati Roy alertaba del fin de la imaginación para referirse al debilitamiento de la democracia y a su falta de imaginación, de respuestas vivas y creativas, ante los asaltos contundentes de la racionalización instrumental. Muy recientemente, Jean-Claude Michéa (2002: 40) no nos habla directamente del fin de la escuela, sino de las mutaciones del aparato educativo *según los intereses políticos y financieros del Capital*. La tesis de Michéa, en palabras del propio autor, es la siguiente: “Ahora podemos comprender en su triste verdad histórica el movimiento que, desde hace treinta años, transforma la Escuela llevándola en una dirección siempre idéntica. Invocando a la vez una “democratización de la enseñanza” (una mentira absoluta) y la “adaptación necesaria al mundo moderno” (una verdad a medias), lo que se está construyendo a través de todas estas reformas igualmente malas es la *Escuela del capitalismo total*, es decir, una de las bases logísticas decisivas a partir de las que las principales compañías transnacionales –una vez acabado su proceso de reestructuración en líneas generales– podrán dirigir con toda la eficacia deseada la *guerra económica mundial del siglo XXI*.” (Michéa, 2002: 37).⁷

⁷ Señala Julio Carabaña (2002: 32) en su ya citado artículo refiriéndose al preámbulo de la LOU: “Nada nuevo o inesperado, nada inusual, nada fuera de repertorio. Pero, en cierto modo, esto era de esperar, pues los

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

Habíamos comenzado apelando a Adorno para enmarcar esta reflexión. Podemos acudir de nuevo al mismo autor para finalizar, momentáneamente, nuestro recorrido. Hace cincuenta años, en el libro citado, Adorno (1986: 115) finalizaba su análisis de contenido con estas palabras: “En cualquier caso, el mundo, hoy más que nunca, se muestra a la

preámbulos y justificaciones de todas las leyes de reforma de la enseñanza promulgadas en el mundo entero en el último siglo son, como Guy Neave ha notado, aproximadamente intercambiables, nutriéndose todas del

mayoría de personas como un “sistema” cubierto de una red organizadora omnicomprendiva sin ningún resquicio por donde el individuo pudiera “hurtarse” a las incesantes exigencias y pruebas de una sociedad regida por un ordenamiento mercantil y jerárquico, rayano con lo que nosotros llamamos “verwaltete Welt”, un mundo preso de la administración.” Sustitúyase la palabra “administración” por el término “mundialización” y la descripción, o el pronóstico, que hace medio siglo realizó Adorno se hace diagnóstico para nuestro presente.

Referencias bibliográficas

- AA.VV.: “La educación a debate”. Número monográfico de la revista *Archipiélago. Cuadernos críticos de la cultura*, n. 38, 1999.
- Adorno, T. W. (1972): “Superstición de segunda mano”, en *Filosofía y superstición*, Madrid. Alianza/Taurus, pp. 107-140
- Adorno, T. W. (1986): *Bajo el signo de los astros*. Barcelona, Laia.
- Alonso, L. E. (1998): “El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos”, en *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid, Fundamentos, pp. 187-220.
- Anaya, G.(coord.): “Educació i democràcia”. Número monográfico de la revista *Arxius de Ciències Socials*, n. 4, juny 2000.
- Bardin, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- Beltrán, M. (1992): *La realidad social*. Madrid, Tecnos.
- Beltrán Llavador, F. y Beltrán Llavador, J.(1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Beltrán Llavador, J. (coord.) (1997): *Paraules per l'escola pública*. Seminari d'Investigació del CEP de València.
- Beltrán Llavador, J. (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.
- Beneyto, P. J. y Guillén, P. (eds.) (1998): *Formación profesional y empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Alzira, Germania.
- Carabaña, J: “El punto ciego de la Ley de Universidades”. *Claves de razón práctica*, n. 129, 2002.
- Carabaña, J. (2003): *De una escuela de mínimos a una de óptimos: La exigencia de esfuerzo igual en la enseñanza pública*. Fundación Alternativas (Documento de trabajo).
- Cien años de educación en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2001.
- CRUE (2000): *Informe Universidad 2000*. (Informe coordinado por Josep M. Bricall).
- Foro Mundial de Educación: “Carta de Porto Alegre por la educación pública para todos”, Porto Alegre, 24 al 27 de octubre de 2001.
- George, Susan (2001): *Informe Lugano*. Barcelona, Icaria-Intermón Oxfam.

mismo repertorio de tópicos que reeditan cada cierto tiempo las factorías ideológicas internacionales, como la Unesco y la OEDE.”

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

Referencias legislativas

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

Ventana al mundo/2

Desconfía de aquellos que te enseñan
listas de nombres

fórmulas

y fechas

y que siempre repiten modelos de cultura
que son la triste herencia que aborreces.

No aprendas sólo cosas

Piensa en ellas

y construye a tu antojo situaciones e imágenes
que rompan la barrera que aseguran existe
entre la realidad y la utopía:

vive en un mundo cóncavo y vacío

juzga cómo sería una selva quemada

detén el oleaje en las rompientes

tiñe de rojo el mar

sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan

al punto de partida

coloca el horizonte en vertical

haz aullar un desierto

familiarízate con la locura.

Después sal a la calle y observa:

Es la mejor escuela de tu vida.

José Agustín Goytisolo

CAMBIOS SOCIALES Y RESISTENCIAS EDUCATIVAS¹

Ante todo, dado que los fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter.

Émile Durkheim: *Educación y sociología*.²

1. *Los fines de la educación.*

Con frecuencia se suele depositar una excesiva confianza en los cambios educativos institucionalmente planificados (reformas educativas), esperando que puedan promover e impulsar al mismo tiempo los cambios sociales necesarios. Sin embargo, más bien las reformas educativas suelen ser reflejo de las dinámicas de cambio o de resistencias al cambio que se producen en nuestras sociedades.

Si repasamos brevemente la historia de las reformas educativas en nuestro país observamos como todas ellas -desde la Ley Moyano (1857) hasta la LOCE (2002)- surgen como resultado de tensiones, negociaciones y pactos de naturaleza política. O lo que es lo mismo, el *texto* de las diferentes leyes educativas no se puede entender sin circunscribirlo a su *contexto* social de referencia. Así, la Ley Moyano surge con la pretensión de ordenar por primera vez el sistema educativo español en el marco de la Restauración, mientras que la reforma republicana proporciona un impulso inusitado a la escuela pública, materializado a

¹ Este texto ha sido elaborado a partir del capítulo “La finalidad de la escuela en el cambio social. Educación y sistema escolar”, publicado en el libro coordinado por José Beltrán, Juan Hernández y Xosé M. Souto: *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia, Nau Llibres, 2003. Como aparece en los créditos de la edición, el libro es una iniciativa de la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la Comunidad Valenciana Gonzalo Anaya. Lo que inicialmente iba a ser un pequeño dossier divulgativo, por la urgencia con la que nos fue encargado, acabó siendo un libro –editado simultáneamente en valenciano– en el que colaboraron quince autores diferentes. Vale la pena recoger el texto de la contraportada, porque refleja la finalidad de esta obra, otro modelo para armar diferente al modelo de la LOCE: “El objetivo de este libro es abrir un debate sobre la importancia de la educación, por descontado de calidad, en la labor de construir una sociedad más democrática. Sabemos que es una tarea complicada, que no encaja en los valores propios del liberalismo propio de la sociedad de consumidores, pero el trabajo desarrollado desde las AMPAS, así como desde los movimientos de renovación pedagógica, y desde proyectos colectivos, como el que inspira este libro, nos permite seguir ilusionándonos con esta tarea. Los que hemos hecho este libro no somos ingenuos, pero defendemos los derechos históricos de personas y pueblos en el mundo del siglo XXI, lleno de incertidumbres y falsas libertades”.

² Durkheim, Émile (2003): *Educación y sociología*. Barcelona, Península, p. 136. Poco antes había afirmado: “Aun cuando la conciencia individual no tuviese ya para nosotros secreto alguno, aun cuando la psicología fuese una ciencia completa, no sabría orientar al educador sobre los fines hacia los que debe tender. Tan sólo la sociología puede, bien sea ayudarnos a comprenderlos, vinculándolos a los estados sociales de los que

través de la enseñanza obligatoria, gratuita, laica e innovadora. El régimen franquista, por el contrario, supone una auténtica regresión desde el punto de vista de las conquistas sociales y educativas alcanzadas en la República, haciendo de la escolarización un ejercicio de adoctrinamiento y de propaganda ideológica, y tomando las primeras medidas en 1945 para sacar al país del erial intelectual en el que estaba hundido. En las postrimerías del franquismo, y con la finalidad de modernizar nuestro sistema educativo, en clara desventaja respecto del resto de Europa, se pone en marcha la Ley General de Educación (LGE), también llamada Ley Villar Palasí, por el ministro que la impulsó junto con un grupo de tecnócratas que se dieron cuenta de la necesidad de atenuar los elementos más toscos de la dictadura toda vez que de adaptar las instituciones de enseñanza a las necesidades del mercado. De alguna manera esta Ley actuó como bisagra o puente entre el tardofranquismo y la transición.

Haciendo un pequeño ejercicio numérico de memoria histórica, observaremos que antes de la LGE de 1970 habían transcurrido 25 años desde las primeras medidas reformistas adoptadas en 1945. Pero entre esta Ley y la siguiente –la LOGSE de 1990– transcurren nada más y nada menos dos largas décadas, veinte años en los que España ha dado un giro sustancial desde el punto de vista social y político. En estos años, España ha dado un enorme salto cualitativo pasando de un régimen dictatorial a una democracia formal, dotándose de una Constitución que define el Estado como una realidad plural, y al mismo tiempo también se ha incorporado a una realidad supranacional en el seno de la Unión Europea, y ha optado por un gobierno socialista. En este marco ya no tenía sentido perpetuar durante más tiempo un sistema educativo heredado del franquismo, y era cada vez más necesario introducir una serie de cambios que adecuaran la escuela al nuevo escenario social. Siguiendo con el recuento numérico que hemos iniciado, podemos observar como apenas recién implantada la LOGSE en la totalidad de sus diferentes tramos educativos, a los diez años de su promulgación, y sin posibilidad material de evaluarla con un mínimo de distancia crítica, el gobierno popular que ha tomado la alternativa de poder al partido socialista en las elecciones de 1996 ya se propone una nueva reforma educativa, la conocida popularmente como contrarreforma, que cristaliza en la LOCE.

dependen y que expresan, bien sea ayudarnos a descubrirlos cuando la conciencia pública, turbada y confusa, ya no sabe cuáles deben ser”.

Las razones para explicar la decisión de llevar a cabo una nueva reforma educativa son distintas, pero las que menos importan, aunque sean las que más se vocean, son las estrictamente educativas. Más bien obedecen a elementos de orden político, pero no de política social, sino de política partidista. Así, el nuevo gobierno conservador no puede permitirse el lujo de desplegar y apoyar una ley educativa que ha le ha venido heredada por el gobierno de la oposición. Necesita impulsar una serie de medidas legislativas afines a su propia ideología, que lleven, por así decirlo, el sello y la marca del PP. Y la mejor estrategia para legitimar la nueva reforma es deslegitimar la anterior. Expresado en otros términos, como se suele decir, la mejor defensa es un buen ataque. Por otra parte, la esfera educativa constituye un instrumento privilegiado de propaganda política que no puede ser desperdiciado, y por ello esta reforma, junto con la de Universidades (LOU) y la de Formación Profesional y de las Cualificaciones, una auténtica tríada popular, se presenta como uno de los grandes logros de la actual legislatura.

Lo anterior explica, en buena medida, los continuos reproches, lanzados en machacones mensajes de impacto mediático, hacia la reforma LOGSE, a la que se le ha acusado de incrementar las cifras de fracaso escolar, de rebajar los contenidos educativos, de propiciar un ambiente de violencia en las aulas, de crear malestar docente, etc. Lo cierto es que este diagnóstico resulta tan sesgado como injusto si se realiza haciendo abstracción de las dinámicas de cambio social que explican estos factores de manera relacional. Lo que ha hecho el partido en el gobierno ha sido ir construyendo y alimentando una opinión pública desfavorable al sistema educativo vigente, mostrando y aireando continuamente su desconfianza y sus sospechas hacia el profesorado, hacia los estudiantes y hacia la participación social encarnada en la presencia y en la intervención activa de madres y padres. Una de las operaciones que utiliza la derecha para ir debilitando el espacio de la escuela pública consiste en convertir sus propias tesis -su opinión sobre el papel de los docentes, de los directores, del currículum, de la evaluación, de la participación, etc.- en lo que el pedagogo Michael W. Apple ha denominado “conocimiento oficial”, esto es, en oficializar su idea (o si se prefiere, su ideología) de la educación. Y actuar después en consecuencia: planificando, regulando o decretando, a partir de ese *corpus* de conocimiento oficial.

Precisamente, buena parte de los objetivos y de las finalidades de la LOCE se sustentan en estos reproches: puesto que con la LOGSE, se viene a decir, las cifras del fracaso escolar son excesivas, es necesario alentar la cultura del esfuerzo. Por cultura del esfuerzo se entiende el esfuerzo individual de cada estudiante frente al resto, o lo que es lo mismo, el mérito propio, más allá de cualquier otro tipo de consideraciones. La cultura del esfuerzo, tal como aquí se presenta, significa privilegiar la meritocracia: la acumulación de méritos en competencia con los demás, y sin tener en cuenta que algunos individuos parten con ventajas sociales, con desigualdades, respecto de otros. Si uno de los principales objetivos de la LOGSE se basaba en el logro de la igualdad de oportunidades, lo que no excluía la búsqueda de calidad educativa, la LOCE da claramente por sentado en su preámbulo que la igualdad de oportunidades ya se ha logrado y que por tanto esta cuestión ya no debe preocuparnos. La finalidad de la nueva reforma se centra, con el nombre que da título a la Ley, en la calidad educativa. Una calidad que es sinónimo de esfuerzo, de mérito, de excelencia, y por tanto, de distinción o discriminación social. Si el principio de igualdad de oportunidades es congruente con un modelo de sociedad (al menos teóricamente) igualitarista, el principio de calidad es congruente con un modelo de sociedad elitista, que privilegia las posibilidades (las condiciones) materiales de unos pocos antes que las oportunidades (las potencialidades) sociales y culturales de la mayoría.

Flaco favor haríamos si de cuanto aquí hemos venido diciendo se dedujera una visión maniquea de las dos reformas a la que nos referimos. Ninguna reforma educativa puede convertirse en dogma de fe, y la LOGSE también ha recibido críticas entre grupos de ciudadanos y de profesorado progresista. Pero la diferencia entre una crítica progresista y una crítica conservadora consiste en que la primera pretende llevar la reforma de 1990 a sus últimas consecuencias, mejorándola de diferentes maneras (financiación, participación, innovación, formación del profesorado, evaluación institucional), no tirándola por la borda, como ha hecho la segunda. Una diferencia sustancial, no solo de forma sino de fondo, entre la LOGSE y la LOCE es que esta última ha hecho oídos sordos a cualquier tipo de debate, discusión o reflexión pública, y se ha ido elaborando de una manera opaca, blindada, mostrando una suerte de autismo (“nosotros, a lo nuestro”) que la ha mantenido en las antípodas de los más elementales procedimientos de deliberación democrática. Como se

hizo con la LOU, la LOCE se ha aprobado, podríamos decir, “a pesar” de los más amplios colectivos docentes, estudiantiles y civiles.

2. La experiencia educativa

El educador Paulo Freire (que fue secretario de educación en un ayuntamiento brasileño bajo el gobierno del PT, el mismo que ha alcanzado el triunfo en las últimas elecciones presidenciales bajo el liderazgo de Lula da Silva) insistía en la necesidad de vincular el texto con su contexto, las palabras con el mundo, con el fin de propiciar una “lectura de la realidad”. Para Freire, el aprendizaje de esta lectura supone un auténtico ejercicio de alfabetización política, es decir, de compromiso con aquella realidad que se pretende hacer inteligible, comprensible.

Haciendo esta lectura de la realidad, del contexto, a partir de la experiencia educativa, no puede sorprendernos que la discusión sobre la escuela pública haya sido en el pasado y lo sea en el presente marcadamente ideológica, dando lugar a una lucha que tiene lugar no tanto en la esfera de la cultura, sino en el ámbito de la política. No puede ser de otra manera cuando lo que se dirime en esta pugna es el modelo de una de las prestaciones sociales básicas que configura el Estado del Bienestar.

Distinguiendo entre lo estatal, lo público y lo privado, podemos definir el ámbito de lo público a partir de la igualdad intrínseca entre los participantes, sin que importe la riqueza (característica de lo privado) o poder derivado de la posición que se ocupa en el Estado (característica de lo estatal). En nuestra sociedad española la dimensión pública está tan poco desarrollada que ni siquiera hay un término específico para designarla. Aunque esta dimensión se despliega en múltiples esferas, profesional, cultural, social, todas ellas apuntan a los asuntos relativos a la vida colectiva, a la gestión de la cosa pública. Un ejemplo de esto lo proporciona la emergencia creciente de los nuevos movimientos sociales de carácter público, que por su propia definición no son privados y que tampoco se asocian con lo estatal. Frente a la necesaria expansión de estos movimientos, que dan lugar a lo que se denomina el tercer sector, de los que tan escasa tradición hay en nuestro país, el asalto neoliberal procura una privatización cada vez mayor de la vida colectiva, provocando, en consecuencia, un colapso creciente del ámbito de lo público. El carácter dual de la red

escolar no sólo no escapa, sino que más bien refleja y ocupa un papel central en este juego de tensiones entre el espacio de lo público y de lo privado.

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

Hemos señalado una privatización de lo público, pero también podemos constatar una creciente atomización y repliegue de los públicos, un desaforado individualismo que oscila entre el autismo social y el narcisismo autocomplaciente. Aunque, como hemos dicho, conviene contrastar este preocupante panorama con los cada vez más numerosos movimientos, plataformas e iniciativas que procuran respuestas alternativas y que constituyen muestras necesarias, aunque todavía no suficientes, de reactivación de la ciudadanía, de revitalización de la acción colectiva. Es necesario, pues, potenciar la participación en la vida civil, en el mundo laboral, en los asuntos sociales, en los espacios educativos. Es necesario hacer que cobre presencia el actor social, el sujeto social. Porque no podemos perder de vista que las instituciones educativas siguen constituyendo, pese a los envites a los que tiene que hacer frente, un ámbito privilegiado para la emancipación de la ciudadanía. Pero al mismo tiempo también puede ser un instrumento inapreciable para gestionar la adaptación y la sumisión, para ofrecer resistencias a cambios que nos encaminen a una sociedad más justa y más equitativa. La orientación de las políticas educativas y la participación responsable de los públicos puede hacer que la escuela se escore en uno u otro sentido.

A nadie se le escapa el peligro que sufre la escuela pública a manos de políticas educativas y sociales conservadoras, que por definición pretenden “conservar” el privilegio de clase, poniendo por ello mismo resistencias a cualquier tipo de cambios y mejoras igualitarias que amenacen su propio status. Dos ejemplos pueden ilustrar este tipo de resistencias.

En primer lugar, podemos observar una resistencia numantina al principio de laicidad que fue consagrado por la Constitución, y que define nuestro Estado, y la institución escolar como parte del mismo, como aconfesional. Así, la polémica sobre profesorado de religión al que el episcopado rescinde el contrato desvía la atención del problema principal: mientras nos mostramos sensibles con las víctimas de comportamientos arbitrarios y anacrónicos de la Iglesia, no vemos el tremendo retroceso civil que supone la convivencia –la connivencia– entre los poderes del Estado y de la Iglesia, vulnerando el principio constitucional de laicidad. En 1979, el ministro de Exteriores Marcelino Oreja firmaba en Roma, 27 días después de aprobarse la Constitución, los acuerdos bilaterales entre el Estado español y la Santa Sede, terminando por una parte con el Concordato de 1953, pero tendiendo por otra parte un puente de plata para preservar la presencia activa de la Iglesia y permitir la injerencia en asuntos que no son de su incumbencia. Las arbitrariedades, discriminaciones y abusos laborales que comete el episcopado con el profesorado de religión encuentran su raíz en esos acuerdos, que cuelan por la puerta falsa el derecho a la libertad de culto de la ciudadanía, tomando los privilegios por derechos, y confundiendo deliberadamente la esfera privada con la esfera pública.

En segundo lugar, la inversión de dinero público para beneficio de instituciones privadas sólo se explica a partir de la liberalización de la educación, de lo que se ha dado en llamar la globoeducación, la mercantilización educativa basada en el principio de competitividad. Con tales reglas del juego, cuesta menos señalar las miserias y déficits de la escuela pública, que apostar por su financiación, con lo cual de hecho se acaba culpabilizando a la víctima. Haciendo uso de una retórica ambigua, se confunde deliberadamente la tan cacareada *libertad de elección* de centro por parte de los padres con la *libertad de selección* del alumnado por parte de los propios centros, fomentando así la segregación institucional y la división social interna de la oferta educativa (ya no sólo la

división entre escuelas públicas y privadas, sino entre escuelas de primera y de segunda categoría). Desde dichos supuestos, ¿de qué sirve entonces esgrimir proclamas en favor de la *calidad* educativa cuando los centros están padeciendo recortes humanos y materiales constantes –véase como muestra el crecimiento desmedido de barracones– justificados por el único signo de la *cantidad*?

3. *Alternativas educativas*

La alternativa que proponemos, el sistema escolar que queremos, no es ninguna propuesta aventurada, improvisada, o surgida meramente como una reacción en contra. Más bien se basa en una serie de principios de reconstrucción democrática. No partimos de cero, nuestra propuesta está informada, entre otros, por el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que se publicó bajo el título *La educación encierra un tesoro* (1996).

En lo que se refiere a la presencia activa de madres y padres, de ciudadanos y ciudadanas, vale la pena recordar algunas de las cuestiones que quedan recogidas en el Informe.

La parte inicial del libro (compuesta por tres capítulos) plantea una serie de *Horizontes*, que nos dan el marco del mundo en el que nos encaminamos. En el primer capítulo se nos recuerda que en la actualidad se está dando *el paso de la comunidad de base a la sociedad mundial*. Dicho de otra manera, “existe hoy en día un escenario mundial donde, lo deseemos o no, se juega una parte del destino de cada uno de nosotros”. Esta mundialización se traduce en una interdependencia cada vez mayor a escala planetaria, que pone de relieve muchos desequilibrios, muchas desigualdades de desarrollo. Los países ricos, entre los que se cuenta el nuestro, se pueden negar cada vez menos a la exigencia de de solidaridad internacional activa para garantizar el futuro común basado en la construcción de un mundo más justo. “Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación”.

Aceptando este punto de partida, en el segundo capítulo se menciona el paso de la cohesión social a la participación democrática. “En todo el mundo, la educación, en sus

distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referentes comunes”. Pero al mismo tiempo, la educación no puede contentarse con reunir a los individuos para suscribir valores comunes forjados en el pasado. Por eso, “debe responder a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué? Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad”. Así pues, la preparación para una participación activa en la vida ciudadana se ha convertido en una finalidad educativa tanto más generalizada cuanto que los principios democráticos se han difundido por todo el mundo.

En el siguiente capítulo, se habla del paso del crecimiento económico al desarrollo humano, poniendo el acento en la necesidad de definir la educación no simplemente en términos de crecimiento económico sino en función del desarrollo humano. Es éste un marco mucho más amplio que supone al mismo tiempo un cambio de orientación desde la perspectiva económica a la perspectiva ecológica, o desde la importancia concedida a la materia viva (al mundo y a quienes lo habitamos) antes que a la materia prima, a la cooperación antes que a la competitividad.

La segunda parte del libro se denomina Principios. Y dentro de estos, se enumeran los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; y aprender a ser. Entre las pistas y recomendaciones del informe, se señala que “mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas”.

De este modo, la educación a lo largo de la vida se convierte en un imperativo democrático, que ya ha dejado de ser un ideal lejano para ser una realidad que se va materializando cada vez. En ese sentido, como madres y padres, como ciudadanos y ciudadanas, no sólo reclamamos la educación de nuestros hijos, sino la educación junto con nuestros hijos, en un proceso común y compartido.

Finalmente, la tercera parte del Informe está dedicada a ofrecer una serie de Orientaciones. Entre éstas, se recomienda asociar a los diferentes agentes al proyecto educativo. Y así, se sostiene que “deben reunirse las condiciones para que establezca una mejor cooperación en el plano local entre los docentes, los padres y el público en general. La primera de esas condiciones parece ser la voluntad del gobierno central de abrir un espacio de adopción de decisiones democráticas en el que se puedan tomar en consideración las expectativas de la comunidad local, del personal docente, de las asociaciones de padres de alumnos o de las organizaciones no gubernamentales”.

Para finalizar estas reflexiones sobre la educación que queremos, quisiera subrayar que la educación es una condición para mejorarnos a nosotros, a los demás y a nuestro mundo. Pero no basta con aprovechar las ocasiones a medida que se presentan. También debemos crearlas. Y por ello, estas páginas quieren ser una invitación a seguir creando ocasiones para hacer de la escuela que queremos un modo de vida social más justo, un reto para reconstruir, fortalecer y ampliar ese bien escaso que es la vinculación social.

*Anexo: Palabras para una presentación*³

Me gustaría comenzar señalando que si algún mérito tiene esta obra colectiva – más allá de las aportaciones de los diferentes autores y coordinadores– es que es una iniciativa ciudadana, de esa parte de la comunidad educativa que también son las madres y padres, pese a la voluntad de la LOCE de ignorar su participación. Creo que esta iniciativa es importante por varios motivos.

En primer lugar, proyectos como estos no sólo no son frecuentes, sino que más bien resultan excepcionales. La verdad es que no conozco ninguna publicación como ésta, que proponga explicar a las familias nuestro patio educativo con perspectiva, o con ojos, de padres y madres. En segundo lugar, por tanto, este libro puede ser un precedente y un referente de interés para llevar a cabo iniciativas como ésta en otros lugares de España. En

³ Este texto recoge la transcripción de buena parte de la presentación del libro *Reinventar la escuela* (de donde procede este capítulo) que, junto con los otros dos coordinadores, tuve ocasión de realizar en el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, el 15 de mayo de 2003. Todavía estaban muy cercanas circunstancias como el hundimiento del *Prestige*, las manifestaciones colectivas en contra de la invasión de Irak, con un papel muy destacado de nuestro gobierno en alianza con los de George Bush y Tony Blair.

el libro participan unos 15 autores, docentes en diferentes tramos del sistema educativo. Por tanto, podríamos decir que es un libro singular por cómo surge, y plural al mismo tiempo por la voces y reflexiones que reúne.

¿Cómo surgió este libro? Pues con cierto carácter de urgencia porque las circunstancias así lo requerían: LOCE, elecciones, chapapote, guerras inmundas y como decía Bourdieu, mucha miseria del mundo concentrada. La idea surgió hace unos pocos meses y ha supuesto un esfuerzo considerable para todos los que nos hemos embarcado en esta aventura. Pero creo que todos los que han participado lo han hecho porque desde el principio han visto muy claro que valía la pena intentarlo, superando su propio escepticismo.

Lógicamente, un libro como éste no tiene la pretensión de cambiar las cosas, al menos no todas las cosas, pero sí de aportar algo y de dar algunas respuestas, por aquello del que calla otorga. Nosotros no callamos ante los atropellos cada vez más frecuentes de nuestros gestores educativos. Pero las respuestas que quiere dar este libro no son solamente de oposición a una Ley que no nos gusta, sino de construcción.

Esto tiene que ver con la estructura del libro. El libro incluye, además de los capítulos, una relación de siglas para guiarnos en la jerga de las reformas y un pequeño glosario con los términos y expresiones que nos parecían significativos. Por lo demás, el libro consta de diez capítulos que pretenden ser panorámicos e introductorios. Y cada uno de los capítulos tiene una estructura similar: están divididos en tres apartados, el primero es descriptivo, la segunda parte se centra en las dificultades o resistencias educativas, y una tercera parte pretende ofrecer alternativas. Alternativas que no son recetas, sino principios de reflexión y de acción. En el lenguaje actual de la globalización, se puede decir que éste no es sólo un libro anti, sino alter. En la lógica del altermundismo, defendemos con toda rotundidad que otro mundo es posible, y por tanto, otra escuela es posible y necesaria. Por eso también hemos querido incluir de manera testimonial “La Carta de Porto Alegre” por una educación pública para todos. Como también hemos querido incluir esos magníficos

dibujos de Dino (Bernardino Salinas⁴), que ponen una nota de color a los textos. No hemos querido que faltara el buen humor de nuestros compañeros frente al malhumor de los políticos que nos gobiernan.

He hablado de altermundismo, y eso explica en buena parte el título del libro: reinventar la escuela. Desde luego, no es un título gratuito y encierra al menos dos cosas: una necesidad y un deseo. Si otra escuela es posible es necesario reinventar, rehacer y repensar la escuela en clave educativa, pero sobre todo social. Y es tan necesaria la reinvención de la escuela como la reinvención de la ciudadanía y de esta joven, inmadura, representativa y muy formal democracia, tanto que no es una democracia sustantiva, todavía no. También es deseable reinventar la escuela. Spinoza tenía una frase que debería servirnos de guía para la acción social. Decía: “no se desea una cosa porque sea buena, sino que es buena porque se desea.” ¿Qué quiero decir? Pues que hemos de aprender a desear, a liberar nuestros deseos de cambio, de mejor y de justicia social, porque otros ya se encargan de apagar nuestros deseos, de distraernos de lo que vale la pena, y de deshacer los vínculos sociales, esas redes que nos dan libertad.

Muy brevemente, destacaré dos ideas del principio y del final del libro. El primer capítulo habla de las finalidades de la escuela en el cambio social. Tan sólo señalaré que entre las finalidades de la educación está la de procurar la igualdad de oportunidades, pero también de procesos y de resultados. Y que la buena nueva, ese discurso oficial de la calidad, hace trampa (y aquí cabría rescatar ese lema que dice que el significado de las palabras es su uso) porque viene a decirnos que la igualdad ya está conseguida, y que la calidad es el *sorpasso* de la igualdad. Finalizo este capítulo diciendo que no sólo hay que aprovechar las ocasiones que se presentan para cambiar las cosas, sino que también debemos crearlas. Como ha hecho el colectivo de madres y padres, ni más ni menos, con valentía y con honestidad, con este libro. En el último capítulo se argumenta mucho mejor la necesidad de otorgar a la calidad otros significados diferentes a los que ahora se le dan, si no queremos que nos den, como ya se está haciendo el gato del mercado, mercado,

⁴ Pedagogo y profesor de la Universidad de Valencia. Como el pedagogo italiano Francesco Toniucci (Frato), es colaborador habitual de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, con viñetas de humor gráfico sobre educación.

mercado, por la liebre de la equidad, justicia y libertad. Y como este libro apuesta por una cultura de paz no queremos dejar de pronunciar: ¡No a la guerra!

Ventana al mundo/3

Estudiar para entenderse
El mundo debe estudiar:
Y no más libros de leyes
Ni más... al hombre lidiar.

Manuel Gerena: *Cantos del pueblo para el pueblo*

UNA INVITACIÓN, BIEN FUNDADA, A LA ACCIÓN¹

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

Susan George: *Informe Lugano*.²

1. La pizarra como metáfora

¿Qué relación guarda una pizarra con la obra del pensador francés Pierre Bourdieu (Denguin, 1930-Paris, 2002). Esta pizarra no es una pizarra cualquiera, aunque en realidad ninguna pizarra es una pizarra cualquiera. A lo que me refiero en esta ocasión es a *La pizarra*, una película dirigida en el año 2000 por Samira Makhmalbaf³, con guión propio y de su padre Mohsen Makhmalbaf. Rodada en Irán, este film narra el periplo de un grupo de maestros que, tras un bombardeo en el Kurdistán iraní, deciden viajar de un lugar a otro, cada uno de ellos con una pizarra a cuestas, en busca de estudiantes a los que poder enseñar. Esta película se está proyectando estos días en una pequeña sala de circuito alternativo. Cuando fui a verla apenas éramos diez espectadores. (Preveo que su duración

¹ También publicado en *Praxis. Centro de Investigación y desarrollo para la acción educativa*, (revista electrónica de Chile), n. 2, 2003, pp. 5-12, con el título “La pizarra como metáfora: lecciones contra la miseria del mundo (a propósito de Pierre Bourdieu)”.

² George, Susan (2001): *Informe Lugano*. Barcelona, Icaria, p. 238. Susan George es vicepresidenta de la Asociación ATTAC y presidenta del observatorio de la mundialización. En su edición española, el libro está prologado por Manuel Vázquez Montalbán. Bajo la forma de un informe ficticio, la autora nos advierte del futuro que el capitalismo nos estaría procurando de no cambiar las tendencias actuales.

³ Sobre la película, que obtuvo el premio del jurado en el festival de Cannes y que fue rodada después de *The Apple* (1998), declara su directora lo siguiente: “A veces es bueno no saber nada. Hay que ser como un bebé, verlo todo por primera vez”. Y añade: “Es importante la manera de mirar las cosas. Hay grandes problemas sociales y humanos debido a situaciones políticas. Estoy hablando obviamente de la guerra y no importa de qué guerra exactamente”. Preguntada por las aspiraciones que le quedan, habiendo alcanzado el éxito tan joven, responde: “Deseo continuar haciendo películas, pero también quiero vivir y seguir aprendiendo. He aprendido que aunque es bueno crear también es bueno no forzarlo, sino simplemente explorar”.

en cartelera será efímera, frente a otros productos de la mercadotecnia cinematográfica más seductores y rentables: no es fácil escapar a “las argucias de la razón imperialista”⁴). Cámara al hombro, la directora iraní narra una situación tan precaria, tan descarnada, que roza el mero absurdo, la pura nada. Mujeres, niños y viejos huyen erráticamente por un paisaje desértico, un extenso erial sembrado de minas, en busca de su tierra natal, que ha sido devastada y a la que no pueden reconocer. Los maestros se unen a la caravana humana, pidiendo tan sólo un poco de alimento y agua a cambio de sus enseñanzas, vale decir, a cambio de la atribución de un mínimo de sentido, de un principio de esperanza. Y aunque parezca imposible, al contar esta odisea, Samira Makhmalbaf aplica con dosis de sabiduría y compasión (que no es otra cosa que pasión compartida) la misma máxima del subcomandante Marcos que alentaba la resistencia zapatista: “Contra el horror, humor”.

Así pues, *La pizarra* como metáfora. ¿Cómo metáfora de qué? Como metáfora de ese ingente catálogo de exclusiones sociales que Bourdieu compendió bajo el título de *La miseria del mundo*⁵. Metáfora del horror cotidiano que constituye la sustancia de algunos de los mundos plurales que todavía no habitamos en esta orilla del planeta. Metáfora del “desierto que crece” en la “época de la imagen del mundo” (Heidegger⁶). Metáfora de “la escuela del mundo al revés” (Galeano⁷). Metáfora de “los ricos globalizados y de los pobres localizados” (Zygmunt Bauman⁸). Si las metáforas constituyen puentes que nos conducen desde el terreno de lo conocido al territorio de lo desconocido o de lo todavía por conocer, *La pizarra* nos precipita en “otra realidad”, en una “realidad aparte”.

Como los maestros de la película, también Bourdieu ha sido un enseñante nómada que, con sus palabras andantes, con su propia pizarra, ha ido impartiendo lecciones de manera socrática, contracorriente, para “restaurar la utopía”. Pensador de los límites, Bourdieu, como los maestros con su pizarra, nos ha sabido situar en las encrucijadas del

⁴ Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001): *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona, Paidós.

⁵ Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*; Madrid, Akal. Buenos Aires, México, FCE de Argentina.

⁶ Heidegger, M. (1960): “La época de la imagen del mundo”, en *Sendas perdidas*. Buenos Aires, Losada, pp. 67-98.

⁷ Galeano, E. (1998): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

⁸ Vide Beck, U.: “Laudatio a Pierre Bourdieu. El “malentendido” como progreso. Los intelectuales europeos en la era de la globalización”. *Archipiélago*, n. 51, 2002, p. 105. Véase también la clarificadora aproximación: Gutierrez, Alicia B. (2002): *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid, Tierradenadie.

laberinto (Castoriadis), desvelando y desmontando toda suerte de minas mentales sembradas en el campo de lo social. Así pues, ¿por qué no Bourdieu?

El mejor homenaje que se le puede rendir a un escritor y pensador de fondo como Bourdieu es dialogar desde y sobre su obra, o lo que es lo mismo, proseguir su acción reflexiva, tomando el testigo de su compromiso intelectual y cívico. No glosaremos aquí su amplia trayectoria ni su vasta obra, pero sí trataremos de situarlo, aun a costa de incurrir en simplificaciones siempre injustas, en un contexto amplio de referencia. En la ortodoxia de las etiquetas referidas a las disciplinas, a Pierre Bourdieu se le reconoce, merecidamente, como sociólogo, porque así lo quiso al reclamar para su oficio esta “ciencia paria”⁹. Considerando su vasta formación filosófica, que se aprecia en el estilo de sus escritos y en la potencia de sus análisis, podría decirse, con mayor precisión, que ha sido un ávido lector de la realidad social, profundamente comprometido con la decisión de habitar y de repensar la *polis*, de ser ciudadano, es decir, con la tarea de comprender, explicar y transformar el mundo al que pertenecía. Tal compromiso es el que ha sabido transmitir con razones prácticas en una obra de advertencia, plural, exigente, alejada de ese peligro, que hoy es moneda común, de la indulgencia, de la autocomplacencia. Admitamos, entonces, que Bourdieu es, entre otras cosas, sociólogo. Un sociólogo, en cualquier caso, tan inconformista, irreverente e iconoclasta que supo aplicar a sí mismo la cautela de la “vigilancia epistemológica”. De la misma manera que supo plantear rupturas y tender puentes, cruzar fronteras y ampliar horizontes, poniendo en práctica su máxima “lo real es relacional”...

Más allá de toda “ilusión biográfica”, la trayectoria de Bourdieu –ese largo viaje hacia sí mismo– encierra toda una lección magistral: la lección de un maestro que, paradójicamente supo hacer la mejor escuela desvelando la maquinaria reproductora de poder de las instituciones de enseñanza. Subvirtiendo la figura del *Homo academicus*, Bourdieu supo hacer suyo como pocos el aforismo gramsciano según el cual “uno es punto de enlace” con los demás, abriendo paso a lo que se ha dado en llamar las nuevas sociologías. El término nuevas sociologías se acuña como referencia a aquellos conceptos y problemas que han venido ocupando a la sociología durante la década de los ochenta y de

⁹ Wacquant, L.: “Un sabio imaginativo e iconoclasta”, *Archipiélago*, n. 51, 2002, p. 94.

los noventa. En este período no se han abordado sólo temas nuevos, sino que, también, se ha constituido un nuevo espacio de interrogantes a partir del cual enfrentarse a fenómenos complejos, tomando el pulso al cuerpo social desde un doble movimiento: de deconstrucción –de puesta en tela de juicio de lo dado como algo natural y necesario– y de reconstrucción –de asunción de la realidad social como un producto contingente del trabajo humano. En el caso de Bourdieu, la traducción más plana de este latido social es que a la *explicación* social hay que sumar, como un imperativo categórico, la *implicación* social, o lo que es lo mismo, que el *pulso*, la comprensión de las cosas dadas, debe materializarse en *impulso*, en acción social, quebrando esa dicotomía tan artificiosa como interesada entre pensamiento y práctica. Pero eso conlleva también su propia *paideia*, un proceso continuo de reflexividad que comienza en la *formación* (didáctica) de uno mismo y desemboca en la *transformación* (dinámica) social. Todo ello podría resumirse, de algún modo, como la inversión del conocido corolario del *Tractatus* de Wittgenstein (1889-1951): “De lo que se puede hablar, no hay que callarse”¹⁰.

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

Bourdieu encontró muchas cosas de las que hablar y por las que hablar¹¹ y no permaneció callado. Frente a una sociología lacónica, reservada, distante (bajo la coartada de ser fiel al principio de “distancia crítica”), la sociología de Bourdieu ha sido locuaz, tan profunda como cercana, predicando y practicando con el ejemplo una “democracia de proximidad”. Efectivamente, pizarra tras pizarra, con un nomadismo intelectual que arremete contra todo sedentarismo o dogmatismo académico, Pierre Bourdieu ha desplegado una prolífica actividad teórica e investigadora de carácter poliédrico, si atendemos al amplio espectro de sus intereses. Tomando como uno de los hilos conductores el tema de la educación y sus contradicciones, sus estudios se han centrado –junto a Jean-Claude Passeron en su ya clásica obra *La reproducción*¹²(1970)– en el análisis de la reproducción de las estructuras sociales, pero también –en la ya citada *La miseria del*

¹⁰ Wittgenstein, L. (1973): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, Alianza. La proposición 7 con la que se cierra esta obra, dice así: “De lo que no se puede hablar, mejor es callarse”, p. 203.

¹¹ Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

¹² Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

mundo (1993), obra que ha dirigido— en el modo en que las formas sociales de sufrimiento alteran la subjetividad de los individuos.

En *El oficio del sociólogo*¹³, título que publica en 1968 junto con Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, resalta la idea central de *ruptura epistemológica*, esto es, de ruptura entre conocimiento científico de los sociólogos y sociología espontánea de los agentes sociales. Entre el uno y la otra, *episteme* y *doxa*, media el abismo de las ideas preconcebidas o de los prejuicios —juicios previos— que sugería Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, esto es, la necesidad de discriminar el conocimiento fundamentado del mero sentido común.

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

Ahora bien, la realidad social no se explica sólo a partir de relaciones de fuerza, sino también a partir de relaciones de significado. Así, el lenguaje forma parte de la realidad, participa en su constitución, aunque no la agota. Un concepto que resulta importante en este

¹³ Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C.; Passeron, J-C. (1989): *El oficio de sociólogo*. Madrid, Siglo XXI.

esquema de significado, es el de *violencia simbólica*. Toda forma de dominación, de educación como domesticación, implica un cierto grado de violencia simbólica, es decir, de legitimación ejercida desde el orden dominante hacia el orden dominado. En el terreno del análisis escolar, esta noción aparece vinculada a la de *arbitrariedad cultural*, según la cual las instituciones de enseñanza transmiten de manera arbitraria (contingente y no necesaria) una serie de contenidos culturales dominantes en detrimento de otros contenidos de orden dominado (alta cultura frente a cultura popular, etc.).

3. *Todo es social*

La reflexión sobre la dimensión simbólica se complementa en Pierre Bourdieu con una teoría de la acción, iniciada en 1972 y retomada, en 1994, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*¹⁴. Seguidor del segundo Wittgenstein, así como de Merleau-Ponty (1908-1961), la sociología de la acción de Bourdieu pretende dar primacía al punto de vista práctico del sujeto que actúa frente a los enfoques intelectualistas habituales, que reducen la acción al punto de vista intelectual del que la observa. Para Bourdieu, el mundo impone su presencia (ya que “todo es social”) y nosotros formamos parte ya de esa presencia, sin que ésta se despliegue como un espectáculo del que somos espectadores, sino más bien como un escenario del que somos actores o agentes.

En todas estas y en otras orientaciones, desde sus primeras reflexiones –recordemos la obra temprana de *Los estudiantes y la cultura*¹⁵ (1967)– hasta sus últimas producciones, podemos descubrir en las variadísimas preocupaciones de Bourdieu una misma y ambiciosa crítica. Como Kant hiciera en el terreno de la filosofía, Bourdieu plantea un nuevo giro copernicano en el espacio de la sociología, planteando una suerte de *crítica de la educación pura*. Efectivamente, lo que Bourdieu está planteando constantemente –pertrechado de nuevas categorías, dilemas y contradicciones–, son los límites toda vez que las condiciones de posibilidad de una educación del sujeto social. Con un discurso tan sólido como vehemente, tan racional como apasionado, Bourdieu nos pone contra las cuerdas al advertirnos de los riesgos de un educación polimórfica en sus expresiones (llámese distinción, reproducción, aculturación, ideologización, massmediación, colonización) y

¹⁴ Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

perversa en sus poderosas manifestaciones de control institucional. Pero con tal empeño, Bourdieu no arremete contra de la educación, sino contra la usurpación de la autonomía de los seres humanos en manos de una maquina infernal¹⁶, de una máquina de repetición, de un *poder instituido*. Contra la repetición, Bourdieu despliega el campo de la diferencia, de la autonomía, de la naturaleza política de la educación, y por tanto, de su *poder instituyente* para transformar y transformarnos, para recuperar, como reclamaba Marx, la capacidad de “hacernos a nosotros mismos”.

Una de las cristalizaciones de esta escolástica, de esta imposición jerárquica y niveladora, de esta neoeeducación de un pueblo reducido a público, la encontramos en el análisis de *La televisión*¹⁷ (1998). Las reacciones virulentas que provocó la publicación de su libro son explicadas por el propio autor en un artículo al que denomina “La televisión, el periodismo y la política”, perteneciente al volumen *Contrafuegos* (2000)¹⁸. En este breve artículo, escrito a modo de *apologia pro mente sua*, Bourdieu considera que estas reacciones ilustran algunas de las características más típicas por lo que respecta a cierta visión periodística, que se inclina a privilegiar el aspecto más directamente visible del mundo social en detrimento de las estructuras y de los mecanismos invisibles que orientan las acciones y el pensamiento. En un universo, sostiene Bourdieu, que como el mundo periodístico y principalmente la televisión, es dominado por el pánico a ser aburrido y por la presión de divertir a costa de lo que sea, la política está destinada a aparecer como un tema ingrato que es excluido de las franjas horarias de mayor audiencia, un espectáculo poco emocionante que hay que hacer interesante al precio que sea. Todo ello converge en la producción de un efecto global de despolitización o de desencanto de la política. La búsqueda de diversión o de distracción tiende a desviar la atención hacia un espectáculo o hacia un escándalo siempre que la vida política pone de relieve alguna cuestión importante, pero incómoda, convirtiendo de este modo la actualidad en una rapsodia de sucesos cortados todos por un mismo rasero y reducidos en su mínima expresión al absurdo. Esta educación sentimental (de los perceptos y de los afectos) de la gente, esta visión atomizada y atomizante, va configurando poco a poco una filosofía pesimista de la historia que incita a

¹⁵ Bourdieu, P. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Nueva Colección Labor.

¹⁶ Bourdieu, P. “El nuevo capital”, en *Razones prácticas*, op. cit., p. 42.

¹⁷ Bourdieu, P. (1998): *La televisión*. Barcelona, Anagrama.

la reclusión y a la *resignación* antes que a la *indignación*. De paso, se va asumiendo la idea de que el juego político es un asunto de profesionales que han de hacer frente a una suerte de fatalismo que resulta evidentemente favorable a la conservación del orden establecido.

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

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

¹⁸ Bourdieu, P. (2000): *Contrafuegos*. Barcelona, Anagrama.

Ventana al mundo/4

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

El Roto

LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN LAS ENCRUCIJADAS DEL LABERINTO¹

What is now proved was once only imagin'd.
William Blake.²

Las páginas que vais a encontrar a continuación no tienen el tono académico que quizá un artículo como éste exigiría. Más bien he escrito una reflexión como si estuviera pensando, hablando (escribiendo) en voz alta, como si estuviera charlando con algún compañero o compañera de trabajo. Espero que la falta de tono profesoral no le reste interés al contenido y que sea compensado con la agilidad en la lectura. Como el lenguaje, a veces, nos juega malas pasadas, comenzaré acudiendo a una definición canónica de la voz dilema.

“Dilema. Recibe este nombre un antiguo argumento presentado en forma de silogismo con “dos filos” o “dos cuernos”. Se suele llamar la atención sobre la diferencia entre el dilema y el silogismo disyuntivo en el que se afirma solamente uno de los miembros de la disyunción, mientras que la conclusión del dilema es una proposición disyuntiva en la que se afirman igualmente sus dos miembros. Uno de los ejemplos tradicionales de dilema es:

Los hombres llevan a cabo los asesinatos que proyectan o no los llevan a cabo.

Si los llevan a cabo pecan contra la ley de Dios y son culpables.

Si no los llevan a cabo, pecan contra su conciencia moral, y son culpables.

Por consiguiente, tanto si llevan a cabo como si no llevan a cabo los asesinatos que proyectan, son culpables (si proyectan un asesinato).”³

Nos encontramos, pues, ante una cuestión de elección, ante una cruce de caminos que nos obliga a decantarnos por una u otra dirección aunque podamos acabar desembocando en un espacio común. Es lo que Castoriadis denominó, dando título a uno de sus libros, *Las encrucijadas del laberinto*⁴. Si trasladamos esta definición a la esfera de la educación y formación de personas adultas (EA, en adelante), podemos enumerar una serie de disyuntivas susceptibles de clasificación atendiendo a diferentes criterios. Pero antes de explicitar tales criterios, asumiré como supuesto de partida un dilema previo, no por voiceado, menos relevante: el que tiene lugar entre la realidad y el deseo. Es éste un dilema

¹ Publicado, con ligeras modificaciones, en valenciano, en *Quaderns d'Educació Continua*, n 8, 2003, pp. 5-12, con el título: “Alguns dilemes en educació permanent i una conclusió imaginada”.

² Proverbio n. 33 de los “Proverbs of Hell” contenidos en *The Marriage of Heaven and Hell*.

³ Ferrater Mora, José (1970): *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, pp. 118-119.

⁴ Castoriadis, Cornelius (1994): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, 2ª edic.

que suele acompañar buena parte de nuestro devenir como sujetos individuales y sociales. Nuestra realidad se despliega no sólo con la materia de los hechos (de las cosas dadas) sino también con la materia de los sueños, con la proyección de nuestros deseos (la imaginación instituyente). Si deseamos algo tropezamos con los límites de la realidad, y nuestro trabajo con la realidad nos conduce con frecuencia a desear cambiarla, al fin y al cabo, la realidad no es inamovible, es procesual. La esfera de la educación de personas adultas, como no podía ser de otra manera, no escapa a este dilema. ¿Por qué habría de hacerlo?

A efectos meramente operativos, seleccionaré tres criterios amplios, dentro de los cuales se plantean una serie de dilemas. El esquema que sugiero es contingente, o lo que es lo mismo, cualquiera podría plantearlo de otra manera y sería igualmente válido para una reflexión de carácter general y aproximativo, como la que aquí pretendo. Los criterios elegidos son los siguientes: finalidad, naturaleza y modalidad de la educación de personas adultas. Dentro de cada uno de ellos señalaré tres dilemas, si bien todos ellos mantienen algún tipo de relación entre sí. Es necesario advertir que aquí no me detendré en una serie de elementos, por lo demás bien interesantes, como los que se refieren a la profesionalización docente, al perfil de los agentes, a los públicos emergentes, o a la evaluación de los procesos educativos, cada uno de los cuales sin duda merecería un apartado propio. En otro lugar⁵ me he centrado en la cuestión de los dilemas referidos a la provisión de la EA (escolarizante, no escolarizante) por lo que omitiré aquí esa reflexión, si bien las conclusiones de entonces coincidirán con las de ahora.

1. Dilemas según su finalidad

a- Emancipadora o adaptadora

Es el dilema clásico que describe la tensión⁶ permanente sobre la que gravita la esfera educativa en general. Uno de los fines de la educación es el de procurar la emancipación de los sujetos, y por tanto, la configuración de una sociedad emancipadora.

⁵ Beltrán Llavador, Francisco y Beltrán Llavador, José (1997): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia, Universitat de València, pp. 37-40.

⁶ El problema de las “tensiones en la práctica de la Educación Permanente” está muy bien introducido en el capítulo sobre “Metas asociadas a la educación permanente”, que pertenece al libro: Cabello Martínez, M^a Josefa (2002): *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga, Aljibe, pp. 152-154.

Al mismo tiempo, la educación cumple un papel importante de adaptación social en su sentido más estricto: las instituciones de enseñanza constituyen agencias de socialización de primer orden, es decir, son instancias mediante las cuales se interiorizan pautas de conducta, hábitos, comportamientos, actitudes, valores, etc. Por definición, las instituciones educativas no pueden ser desadaptadoras, no pueden formar individuos inadaptados en el sentido de alienados: eso sería una contradicción en los términos. Pero que la escuela sea adaptadora no significa que sea sumisa, ni que los individuos a los que educa sean siervos. Emancipación y adaptación no son términos excluyentes. La educación de personas adultas es emancipadora en la medida en que pretende una transformación social hacia condiciones de vida más justas, y es adaptadora en su orientación en la medida en que ofrece espacios y redes de socialización más amplios en el ejercicio de la plena ciudadanía. La actividad de socialización no conformista no excluye la crítica, sino que la recaba. Otra cosa es que asociemos el término adaptación con sus connotaciones más conservadoras, más estáticas, es decir, con la defensa de un orden social dado, sin posibilidad de cuestionarlo, de ponerlo en crisis. Desde el lenguaje ordinario, común, creo que la mayor parte suscribiríamos la finalidad emancipadora de la educación de personas adultas antes que la adaptadora, pero esta segunda finalidad no es en absoluto despreciable si le otorgamos el significado más dinámico que merece. Una persona analfabeta se adapta mucho mejor al mundo al que pertenece cuando aprende las destrezas básicas, cuando es capaz de leer las palabras, la realidad social. Y ese aprendizaje, ese proceso de adaptación –desde el inconformismo, desde la no resignación– le emancipa de un mundo que antes le estaba vedado.

b- Instrumental o expresiva

Por finalidad instrumental se puede entender aquella que no está guiada por un propósito altruista, o desinteresado, sino que está mediada por un interés determinado. Por finalidad expresiva se puede entender aquella que no está mediada por un interés concreto, sino que se agota en sí misma. En educación de personas adultas –pero también en formación continua, ocupacional, profesional, superior– solemos establecer categorías entre aquellos sujetos participantes que “vienen a por el título” y aquellos que “vienen por el placer de aprender”. También este dilema, hasta cierto punto, es falso. Tan legítimo es un tipo de interés como otro, y no son excluyentes. El juicio de valor que emitamos respecto a

un tipo u otro de intereses no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta las circunstancias y las necesidades sociales (auténticas o falsas) que los motivan. ¿Podemos negar el interés que tiene en la actualidad la obtención del Graduado en Secundaria para los participantes de nuestros centros? ¿Excluye eso el deseo de aprender? ¿Quién de nosotros cursó estudios universitarios por el “mero” deseo de aprender, haciendo caso omiso del título correspondiente al finalizar la carrera? ¿Cuántos de nosotros no procuramos “facilitar” alguna acreditación a las personas inmigrantes que acuden a los centros de EA como salvoconducto para su inserción laboral o la prolongación de su estancia en el país?

c- Educativa o socializadora

Este nuevo dilema apunta directamente al corazón de la EA, al menos en su dimensión institucional. La disyuntiva se ha llegado a materializar en la ubicación administrativa del sector: departamentos de educación o departamentos de asuntos sociales. La cuestión, más allá de la fórmula administrativa adoptada, no es trivial. La disyuntiva en este caso apunta hacia la naturaleza educativa de la EA o hacia su naturaleza social. Desde un punto de vista formal, la educación de personas adultas, formalmente, se ha venido resolviendo histórica y mayoritariamente en el marco de estructuras claramente educativas (escolares y escolaristas) antes que sociales. Formalmente, digo, porque en la práctica, el terreno social rompe, trastoca, desborda, supera y altera los límites de lo estrictamente educativo, lo que en otro momento he llamado el “paidocentrismo”. Y lo hace porque, en el fondo, la educación de personas adultas no es más que el nombre, reduccionista, que le damos a un amplio conjunto de prácticas sociales y culturales que también son, pero no sólo, educativas. Podría dar ejemplos, pero los lectores y las lectoras que están trabajando en el sector saben perfectamente a que me refiero. Una “clase” de EA es algo más que una clase: es un lugar de encuentros, es un espacio de autoformación conjunta, es una ocasión para “salir de casa”, es un vivero de “relatos de vida”, es el sitio donde “compartir palabras”, es una encrucijada de experiencias, un punto de información laboral, un elemento de dinamización cultural, una guerrilla de la memoria, un recinto de jóvenes descentrados (ahora nos encontramos con las nuevas cohortes del fracaso escolar), un laboratorio de educación social. Si todo proceso de aprendizaje es social, en la EA el carácter social del aprendizaje adquiere en sí mismo carta de naturaleza. Una vez más la

disyuntiva es aparente. Como afirmaba en un libro reciente⁷, educación y ciudadanía no son términos alternativos, sino relacionales. Pero de nuevo, la disyuntiva de fondo que nos viene acompañando, deseo o realidad traducidos en este caso como social y educativo formal, nos plantea no pocos quebraderos de cabeza al plantearnos una serie de contradicciones: al profesorado se le piden cuentas y expedientes educativos mientras la realidad humana, la gente con la que trabajamos, pide cuentas y expedientes sociales. Como respuesta ante la ausencia de estos últimos, se hacen cada vez más necesarios los lazos y los vínculos sociales que muden las muchedumbres solitarias en muchedumbres solidarias.

2. Dilemas según su naturaleza

a- Teórica o práctica

Aquí nos encontramos con un falso dilema o con una disyuntiva aparente, puesto que el ejercicio desempeñado en el ámbito de la EA es al mismo tiempo teórico y práctico. Todos elaboramos teorías, vivimos con ellas y las verificamos o refutamos. Las teorías, las perspectivas que adoptamos, hacen de intermediarias con el mundo exterior. Respecto a la práctica, ésta no es más que el curso de acción de una teoría. Habitualmente atribuimos un carácter práctico, antes que teórico, a nuestro quehacer en el terreno de la educación, al hablar de nuestra “práctica” cotidiana. Pero con ello hurtamos, aun sin pretenderlo, la dimensión reflexiva de nuestras acciones. Enseñar y aprender consiste en un proceso que requiere acciones reflexivas y reflexiones actuantes. Otra cosa es la querrela entre prácticos y teóricos. Los primeros reprochan a los segundos estar alejados de la realidad, y este reproche encierra una cierta acusación de comodidad. Lo cierto es que la reflexión teórica no suele ser ni cómoda ni fácil, y con frecuencia, si se quiere ser consecuente, es bastante comprometida porque supone desplazarnos del terreno común de las convicciones. Por otra parte, los teóricos acusan a los prácticos de un espontaneísmo o activismo como compensación de falta de ideas o propuestas fundamentadas. Esta querrela, en realidad, manifiesta más bien diferencias de estilos, enfoques o talentos, que otra cosa. Teoría y práctica constituyen un continuum y es difícil establecer los límites entre una y otra. Cuando una persona decide acudir a un centro de educación de personas adultas emprende

⁷ Beltrán Llavador, José (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira,

una acción práctica que no es más que la consecuencia de una decisión, de una reflexión, tomada previamente. La elaboración de un proyecto cultural por parte de un claustro supone su estudio previo y reclama su realización o puesta en marcha. La práctica del pensamiento y el pensamiento de la práctica se dan cita en la educación en general y, cómo no, en la EA de manera singular.

b- Limitada o deslimitada

El que la naturaleza de la EA sea limitada o deslimitada depende de su concreción empírica, o dicho de otra manera, de su materialización institucional. Podemos considerar, aunque resulte paradójico, que es a la vez limitada y deslimitada en el siguiente sentido. Es deslimitada en cuanto a su despliegue en el terreno social: la EA, en sus principios teóricos, alcanza una enorme variedad de procesos, de agencias, de públicos. En más de una ocasión he manifestado públicamente que mi tarea en la universidad no es más que una expresión de la EA. Pero lo mismo podría decir un agente de la formación ocupacional, o los miembros de una ONGD, o una entidad de voluntariado cultural, o, en un sentido muy amplio, un grupo editorial o una agencia de comunicación. La EA, en un sentido plural y versátil, adoptaría la estructura de una obra abierta, en términos del semiólogo Umberto Eco, o de “pulpo ideológico”, en expresión tomada de la sociología de la cultura. Ahora bien, junto con esto, quienes trabajamos en el campo formalizado de la EA, en nuestro país y en muchos lugares, sabemos que la oferta institucional de la EA se traduce en, y se reduce a, una red de centros, más o menos extensa, de carácter “escolar” (a veces decimos, académico, aunque no es lo mismo). Ahí es donde reside la naturaleza limitada de la EA. Si somos capaces de utilizar la imaginación instituyente, y lo somos, veremos cómo la esfera de la EA deja de ser un círculo para ir abriéndose, como una espiral, relacionadamente, a una gran variedad de instancias e iniciativas sociales, dando paso a lo que se ha venido llamando proyectos de desarrollo comunitario. Y esto nos abre paso al siguiente dilema.

c- Local o global

En un mundo crecientemente interdependiente, la EA no puede sustraerse a los cambios profundos que observan las sociedades. La EA se lleva a cabo en contextos locales

Germania.

(centros, agencias, etc.), que a su vez cada vez son más permeables a los efectos de la mundialización (y en su versión estrictamente financiera, de la globalización). El lema ecologista nos recomendaba “actuar local, y pensar globalmente”. Ignacio Ramonet nos planteaba el reto de invertir el lema y procurar “actuar global, y pensar localmente”. Es algo más que un juego de palabras: se refería a que buena parte de los problemas que se abordan en nuestros entornos más inmediatos (pensemos en las campañas de “salvemos”: en nuestro país, zonas culturales o naturales con riesgo de extinción) son comunes a muchos otros lugares geográficamente lejanos. Por tanto, la reflexión desde lo inmediato, puede tener repercusiones en lo mediato, en lo que no nos es tan próximo. El ejemplo más claro lo tenemos en las recientes concentraciones mundiales en Porto Alegre, en la marcha mundial de las mujeres, etc., pero no hemos de perder de vista que los precedentes históricos de este tipo de iniciativas se encuentran en las primeras internacionales obreras, o en las luchas de las sufragistas por el reconocimiento del derecho al voto. Más allá del lema primero, o de la inversión del mismo en su relectura, se comienza a hablar en un intento de síntesis de “glocalización”, para subrayar la conexión estrecha entre una y otra dimensión. Y al mismo tiempo, desde la esfera educativa, se nos advierte de los efectos perversos, a los que no somos inmunes, de la “globoeducación”. Con esta última expresión se está señalando y denunciando la penetración de la más reciente y virulenta fase del capitalismo en las últimas reformas (o contrarreformas) educativas, a través de la introducción de consignas (lobos disfrazados de corderos) como “calidad”.

3. Dilemas según su modalidad

a- Formal o no formal (o reglada, no reglada)

Cuando en el lenguaje común nos referimos a educación formal o no formal estamos aludiendo a la intencionalidad de la misma (obtención de acreditación o no), pero también nos referimos a la forma (la metodología, el procedimiento) de llevar a cabo la provisión de la enseñanza. Y ahí es donde comienzan a aparecer los problemas. Porque la obtención de un título requiere de unos procedimientos de formalización del conocimiento que no son necesarios en las enseñanzas no formales. De alguna manera, la modalidad formal nos resta libertad de acción y nos añade exigencias que vienen derivadas de un control externo (una evaluación) de las enseñanzas proporcionadas. Mientras que la

modalidad no formal nos proporciona otros márgenes de actuación. De manera que en este caso el dilema se refiere a una cuestión, podríamos decir, de grado. Difiere el grado de formalización de los conocimientos en uno y otro caso, y por tanto, también las estrategias o procedimientos. Una vez más, el dilema es aparente y en la práctica se supera con fórmulas y propuestas distintas en función de los contextos, del público, del proyecto, de la oferta, etc. El dilema cobra cuerpo cuando cristaliza como problema a resolver, cuando se problematiza. Pero aquí también la experiencia nos proporciona recursos (no recetas) para articular propuestas innovadoras y creativas. Cuando no es así, se puede caer en procedimientos “academicistas” (o lo que es lo mismo, rígidos, estáticos) en el caso de la educación formal. La decisión sobre estos últimos no siempre es responsabilidad de los educadores, sino más bien de las exigencias o prescripciones curriculares.

b- Específica o no específica (también llamada adaptada)

La EA es una modalidad específica en la medida en que lo es la educación infantil, o la educación primaria, secundaria o profesional. Es decir, tiene rasgos propios. Los educadores esgrimimos a veces como bandera la especificidad del sector para distinguirnos del resto de niveles educativos. Pero a veces esa distinción nos puede llevar a confundir la diversidad con una suerte de diferencia distinguida, como si el hecho de trabajar en el sector nos diera una pátina de distinción. Lo cierto es que nuestro trabajo es tan válido, contradictorio, gratificante o problemático como el de un maestro o una maestra de educación infantil o un agente de desarrollo local. No somos especiales o, si los somos, lo somos todos igualmente por nuestras peculiaridades y diferencias. En cualquier caso, la defensa de la especificidad de la EA se explica, sobre todo, como argumento para subrayar su carácter no escolarista, la insumisión u oposición ante la camisa de fuerza que impone el resto del sistema educativo obligatorio. De modo que al decir que la EA es específica se quiere decir: la educación permanente no ha de confundirse con escolarización permanente. Los proyectos de EA no han de concebirse como escuelas para niños grandes. La EA adaptada, la que ahora mismo tenemos instituida y la que interesa (el cuasi-clón de la secundaria) a las actuales administraciones educativas conservadoras, es una educación de corte funcionalista, útil a los requerimientos de la maquinaria eficientista, y explicable

desde el punto de vista de la rendición de cuentas, pero que no satisface las auténticas demandas de la población y que acaba frustrando a los trabajadores del sector.

c- Presencial o no presencial

No es en realidad un dilema, pero podría llegar a serlo en caso de una tecnificación creciente de la enseñanza. En la actualidad se trata de modalidades complementarias. La enseñanza no presencial o a distancia ha de ser una extensión o complementación de la enseñanza presencial, pero nunca una suplantación. Las políticas conservadoras procuran una implantación cada vez más extensa e intensa de la distancia, a costa de la presencialidad. No es casual: la distancia pura y dura supone el repliegue y la retirada del espacio público (aunque tenga lugar en centros de titularidad pública) y de los públicos. Pero hemos de evitar una excesiva polarización o maniqueísmo, en términos de bueno-malo. La modalidad a distancia es válida, y es deseable, como extensión de las oportunidades, pero no como fórmula que reduzca los ya escasos espacios comunitarios, de relación y convivencialidad, a la ciudadanía. En cualquier caso, para lo bueno (mucho) y para lo malo (mucho también) hemos de reconocer que hay un tipo de educación a distancia que ya está instalada en nuestras vidas cotidianas a través de la pantalla de televisión y de las redes telemáticas, instrumentos poderosísimos de acceso al conocimiento. Pero los términos del dilema no se han de desplazar, planteándolo como posturas de tecnofobia o tecnofilia, sino que se dirimen entre la noción de distancia y cercanía. En ese sentido, la EA ofrece una ocasión irrenunciable para ejercer una democracia de proximidad, cotidiana, del día a día, que resulta no tan fácil de ejercer ni tan directa a través de las mediaciones tecnológicas –puente y barrera– de un dispositivo a distancia.

La cita del comienzo decía: “lo que ahora está probado fue primero puramente imaginado”. O lo que es lo mismo, lo que tenemos ahora, los modelos de EA vigentes, fueron primero imaginados. Y los modelos alternativos a los actuales, antes de ser probados, han de ser imaginados. Por otra parte, hablar de dilemas es hablar de retos, de desafíos, y estos surgen cuando pensamos otras posibilidades, cuando nos ponemos a imaginar. Y hablar de los dilemas de la EA es, inevitablemente, hablar de los retos que plantea la educación de la humanidad en su proceso de maduración, de crecimiento, de emancipación y transformación. Es decir, cuando soñamos lo mejor de nosotros mismos y

de nuestros congéneres. En ocasiones damos rodeos y merodeos antes de afrontar los auténticos problemas. Forma parte de nuestro propio proceso de educar y de educarnos, como sostenía Gadamer en una de sus últimas conferencias, es decir, de la empresa interminable de clarificar y de arrojar luz sobre la verdad. Al fin y al cabo, nos encontramos, literal y no sólo metafóricamente, ante un laberinto, y la salida del mismo no es fácil.

Pero en el caso de los dilemas, a alguno de los cuales nos hemos aproximado, no se trata tanto de resolverlos, ya que por definición son irresolubles y nos conducen a callejones sin salida, sino de disolverlos, de superarlos. Hay que problematizar lo que vale la pena, porque las fijaciones en falsos problemas, en aparentes disyuntivas, hacen perder mucho tiempo y erosionan la tarea cotidiana, que es la más importante y la que al fin y al cabo cuenta. El trabajo en EA es privilegiado por su fragilidad y por su potencialidad, y exige de nosotros tanta razón como imaginación, mucha cordura con algún que otro gramo de locura, tanta prudencia como capacidad de arriesgar. Las respuestas de la EA ante los dilemas de nuestro mundo patas arriba no tienen por que ser sólo reactivas, de resistencia, también pueden ser proactivas, propositivas, creativas. “Debemos comprender también que *hay* verdad, y que *la verdad hay que hacerla*, y que para alcanzarla debemos *crearla*, lo cual quiere decir, en primer lugar y ante todo, *imaginarla*.”⁸ El terreno de juego que le espera a la EA consiste, desde una combinación de interés común y de altruismo realista, en el altermundismo. Otra educación es posible, otra EA es posible, otro mundo es posible.

⁸ Castoriadis, Cornelius, op. cit., 246.

Ventana al mundo/5

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

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

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

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

Bertolt Brecht

UN SUEÑO DE LA REPÚBLICA: EL INSTITUTO OBRERO¹

A la memoria de mi padre

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

María Zambrano: *Delirio y destino*.

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

1. El sentido de la memoria

Hace unos cuantos días se celebró un homenaje, el primer homenaje institucional, a las víctimas del franquismo, con el apoyo de todos los grupos parlamentarios menos uno. El argumento que esgrimió el grupo conservador es que no era bueno hurgar en el pasado. Hace unos días, los estudiantes de la Nau Gran (Universidad para mayores de 55 años) me enviaron un mensaje electrónico denunciando la censura indirecta (el retraso en la fecha de emisión) de un episodio de la serie televisiva *Cuéntame* programado para el 20 de noviembre en el que se hablaba de los procesos de Burgos. El episodio fue sustituido por la emisión de la película publrreportaje *Arroz y Tartana*. (Creo que la serie *Cuéntame* no se

¹ Transcripción revisada de la conferencia “El Instituto Obrero: la recuperación de la memoria de una escuela democrática”, pronunciada el 4 de diciembre de 2003 en la sede del Centre 1r de maig, en el marco de las Jornadas “El Instituto Obrero de Valencia: proyecto pedagógico de la República”, organizadas por CC.OO-

caracteriza por su beligerancia precisamente). Podemos también recordar la reciente sentencia judicial que reconoció la omisión por parte de la cadena pública de televisión española de información relativa a la última huelga general en nuestro país: sentencia que el director de informativos, obligado a darla a conocer, maquilló cuando aludió a la organización sindical Comisiones Obreras (CC.OO.) que interpuso el recurso deletreando sus siglas “ce-ce-o-o”.

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

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

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

supone, directa o indirectamente, la culpabilización de las víctimas o, lo que es lo mismo, la suplantación de la razón cívica por la razón cínica.

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

2. *Un proyecto social*

No hay texto sin contexto o, si se prefiere, no se puede entender el I.O. sin el profundo republicanismo que lo sustenta. Leyendo la novela de Manuel Azaña, *El jardín de los frailes*², encontramos una clave de su apuesta personal y social hacia el I.O. Si *El jardín de los frailes* es una novela crítica de formación sobre la importancia socializadora de la educación, el I.O. es un ensayo de formación pensado y materializado en el suelo social. Afirmo que fue un ensayo, como lo fue la Escuela Laboratorio de John Dewey en Estados Unidos, ese experimento riquísimo que vinculaba educación, trabajo y vida. No cito a Dewey gratuitamente, -que aquí lo ha trabajado muy bien el grupo Democracia y Educación- sino porque, sin duda, el pensamiento de Dewey debió influir directamente en la concepción del I.O. a través de las traducciones que Lorenzo Luzuriaga llevó a cabo de obras del pensador norteamericano como *Mi credo pedagógico*, *Democracia y educación*, etc. También el I.O. fue un laboratorio de educación democrática o de democracia educativa, y encontramos en esta iniciativa lo mejor de Dewey.

Por otra parte, el I.O. fue revolucionario en el mejor sentido del término: en el sentido de procurar transformaciones profundas en la condición de los sujetos y de las instituciones. La finalidad del I. O. era claramente política: ¿cómo iba a ser de otra manera si trabajaba por y para la República? Trabajar para la República era trabajar para la *res publica*, para la esfera pública, para la vinculación social. En tiempos como los nuestros en

² Azaña, M. (2003): *El jardín de los frailes*. Madrid, El País. [Sobre la edición de 1926, que a su vez recogía las entregas de seis años antes publicadas en los cuadernos de *La Pluma*, como el mismo autor informa.]. En 1978, José María Gutiérrez filmó *¡Arriba Hazaña!*, inspirada en el relato irónico de Manuel Azaña, y ahora convertida en parábola sobre la transición política española.

los que el perímetro de lo público va disminuyendo de manera alarmante, no podemos permitirnos el lujo de ignorar los supuestos republicanos de nuestra escuela pública: laicidad, gratuidad, igualdad.

Y de paso, recuperemos el auténtico sentido de la palabra utopía, que no es algo imposible –como se nos suele vender– sino un *topoi*, un no lugar o un lugar todavía por materializar. El I.O. no fue una utopía realizable, fue una utopía realizada. Fue el encuentro entre el deseo y la realidad. Pero también ha habido otras utopías realizadas, y la memoria, y el inventario de esas utopías es lo que fecunda lo que ahora se denomina el altermundismo.

3. La utopía, aquí y ahora

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

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

Las vidas de estas personas son plurales, a cual más dura y más rica: exiliados, represaliados, poetas, traductores de las obras de Lenin, ingenieros, obreros, diseñadores, escritores, luchadores. Supervivientes de una República todavía por conquistar y

reconstruir. Spinoza decía que todo lo que es hermoso es tan difícil como raro. Esa es una definición que se aplica muy bien al I.O.: una experiencia tan difícil como rara.

Como antes he señalado, la proyección del I.O. no está en el futuro, sino en el presente: aquí y ahora. Y no consiste sólo en su recuperación, sino en una recreación que ya ha comenzado (véase la documentada página web sobre el Instituto: www.ceibm.org) a partir de una serie de interesantes iniciativas³ que comienzan abriendo la actual asociación de antiguos alumnos a todos aquellos simpatizantes que quieran pertenecer a ésta. En cualquier caso, el mejor homenaje que podemos rendir al I.O. es compartir la experiencia de lo que fue y sigue siendo.

Anexo: Una propuesta razonada⁴

1- Poco después de estallar la guerra, el gobierno de la II República puso en marcha una experiencia renovadora en España: “Con fecha 21 de noviembre de 1936 el Presidente de la República, Manuel Azaña, firma un decreto trascendental en la política educativa de la República. Por él se crea un Bachillerato Abreviado para trabajadores en edad comprendida entre 15 y 35 años aunque, transitoriamente –mientras dure la guerra– sólo podrán beneficiarse de él quienes se encuentren entre los quince y los dieciocho. Esta modalidad de Bachillerato se instituye con carácter de ensayo, estando en el ánimo del legislador extenderlo una vez se conozcan sus resultados en el Instituto Obrero de Valencia.” (Fernández Soria, 1987: 42)⁵. El Instituto Obrero es una iniciativa educativa tan breve como intensa que surge al final de la Segunda República Española en su lucha contra el fascismo “por la cultura y con la cultura”.

³ Entre estas iniciativas, destaca el registro oral y transcripción de los testimonios de cerca de veinte estudiantes del I.O., en el marco del proyecto de Historia Oral del Archivo “José Luis Borbolla” de CC.OO.-PV. También se trabaja en la edición del manuscrito inédito “Exilio” de Emilio Monzó, ex-alumno del I.O. exilado en Argentina, así como en una exposición gráfica y documental para recrear el proyecto educativo del I.O. La asociación edita un boletín periódico con rescates documentales e información actualizada.

⁴ Propuesta razonada de nombramiento como socio honorario de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE) al Instituto Obrero, en el marco de la X Conferencia de Sociología de la Educación, celebrada en Valencia del 18 al 20 de septiembre de 2003 en Valencia. En respuesta a dicha propuesta, que formulé como organizador de la X Conferencia, al I.O. se le concedió una placa con el texto siguiente: “Instituto Obrero. Socio Honorario en reconocimiento a su acción educativa por una sociedad más justa, igualitaria y democrática”

⁵ Fernández Soria, Juan Manuel (1987): *El Instituto para Obreros de Valencia*. Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Puede verse también el artículo que el periódico Levante dedica al Instituto Obrero el 28 de enero de 2001, pp. 2-4 (sección en Domingo).

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

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

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

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

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

7- La proyección del Instituto Obrero alcanza nuestros días. Con motivo del cincuenta aniversario (en 1987) se publicó el libro del profesor Juan Manuel Fernández Soria: *El Instituto para Obreros de Valencia* (Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència), al tiempo que los antiguos estudiantes de este Instituto Obrero se

constituyeron en una asociación que todavía perdura, manteniendo reuniones periódicas, editando un boletín, y emprendiendo nuevos proyectos.

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

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

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

Ventana al mundo/6

En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos el hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les preparaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain [aquí el autor da el nombre a su verdadero maestro], sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos contándoles su infancia y la historia de otros niños que había conocido, les exponía sus propios puntos de vista, no sus ideas, pues siendo, por ejemplo, anticlerical como muchos de sus colegas, nunca decía en clase una sola palabra contra la religión ni contra nada de lo que podía ser objeto de una elección o de una convicción, y en cambio condenaba con la mayor energía lo que no admitía discusión: el robo, la delación, la indelicadeza, la suciedad.

Albert Camus: *El primer hombre*

MIRAR LA EDUCACIÓN, EDUCAR LA MIRADA¹

El conocimiento no es un espejo de las cosas o del mundo exterior. Toda percepción es a la vez traducción y reconstrucción cerebral, a partir de estímulos o de signos captados o codificados por los sentidos; de ahí, como bien sabemos, los innumerables errores de percepción que sin embargo nos llegan desde nuestro sentido más fiable, la vista. Al error de percepción se añade el error intelectual. El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción a través del lenguaje y del pensamiento y, por ende, implica el riesgo de error. (...) Podríamos creer que es posible eliminar el riesgo de error rechazando todo tipo de afectividad. (...) La afectividad puede asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerlo.

Edgar Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.²

1. Una nueva alfabetización

En 1963, el director Roberto Rossellini, en uno de sus escritos sobre “Cine y Educación”, defiende con optimismo -avalado por su propia apuesta artística y política- la utilización de “los medios de difusión del conocimiento, a saber, el cine, la radio, la televisión, la prensa, etc.” al servicio de una educación integral y de una mayor medida de humanidad tanto en la escuela, como medio de instrucción formal, como en “una parte al menos de las muchas horas de tiempo libre” (44 horas semanales en su estimación que, aventura, están destinadas a aumentar rápidamente). Argumenta, siguiendo las propuestas didácticas de Comenio que propugnan una enseñanza “por visión directa de las cosas”, que, además de ser más divertido, “el empleo inteligente de los medios audiovisuales, por sí solos o en asociación con otros sistemas de enseñanza, facilita la instrucción y hace más duradero el recuerdo de las cosas aprendidas”. Y a fin de ilustrar eso, presenta un ejemplo, el de Estados Unidos, que, al entrar en la guerra en 1941, se vio en la necesidad de orquestar en un plazo mínimo un ejército altamente cualificado. Así pues -prosigue-, “entre el 7 de diciembre de 1941, fecha del alevoso ataque japonés a la base norteamericana de Pearl Harbour y el fin de la Segunda Guerra Mundial, el 8 de mayo de 1945, en tan sólo cuarenta y dos meses y un día, Estados Unidos creó de la nada un ejército, transformó su

¹ El autor principal de este texto es Fernando Beltrán. Publicado, en valenciano y en castellano, con algunas aportaciones propias, en un artículo del mismo título, en dos números sucesivos de: *Parlem. Espai de comunicació dels responsables de Cultura*. Diputación de Valencia, n. 16, 2002, pp. 14-17, y n. 17, agosto-septiembre, 2002, pp. 8-11. Fernando Beltrán Llavador, es profesor del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca.

² Morin, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, pp. 26-27. El libro se enmarca en el proyecto transdisciplinar de la UNESCO “Educación para un futuro sostenible”.

economía y ganó la guerra. Los medios audiovisuales jugaron un papel importante en el éxito de tal operación... La marina de Estados Unidos produjo durante los cuatro años y medio de guerra 10.000 programas filmados con fines de instrucción y entrenamiento, y otros 25.000 el ejército.”³

El ejemplo citado resulta inquietante y delata sólo una, bien que crucial, de las múltiples cuestiones problemáticas que suscita la definición misma del cine, la educación y la literatura y sobre todo, el concurso de las mismas, en esa compleja intersección de la industria y la cultura, la propaganda ideológica y la educación, la tecnología y el arte, las naciones y sus narraciones.

Así, los efectos de esa campaña bélico-mediática que desde la Segunda Guerra Mundial no ha cesado, se dejan sentir hoy más que nunca en el lenguaje periodístico. Sirva un breve pero significativo ejemplo en nuestro entorno cercano. Para el profesor Norma Brinbaum, en relación con los bombardeos del pasado mes de octubre a Afganistán: “La guerra es un *reality show* de televisión y la opinión pública ha sido relegada a la categoría de audiencia” (*El País*, domingo 21 de octubre de 2001, p. 23).

Es entonces cuando cobran nueva vigencia los diagnósticos sombríos que, en clave literaria, describieran George Orwell en su *1984*, Aldous Huxley en *Un Mundo Feliz* o Anthony Burgess en *La Naranja Mecánica*, pues, al decir de Javier Echevarría (en su libro *Los Señores del Aire*, Destino, Madrid 2000), “la sociedad actual asiste a un neofeudalismo cibernético, dominado por los señores del aire, mucho más poderoso que el del medievo”. La diferencia estriba en que las nuevas tiranías de Telépolis, ese entorno virtual y visual de poderosísimos mecanismos de dominación tentaculares, ejercen un control tan vasto que penetra las entresijos más recónditos de nuestra conciencia y configura el tejido de nuestra cotidianeidad.

Walter J. Ong explicó profusamente cómo “la escritura reestructura la conciencia” para concluir que las actuales formas de comunicación suponen una nueva forma de

³ Rossellini, Roberto (1979): *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Barcelona, Gustavo Gili, pp. 161-162.

oralidad secundaria y “tecnologizada”⁴. Para dar una respuesta educativa en consonancia con esa nueva forma de percibir el mundo, la escuela se ve obligada a redefinir el cometido de sus enseñanzas instrumentales, pues si las destrezas básicas de la alfabetización escolar han sido hasta la actualidad las habilidades lecto-escritoras, ahora resulta indispensable, además, un nuevo tipo de alfabetización que permita no sólo entender, sino sobre todo utilizar, las tecnologías de información y comunicación y, quizás de forma prioritaria, la producción o diseño del cine, a fin de no dejar a las nuevas generaciones expuestas a la apropiación y colonización del guión de sus propias vidas y desvalidas ante nuevas y perversas formas de esclavitud y deshumanización.

Una vez más, pero de forma singularmente acuciante, resulta un imperativo pedagógico afrontar la cuestión de los fines y los medios para otorgar un papel verdaderamente instrumental a nuestras herramientas en lugar de ser instrumentalizados por ellas. Aldous Huxley, quien concediera especial atención a ese problema, en el prólogo de 1946 a su distopía *Un Mundo Feliz* venía a decir que las nuevas formas de alienación se ejercerán bajo un aspecto seductor y apetecible, por vía de aturdimiento y ensoñación. Huxley anticipaba la urdimbre de un lavado de cerebro colectivo de apariencia anodina e inocua, pero de presencia tan ubicua y difusa como el humo, la nube, la niebla, la nada, esto es, la alienación idónea para una nueva clase social, la de los “ciudadanos siervos”, habitantes felices de un país de tentaciones permitidas, con transgresiones cristalizadas y dosificadas en sustancias de diseño y amantes, por fin, de la propia servidumbre.

Educar, hoy, entraña desvelar los espejismos engañosos y despejar sus verdades ocultas, limpiar de imágenes falsas y a la vez re-imaginar, para liberarlo, nuestro “tiempo cautivo”⁵, en la metáfora empleada por Dominique Sampiero, maestro de escuela y guionista de la hermosa película *Hoy empieza todo*, dirigida por Bertrand Tavernier y ganadora del Premio de la Crítica Internacional en el Festival de Berlín de 1999. Para una niña o un niño, y en las ocasiones en que los enseñantes se hacen uno con sus niños, lo cierto es que “hoy empieza todo”, cada día.

⁴ Ong, Walter J. (1982): *Orality & Literacy: The Technologizing of the Word*. Londres y Nueva York, Routledge.

⁵ Sampiero, Dominique (1999): *El tiempo cautivo*. Valencia, Pretextos.

2. *Un círculo de asombro*

En efecto, el lingüista y semiólogo Gunther Kress, en un estudio sobre el aprendizaje de la lecto-escritura en niños preescolares,⁶ reivindica los intentos legítimos de comunicación “mutimodal” que hacen los niños combinando todo tipo de materiales: juguetes, legos, bloques, pinturas, cajas, y un larguísimo etcétera en el que prácticamente todo cabe. Sus experimentos comunicativos se asemejan a una mezcla de laboratorio científico en plena actividad, taller de manualidades e ingeniería técnica, almacén de reciclaje y sala de ensayos teatrales. Y a ellos les resulta inconcebible establecer divisiones estancas entre la expresión de los sentimientos, la representación icónica y la expresión gestual, corporal y verbal. De hecho, su representación del mundo tampoco se reduce a una mimesis o copia refleja de éste como mero objeto de apropiación perceptiva.

El mundo de las cosas y las cosas del mundo están en continua interacción con ellos, conformando un juego vivo que es a la vez exploración, manipulación creativa y descubrimiento permanente en un círculo de asombro a un tiempo autocontenido y abierto, completo en sí mismo y a la vez completamente permeable.

En el presente la educación en la palabra y por la palabra escrita, convive, cuando no compite abiertamente, con otros medios tecnológicos (play-stations, vídeos, DVDs, CD-Roms) que suponen formas de narratividad pictográfica distintas, y a menudo de mayor y más pronta gratificación y funcionalidad. Estos nuevos recursos, que son de inter-reacción inmediata y global más que propiamente de comunicación interpersonal, difieren de la estructuración mental sofisticada y de enorme abstracción conceptual que demandan los patrones de separabilidad, interlineado, secuencia y direccionalidad de los signos de lecto-escritura, tal vez demasiado rígidos en comparación con las *gestalt* abigarradas que se viven en muchos ambientes infantiles urbanos, por lo general sometidos a una intensísima estimulación sensorial y cognitiva, en alta medida tecnológicamente mediada.

La mirada de los niños urbanos se doblega hoy tanto al corsé especular de las pantallas como el cuerpo de las niñas se veía ceñido en el siglo XVII, hasta el extremo de provocar su asfixia. ¿Y cómo es eso? Pues bien, nuestros ojos están preparados para

moverse y acomodarse a la luz y proporcionarnos así un nutrido detalle sensorial del mundo que nos rodea. Muchos de los nervios que proceden de la médula oblongada están conectados con los ojos, incluidos el trigémino, los músculos faciales y los oculo-motores que activan la movilidad del globo ocular en todas las direcciones, contrayendo o relajando los músculos de la pupila para regular la incidencia de la luz en la retina, cambiando su forma para acomodarla a efectos de visión próxima o lejana. Los entornos tridimensionales permiten al cerebro integrar “paquetes” (volúmenes) de imágenes con estímulos sensoriales como el tacto y la propiocepción, configurando un sistema de percepción visual complejo e idóneo para el aprendizaje. La retina, ella misma una fina película nerviosa en el ojo, contiene células receptoras de la luz, de las cuales aproximadamente un 95% son bastoncillos (así denominados debido a su forma) y un 5% son conos. Los bastoncillos se distribuyen en la zona periférica de la retina y los conos en el centro. Cuando leemos sobre un plano (página o pantalla) bidimensional hacemos un uso concentrado y selectivo, proporcionalmente anómalo, del enfoque para el que disponemos esa pequeña reserva de conos. Como si, en el caso de la dentadura, usáramos desproporcionadamente los incisivos sin utilizar para nada los molares, o para decirlo de otra forma, como si sólo nos alimentáramos de bolly-caos y nunca comiéramos verduras, legumbres, cereales ni frutas.

Como nos recuerda la neurofisióloga y educadora Carla Hannaford, la visión es un fenómeno muy complejo, del que tan sólo un 10% tiene lugar en los ojos propiamente, porque el otro 90% se debe a la actividad cerebral a partir de las asociaciones que éste establece entre la visión, el tacto y la propiocepción.

En sus interacciones con el entorno, los bebés aprehenden la noción de dimensión, textura, línea y color. El niño no capta cuadros visuales completos hasta ocho meses después de su nacimiento. Y el pequeño, en sus primeros intentos exploratorios, apenas pueda hablar, cuando quiera ver algo, dirá: “¿A ver?” mientras se acerca al objeto para tocarlo al mismo tiempo con las manos. Ojo y mano funcionan al unísono.

3. Aprender a ser, aprender a ver

⁶ Kress, Gunther (1997): *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Londres y Nueva York, Routledge.

Salvando los matices de la siguiente comparación, diversos experimentos han mostrado que, al igual que en la enseñanza de idiomas diferenciamos entre *adquisición* de la lengua materna en entornos familiares de manera natural y espontánea y *aprendizaje* de una segunda lengua, por lo general, en ámbitos escolares y de forma planificada, la mirada tridimensional se *adquiere* de forma natural por medio del ensamblaje espontáneo de diversas fuentes sensoriales, mientras que la mirada bidimensional, educada para leer -en plano- la literatura y ver el cine o manejar el ordenador, se aprende tras una constante disciplina visual, una escolarización y tensión muscular de los ojos, una atención tensa e intensa. Los niños se ven expuestos a cantidades ingentes de impresiones audiovisuales “mediadas” tecnológicamente gracias a la televisión desde su más tierna infancia, pero sin un acompañamiento de adultos y sin intención expresa de socialización y afectividad, ésta carece de significado y de profundidad. La vertiginosa sucesión de impresiones sensoriales y la naturaleza inconexa de las mismas hace difícil su asimilación interna, y supone a la postre una hiperestimulación dañina en momentos vitales de crecimiento -entre los dos y cinco años- para el desarrollo cerebral y la integración del esquema corporal. La maduración del niño exige que éste experimente con el cuerpo por medio de indagaciones sensoriales cinéticas vivenciales, e internalice, por medio de su actividad, nociones de lateralidad y simetría, de secuenciación espacial y temporal, de ritmo y medida (no sólo en espacios virtuales -en planilandia-, es decir, no sólo consumiendo movimiento precocinado, sino produciéndolo ellos mismos, jugando antes que video-jugando). El resultado de una hiperestimulación visual precoz es un embotamiento perceptivo y un índice alto de irritabilidad nerviosa, por sobresaturación, de los que el cuerpo del niño se defiende en los momentos de tregua, descargando todo exceso al dejar la mirada perdida, vagando, y disociando su escucha activa (esto es, desconectando la relación de las palabras con las imágenes y por tanto, dejando de imaginar, incapacitado para concebir, conceptualizar e interiorizar, aquello que escucha y no ve). Como resultado, el cerebro del niño entra en una fase de actividad de las ondas alfa, en la que el pensamiento activo y el razonamiento no pueden tener lugar y la imaginación queda suplantada por una invasión, o colonización, de imágenes foráneas.⁷

⁷ Hannaford, Carla (1995): *Smart Moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, Virginia, Great Ocean Pub., pp. 46 y 67.

Esa es la descripción científica de un estado de cosas que a muchos educadores nos preocupa, al constatar, con sentimientos mezclados de alarma, tristeza e impotencia, que hay en las aulas un número creciente de niños y adolescentes de mirada catatónica: niños que no tienen carencias materiales pero cuyos ojos están faltos de vida, y más que poseer, parecen poseídos por los objetos de su fascinación.

Todo lo anterior no quiere ni con mucho demonizar los *media* indiscriminadamente, pero sí constatar que, al igual que un músico afina su oído con periodos deliberados de silencio y escucha, los niños empezarán a apreciar mucho mejor el arte de la linterna mágica una vez hayan gozado plenamente de la verdadera magia activa de los juegos y de su propia cine-grafía, las películas que ellos mismos se montan con dibujos de trazo grueso y fino, con su kinética de saltos y carreras, risas y gestos de asombro, dramatizaciones e imitaciones, cantos y cuentos, relatos de imaginación e imágenes de relatos, efectos y afectos entrelazados, escenas y guiones propios de los que muchos lectores y cinéfilos, escritores o educadores, podemos aprender tanto.

Con todo, este pequeño excursus requiere, en un nuevo giro, que retomemos la reflexión de Ong allí donde la dejamos antes apenas esbozada. Señalábamos que Ong da cuenta de cómo la escritura reestructura la conciencia. Ahora bien, tanto ontogenéticamente como filogenéticamente es la comunicación oral la que ilumina primeramente la conciencia por medio del lenguaje articulado, la primera en dividir el sujeto y predicado y en establecer la relación entre ambos, la causante original, pues, de los primeros vínculos de comunicación humana. Se halla, pues, en la génesis misma de la sociedad. Por su parte, la escritura es, después de la comunicación verbal, la que introduce división y alienación, pero al propio tiempo, una unidad más grande al intensificar el sentido del yo, exigiendo un ejercicio de introspección e individuación, y al propio tiempo favoreciendo una interacción más consciente entre personas. La escritura permite elevar la conciencia un peldaño por encima de la oralidad. Al decir de Ong, la dinámica de oralidad y escritura (recordemos que la segunda no suprime a la primera pero la absorbe, integrándola y trascendiéndola) supone una evolución de la conciencia hacia una mayor interiorización y a la vez una mayor apertura. Es decir, con la escritura el ser humano se repliega sobre sí, se mira y ve su reflejo, esto es, reflexiona, pero al tiempo que hace un bucle para asomarse a su interior, su

horizonte de visión se amplía y se universaliza, accediendo al pozo y reflejo de sus semejantes. Se escribe en soledad pero los destinatarios pasan a ser potencialmente innumerables gracias al poder multiplicador de la imprenta. Es legítimo especular que las nuevas tecnologías de la comunicación, más allá de la escritura y la oralidad, pueden introducir, como hemos visto, formas nuevas de alienación, al igual que la escritura lo hiciera respecto de la oralidad (¿no se habla del postmodernismo como del reino del fragmento, como si se tratara del espejo de la conciencia moderna roto en mil pedazos, y por eso mismo, multiplicado en numerosas perspectivas?) pero, como las tecnologías de la escritura, también las nuevas tecnologías visuales apuntan a otra unidad mayor, más abarcadora e inclusiva que las anteriores, y podrían, debidamente usadas, contribuir a un nuevo salto cualitativo y a una fase de mayor, en tanto que más inclusiva, conciencia.

Más que teatro y que pintura animada, distinta de ellos y un posible complemento, pero no menos que, ni incompatible con la escritura, el cine, en tanto que narrativa visual, proyecta y se proyecta en imágenes; recapitula, relatándolos pero superándolos, los estadios mágicos y míticos de la conciencia humana, colectiva y personal, y presenta alternativas más cinemáticas que las otrora familiares a la racionalidad moderna (expresiones más dinámicas, más corpóreas y de una nueva sensorialidad sinestésica, múltiple y compleja, arte tecnologizado y tecnología artesanal).

La educación, si quiere seguir siendo el quicio de la cohesión social y marcar el rumbo de la nave planetaria, debe dar un salto cualitativo y, sin renunciar a las anteriores, enseñar, además, el manejo de las nuevas herramientas comunicativas, en orden a evitar por igual los viejos riesgos que acompañaron a la galaxia Gutenberg y los que ahora se derivan de la constelación Lumière. Sin la imprenta no habríamos tenido la literatura escrita que ha levantado acta de la humanidad más noble y que ha contribuido a ennoblecerla.

Del mismo modo, sin el cine, a pesar de su abuso, no habríamos visto, con nuestros propios ojos, los relatos que otrora imagináramos en la cámara oscura de nuestra mente: reflejos en un estanque dorado, paseos por el amor y la muerte, odiseas espaciales, árboles de zuecos, ladrones de bicicletas, la huella de lo que el viento se llevó o canciones bajo la lluvia, viajes a ninguna parte, flores de otro mundo o la espalda de nuestro mundo, ciudades abiertas como Roma, tiempos modernos u horizontes lejanos.

En suma, el cine media nuestra visión del mundo: se pone en medio y por tanto, nos separa de las primeras percepciones frescas, directas e inmediatas de la realidad, alejándonos de ellas. Esa separación constituye, en toda regla, una forma de alienación. Ahora bien, esa alienación es positiva y humanizadora, por tanto necesaria y objeto de educación y cultivo, cuando significa la posibilidad de proporcionarnos cierta distancia, una perspectiva objetivadora y nuevos ángulos de visión, esto es, cuando nos permite adoptar otros puntos de vista y ponernos en otro lugar (otro tiempo, otro espacio, otro sujeto y otras subjetividades), saliendo de nosotros mismos y superando la insularidad o el "istmo" de nuestro ego, haciéndonos así menos egoístas.

Creer en humanidad representa precisamente cambiar nuestra inicial perspectiva egocéntrica por otra de mayor apertura, mundicéntrica, plural y holística. Ese tipo de maduración constituye una de las metas educativas más nobles al permitir empatizar, fraternizar, cooperar, escuchar y dialogar, creando los espacios de interlocución y colaboración indispensables para la comunicación y cohesión sociales.

Por otro lado, esa misma alienación pasa a ser *negativa* y deshumanizadora cuando la separación es tal que constituye un desarraigo completo, un alejamiento de nuestra identidad y una suplantación, de modo que el sujeto se hace voluble, flotante, manipulable y falto de criterio, experimentando un descentramiento enfermizo, inestabilidad psicológica y una fragmentación de la personalidad en piezas desencajadas y dis-traídas, esto es, traídas y llevadas en direcciones opuestas e inconexas.

Por eso, en su diagnóstico del "niño posmoderno", el filósofo francés Dany-Robert Dufour nos advierte:

"En el caso de que las referencias simbólicas del tiempo, del espacio y de la persona no estén adecuadamente fijadas, la imagen externa se transforma en una especie de deriva más o menos abocada a imágenes internas (o fantasmas) que penetran en el aparato psíquico y cuyas claves se le han hurtado a éste aunque sea su portador. Así pues, las

imágenes pueden acosar a quien las percibe, sin fijarse ni encadenarse en un proceso acumulativo controlable, colocando al sujeto bajo su dependencia.”⁸

El arte de ver lo que ocultan las imágenes, como el de leer entre líneas, no es fácil y requiere una combinación de esfuerzo racional, sensibilidad y tesón: una voluntad de ver y saber más allá de las apariencias. Pero así como la lecto-escritura es un proceso complejísimo y los niños son capaces de aprenderlo muy pronto por medio de pasos muy sencillos, de la mano de sus maestras, también la mirada se puede educar paulatinamente.

“Sabemos -afirma Pilar Aguilar- que el poder ideológico de la imagen reside en su apariencia de ser un simple reflejo inocente de lo real y en que no somos conscientes de lo que esa imagen destila sin palabras. Pues la imagen no sólo transmite representaciones sino que deja huella también en lo emotivo e irracional. Y, además, es tan sutil que oculta su juego...”⁹

Aprender a ver forma parte axial, junto al aprendizaje del ser y del hacer, de una educación humana integral. Y la educación de la mirada puede vertebrar el proyecto inagotable de vivir la vida desde su triple fondo de verdad, bondad y belleza.

⁸ Dufour, Dany-Robert: “La fábrica del 'niño posmoderno'”, *Le Monde Diplomatique*, octubre 2001, pp. 24-5.

⁹ Aguilar, Pilar (1996): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.

Ventana al mundo/7

Hace uno años, la BBC preguntó a los niños británicos si preferían la televisión o la radio. Casi todos se pronunciaron por la televisión, lo que fue algo así como comprobar que los gatos maúllan o que los muertos no respiran. Pero entre los poquitos niños que eligieron la radio, hubo uno que explicó:

-Me gusta más la radio, porque por la radio veo paisajes más lindos.

Eduardo Galeano: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*

UN MUNDO QUE GANAR¹

Marx dijo esto hace 150 años: “¡Proletarios del mundo entero, unios!” Y hoy sería:
¡Trabajadores del mundo entero, unios!
Wey Aoyu: *Trabajo y mundialización*.²

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

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

En el número 12 y último de la revista *Educación y Sociedad*, dedicada monográficamente a la Educación de adultos, Ettore Gelpi publicó un sugerente artículo con el título “Educación de adultos para 'exportar’”. Lo que aquí sugiero, una década después de su publicación, es una revisión, relectura o actualización de dicho ensayo. Los propósitos son varios. En primer lugar, rendir un merecido homenaje a un autor cosmopolita, intelectual en la acción, que supo materializar en su trayectoria vital y en su obra la tarea de comprometerse por un mundo mejor. En segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, discutir con el autor algunas cuestiones de interés presentes en

¹ Versión revisada del artículo publicado en el monográfico dedicado a E. Gelpi de la revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, n. 34-35, 2003, pp. 37-44, con el título “Hegemonía y contrahegemonía en educación de personas adultas: Una relectura de Ettore Gelpi, diez años después”.

² Aoyu, Wei: “La mutación del trabajo”, en Gelpi, Ettore (2003): *Trabajo y mundialización*. Xàtiva, ed. del CREC/CC.OO./Diálogos, p. 72.

su reflexión, que es una manera de que su pensamiento siga estando vivo, que sea un movimiento antes que un monumento. En tercer lugar, compartir con el resto de lectores y lectoras esta discusión con el fin de que puedan participar en ella desde sus propias perspectivas y experiencias, y con el objeto de poder proyectar nuestros mejores deseos de cambio y de transformación social. Si bien este texto se puede leer de manera independiente, aconsejo que se lea junto con el original de Gelpi, que a continuación voy a ir siguiendo paralelamente a partir de cada uno de los doce apartados de los que consta.

1. Hegemonía y contrahegemonía

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

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

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

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

Por otra parte, el término “calidad” (educativa, de vida) desembarca con fuerza convirtiéndose en la buena nueva del sistema social. Pero, en su uso “importado” (del *think tank* del FMI, del BM) es éste un concepto tramposo que guarda una estrecha alianza con el de “desarrollo económico”. No es casual que vayan asociados, porque bajo las continuas apelaciones a la “calidad” (véase Beltrán, J., 2002: 102-106) no se encierra sino las exigencias cada vez más insaciables por la rendición de cuentas, por la eficacia y eficiencia de los resultados, de los productos.

2. La educación de personas adultas como proyecto cultural

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

Si el motor de la Historia es la lucha de clases, la historia de la educación de personas adultas también está atravesada de conflictos sociales y culturales. Si nos remontamos a los orígenes históricos de la educación de personas adultas en muchos países, podemos concluir que ésta surge como “un instrumento de emancipación de las clases populares, privadas parcial o totalmente de una escolaridad regular durante la infancia y la

adolescencia” (30). Por eso, Gelpi sugiere la empresa de reconstruir la arqueología de la educación de adultos en relación con los movimientos sociales (sindicales, populares, feministas...). Esa historia comparada que Gelpi sugiere, en realidad es una microhistoria en el sentido de rescatar lo cotidiano, de subrayar la importancia de la educación de personas adultas “para polarizar y reforzar las diferentes formas de expresión de los trabajadores (escritura, expresión oral, desarrollo físico, etcétera)” (30-31). Este trabajo de la memoria, que puede ser realizado a través de entrevistas, documentos, fuentes orales... no sólo sirve para contrarrestar la amnesia organizada, la desmemoria planificada, sino para recrear y transformar nuestras identidades individuales y sociales. Y precisamente el problema de la identidad es una de las cuestiones recurrentes en toda la obra de Ettore Gelpi, como veremos.

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

se ha materializado en nuestro país a través de lo que he denominado la “tríada popular” para referirme a las tres últimas grandes leyes educativas de la era conservadora: LOU, LOCE y Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones (Beltrán, J., 2002a). Las tres guardan en común un consenso (impuesto, no debatido) acerca de la orientación meritocrática, competitiva y eficientista de la educación, con innovaciones tan reveladoras como la posibilidad de que las empresas otorguen acreditaciones académicas, la implantación de agencias evaluadoras de la calidad (instancias de control centralizado para medir la rentabilidad de los productos, ninguneando los procesos), y la quiebra del sistema dual (red pública/privada) en la enseñanza, sin contar aquellos otros elementos no menos regresivos como la ruptura del principio de laicidad, el sorpasso de la igualdad por la excelencia, o la traducción de la atención a la diversidad como aceptación de la desigualdad.

3. Educación de adultos y cultura de paz

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

conciernen a la producción y al consumo, donde el objetivo parece ser únicamente el provecho inmediato”. (Trad. propia). Como en otras partes del planeta, la ciudadanía de nuestro país ha demostrado bastante más madurez que sus propios gobernantes, lo que no deja de ser tan alentador como preocupante.

En este sentido, la breve reflexión de Gelpi en este sentido se puede suscribir tal cual una década más tarde: la falta de inversión, que no es casual, tiene que ver con la ausencia de investigaciones fundamentales en esta materia. Y en cambio, “una generalización rápida de producción y de socialización del saber puede significar una transformación, hasta una revolución, de nuestras sociedades”. Cuando Gelpi se refiere a la investigación en relación con la socialización del saber está apuntando hacia un tipo de investigación que no necesariamente ha de separar a los “expertos” de los “legos”, sino que tiene que estar apoyada institucionalmente, evitando la patrimonialización del saber por unos pocos. (Como podemos comprobar en uno de los últimos números de esta revista, la investigación que se realiza en educación de personas adultas sigue obedeciendo en buena parte a iniciativas personales o colectivas, voluntarias, académicas, *enredadas*, y las menos propiciadas desde las instituciones o administraciones públicas). Ahora mismo, además, las investigaciones que priman son las de orientación científico-técnica en detrimento de las investigaciones vinculadas a áreas sociales y de humanidades. Pero más allá de la distancia creciente entre las dos culturas, que ya advirtiera el premio nobel C. P. Snow, con el consiguiente descrédito y devaluación de toda aquella actividad de pensar que no tenga un carácter hegemónico (piénsese como mero síntoma en la desaparición de la asignatura de francés en los planes de estudio de secundaria) o aplicado (piénsese en la reducción numantina de los estudios superiores de filosofía y aledaños), hecho ya de por sí grave; más allá de todo esto, lo verdaderamente preocupante es la crisis profunda que atraviesa la política de investigación en general en nuestro país frente a la política de inversiones en gastos militares. Esto enlaza con el punto anterior: la ciudadanía tiene que saber que el mismo gobierno –el nuestro– que ahora se alía con el “eje de bien” para combatir el “eje del mal” es el que ha estado vendiendo armas al tirano, alimentando al monstruo que ahora pretende combatir, vulnerando los acuerdos internacionales, a costa de arrasar a la población civil, víctima trágica de las dictaduras y de las dictablandas de unos y de otros, de “el ascenso de lo irracional” (Ramonet, I., 1998: 135 y ss.) y de “el ascenso de la

insignificancia” (Castoriadis, C., 1998 y 2002). ¿Acaso estas cuestiones no forman parte del currículum y de la agenda de una educación de personas adultas que apueste por una cultura de paz?

5. Crisis de legitimación

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

7. El horizonte de la modernidad

El horizonte de la modernidad lo constituye, para Gelpi (1990: 182) una cultura planetaria. “Cultura nacional, cultura regional y al fin cultura terrestre. Todavía no estamos ahí, pero está en el aire. Desgraciadamente es especialmente la cultura de guerra la que es universal. Nos hemos familiarizado con la panoplia de los medios de destrucción que no parecen tener orígenes nacionales, tanto se parecen (...) Pero hay otra cultura terrestre necesaria: la de la respuesta colectiva a las necesidades fundamentales, de los 'terrestres excluidos', de la creatividad de todos, de la insumisión a las guerras, de las políticas económicas y sociales interesadas en el bienestar de todos, del rechazo a la división entre países, razas, religiones e individuos. En Wembley se ha cantado contra la crueldad e imbecilidad humanas del racismo alcanzando niveles artísticos sublimes. Estas

manifestaciones van a multiplicarse porque el público ha mostrado, sin ambigüedad, su preferencia por los estadios llenos de espectadores que aman la música frente a los estadios llenos de prisioneros políticos guardados por fuerzas que deben empezarse a llamar 'las fuerzas del desorden'. Las palabras de Gelpi, publicadas hace ya más de una década, no han podido resultar más premonitorias. Como las manifestaciones a las que alude Gelpi, la convocatoria mundial a favor de la paz, en contra de la guerra, de un reciente 15 de febrero, ha sentado un precedente histórico que no estamos en condiciones de desperdiciar. En sintonía con Gelpi, se pregunta I. Ramonet al final de su libro *Un mundo sin rumbo* (1998: 287): “¿no ha llegado el tiempo de reconstruir la sociedad planetaria y de repensar, en definitiva, el papel de una Organización de Naciones Unidas menos dependientes de Estados Unidos y más pendientes del sufrimiento humano?”

6. *Redes de redes*

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

Respecto a la labor efectuada desde la Universidad, como parte de ese conjunto de redes, aconseja Gelpi que los departamentos y escuelas especializadas en educación de personas adultas se construyan atendiendo a las necesidades auténticas, y huyendo, por tanto, de las falsas necesidades, en una empresa conjunta y colaborativa con las fuerzas sociales del territorio o del país. En nuestro caso, y salvo iniciativas puntuales que dependen más de voluntades casi individuales y de empeños casi personales, no va a ser

ésta una tarea sencilla si atendemos al cambio de escenario universitario que se apunta (con el espíritu hegeliano de Bolonia como telón de fondo). En ese sentido, la Universidad necesariamente ha de reconstruir su propia identidad, ha de repensar y reorientar, en una decidida apuesta contrahegemónica, los fines de la educación sobre fundamentos que no solamente vengan marcados por la economía, sino por la vinculación social.

7. Del neogubernamentalismo al altermundismo

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

Gelpi habló en este apartado de su “experiencia personal” contando, no en tono de lamento, sino meramente descriptivo, como sufrió “marginación institucional” (34) por luchar en perspectiva de democracia internacional. Lo que comenzó siendo un obstáculo, acabó ofreciéndole nuevas oportunidades. Tal es una de las lecciones más valiosas que podemos hacer nuestras: hemos de saber transformar los obstáculos que encontramos ahora mismo, y que encontraremos en lo sucesivo, en desafíos, en retos, en oportunidades. Sabiendo, como reconoce Gelpi, que el trabajo educativo que también lo es social, no es

solitario, sino solidario; no es competitivo, sino colaborativo; no es rentable, sino hecho a base de pérdidas que, pese a todo, son gratificantes; no es mecánico, sino creativo.

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

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

multitud. Ante esta revolución pacífica no tenemos nada que perder. Tenemos, en cambio, un mundo que ganar.

Referencias bibliográficas

a) De Ettore Gelpi

- Bélanger, P. y Gelpi, E., edit. (1995): *Lifelong Education*.
- Gelpi, E. (1967): *Storia della educazone*. Milán, Vallardi.
- _ (1969): “La formazione per l’insegnamento degli adulti”. *Quaderni Formez*, n. 2. Roma.
- _ (1982): *Institutions et luttes éducatives*. Paris, Edilig.
- _ (1983): *Lazer e educacao permante*. Sao Paulo, Serviço social do comercio.
- _ (1985): *Lifelong Education and International Relations*. London, Croom Helm.
- _ “Lifelong Education and International Relations”, en Wain, K, ed. (1985): *Lifelong Education and Participation*. The University of Malta Press.
- _ (1988): *Políticas y actividades de educación permanente*. Asturias, UNED.
- _ (1988a): *Identité de l’éducation permanente*, en colaboración con H. Ebihara (ed. japonesa). Tokyo, Edell.
- _ (1989): “Educación permanente. Problemas y tendencias”. En Husen, T. y Postlewait, T. N. (1989 a 1992): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives, 1884-1888.
- _ (1990): *La educación permanente, Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid, Popular.
- _ (1992): *Conscience Terrienne*. Florence, Mc Coll Publisher. (ed. italiana y francesa).
- _ (1993): “Educación de adultos para “exportar”. *Educación y sociedad*, 12, 29-36.
- _ (1993/1994): “Identité, conflits contemporains (nationaux, ethniques, économiques, internationaux...). Éducation et urgence de la construction d’une Terre unie”. *Les humains associés, revue intemporalle*, n. 6. [humains@humains-associes.org]
- _ (1994): “Competencias y procesos de autorregulación en el trabajo”. En Sánchez Román, A., comp.: *La educación permanente como proceso de transformación*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 127-136.
- _ (1994a): “La educación permanente: principio revolucionario y prácticas conservadoras.” En Sánchez Román (op. cit.), 25-36.
- _ (1994b): “Empleo, Desempleo y Educación”, en Palazón, F. y Tovar, M., comp.: *I Jornadas de Formación Ocupacional y Educación Permanente*. Murcia, FOREM-Ayuntamiento de Murcia-Universidad de Murcia, 163-176.
- _ (1998): “Educación de Adultos. Consejo de Europa”. *Diálogos. Monográfico sobre sectores emergentes en el campo de la Educación Permanente*. Palma, Diálogos y Universidad, 115-122.
- _ (1998a): *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Barcelona, Universidad de las Islas Baleares. Diálogos.
- _ (1996): *Trabajo, educación y cultura*. Murcia, Universidad de Murcia, Nau Llibres.
- _ (1999): “Racisme i divisió social i internacional del treball”. *Quaderns d’Educació Continua*, n. 1, 51-56.
- _ (2000): *Lavoro: Utopia al Quotidiano*. Bologna, CLUEB.
- _ (2001): *Futurs du Travail*. Paris, Editions l’Harmattan.

_ (2003): *Trabajo y mundialización*. Xàtiva, CC.OO./CREC/Diálogos.

b) Otras fuentes utilizadas

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

Ventana al mundo/8

Uno se despierta con cañonazos
En la mañana llena de aviones.
Pareciera que fuera la revolución:
Pero es el cumpleaños del tirano.

Ernesto Cardenal: *Epigramas*.

MICROCOSMOS

Lo que aquí nos interesa, y por consiguiente no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía, es la relación entre las personas adultas y los niños en general o, para decirlo en términos más generales y exactos, nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través de los nacimientos. La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt: “La crisis en la educación” (*Entre el pasado y el presente*)

CONTROVERSIAS Y COMPROMISOS EN EDUCACIÓN PERMANENTE¹

Para quienes trabajamos en el mundo de lo social educativo, y dentro de éste en ese vasto continente de la educación permanente, el nombre de la autora resultará familiar. Las reflexiones de Josefa Cabello son recibidas con expectativas bien fundadas: las que vienen avaladas por una trayectoria que comienza a ser dilatada y que materializa muy bien los rasgos que dan nombre al subtítulo de su obra, controversias y compromisos. Pero no se me malinterprete. Con el primero no se quiere decir que la autora sea una polemista, sino que no elude, siempre que sea necesario, la discusión viva, el debate abierto, la dialéctica o la dialógica bien temperada. Y que por ello mismo apuesta, con la misma vehemencia, por el consenso en tanto que vía necesaria para tender puentes entre posiciones divergentes, como por el disenso para defender y compartir las propias convicciones. El segundo rasgo, sin duda, aclara el primero. En lo que yo conozco, los compromisos de Josefa Cabello tienen que ver con su manera de explicar y de comprender el mundo, aquello que Max Weber sintetizaba en la fórmula de explicación comprensiva. Su modo de abordar el mundo es su modo de mirar el mundo, una mirada que interviene en aquello que mira, que es reflexiva no por ser reflejo de, sino por considerarse parte de cuanto mira, y en ese sentido se convierte en partícipe, participativa, parte activa y no pasiva.

Y esto tiene que ver, y mucho, con la obra que nos ocupa. Con quizá demasiada frecuencia las reseñas de libros corren el peligro de convertirse en ejercicios gratuitamente laudatorios. No creo, y no quiero, que este sea el caso. Pero me temo que, aun procurando un ejercicio de contención, el corolario será mercedamente elogioso. Para mudar lo que puede pasar por una mera opinión personal en un juicio razonado es necesario apelar a los argumentos, que son algunos de los sólidos materiales en los que se basa el conocimiento. Vamos con ellos, pues.

En primer lugar nos encontramos con una obra mayor, con una obra de referencia, en su sentido más literal. El ensayo que la lectora o el lector tiene en sus manos se despliega tanto en amplitud o extensión como en profundidad o intensidad. A lo largo de

¹ Recensión de *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*, de M^a Josefa Cabello Martínez. Archidona, Aljibe, 2002, 350 pags. Publicada en la revista *Diálogos de Formación de Personas Adultas*, n. 36 (2003), pp. 103-105.

ocho capítulos, la autora nos va mostrando y demostrando las múltiples maneras de entender la utopía como posibilidad. En la introducción Josefa Cabello anticipa de manera sumaria el contenido de cada uno de estos capítulos, que comienzan ofreciendo una perspectiva histórico-social (luego dinámica) de la educación permanente, pasando por las conceptualizaciones, investigaciones e innovaciones, concreciones o realizaciones, consideraciones sobre los ámbitos de intervención o sobre la naturaleza del aprendizaje adulto, hasta un apartado final acerca de las relaciones entre educación social y educación permanente.

El ensayo de Josefa Cabello, en segundo lugar, es algo más y diferente que un manual al uso. Suelo utilizar la metáfora del “mapa” para referirme a la representación de un territorio disciplinar. Pues bien, este ensayo es un mapa, pero no se reduce a una buena cartografía de la educación permanente y de la educación social, lo que ya de por sí consituye una tarea encomiable. Es, además de descriptivo, propositivo. O dicho de otra manera, es no sólo orientativo, sino constructivo. Proporciona, en este sentido, tanto elementos para la reflexión como una guía para la acción.

En tercer lugar, la lectora o el lector que quiera disponer de una información clara y distinta, siguiendo el ideal cartesiano, acerca de la educación permanente, de la educación de personas adultas y de la educación social, encontrará en estas páginas una herramienta valiosa, un ejercicio de síntesis que no es más que una ilustración de la experiencia plural de la autora en el campo. Llevar a cabo proyectos de síntesis comprensivas como éste en la actualidad le confiere un valor añadido, si se tiene en cuenta el dominio de los discursos fragmentarios, rotos, desde cierta posmodernidad que se jacta del fin de los grandes relatos a costa de recoger sus fragmentos. Las síntesis a las que me refiero no tienen el propósito de ser omniabarcantes ni omnicomprendivas, sino que más bien surgen como resultado de ese incesante movimiento dialéctico entre la tesis y la antítesis, y que genera nuevas contradicciones, nuevas controversias, nuevos compromisos. Especialmente interesantes resultan, desde esta óptica, algunos apartados en los que la autora elabora un catálogo de problemáticas y de alternativas en educación permanente, avanzando tendencias en los nuevos escenarios sociales y en los desafíos que conllevan.

Josefa Cabello ha cumplido sobradamente, sin duda, con la pretensión de “haber contribuido a ampliar las concepciones, las habilidades y las oportunidades de transformar la sociedad como Educadores Sociales, apoyados en la filosofía y en la praxis de la Educación Permanente, pero sabiendo distinguir, como nos sugería Gelpi los principios de los 'sabores y colores que nos engañan'”. La autora ha distinguido muy bien esos sabores y colores, huyendo, por ejemplo, de las trampas que encierran los discursos machacones e interesados de la calidad y cargando las tintas, en cambio, en lo que de verdad vale la pena: la apuesta por la intervención para la transformación social.

También la bibliografía merece un capítulo aparte. Con cerca de mil entradas, no sólo los lectores legos o los profesionales del campo cuentan con un catálogo de valiosas referencias, sino que aquellos investigadores que quieran elaborar un proyecto o un informe sobre las cuestiones que aquí se abordan tendrán necesariamente que acudir a este compendio bibliográfico. El mérito de este último apartado del libro reside tanto en la profusión de títulos como en su apertura disciplinar, de modo que aquí reconocemos y descubrimos fuentes del ramo en su mayor parte, pero también títulos procedentes de la sociología, la psicología o la filosofía. Además, sin obviar aquellos títulos que podemos calificar de “clásicos”, la bibliografía tiene una clara voluntad de actualización, centrándose en un periodo que abarca desde la última década hasta las más recientes publicaciones.

En un reciente foro en el que pude coincidir brevemente con la autora, manifesté públicamente mi pesimismo ante los avances de la educación de personas adultas en el contexto de la era conservadora. Algunos trabajamos en ese terreno sembrado de incertidumbres que es la educación desde el escepticismo activo, no sé si a pesar de, o gracias a esta lucha escéptica contra el escepticismo. Tampoco estoy del todo seguro de que la lectura de este libro me haga un poco más optimista, pero de lo que sí estoy seguro es de que las convicciones de la autora, lecciones que ahora también hago mías, han contribuido a guiarme, como la letra de la canción, a la próxima estación: esperanza. Y por último, para ayudar y ayudarnos a entender la utopía como posibilidad es necesario el trabajo conjunto de los conceptos (las ideas), los perceptos (las visiones) y los afectos (las emociones).

Este libro recoge y nos regala un amplio caudal de todos ellos. La coincidencia del interés vital de la autora con su trabajo público nos contagia el deseo por alcanzar las orillas

de la utopía. Ese deseo, se está manifestando de maneras muy diversas, cotidianas, enlazadas (enredadas). Ejemplos históricamente inéditos, muy recientes, crecientes, imparables pese a todo, no nos han faltado ni han de faltar en lo sucesivo. Contra toda ignominia (y luego diréis que sólo somos seis), un 15 de febrero (2003) ha de permanecer en nuestra memoria para recordarnos que otra hay utopías razonable y realizables. Los educadores sociales y los trabajadores culturales en general tenemos a nuestro alcance una completa guía para la tarea que da sentido a nuestro oficio: la construcción de una sociedad emancipadora.

LA MATERIALIZACIÓN DE LOS SUEÑOS¹

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

¹ Introducción de *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*, de Agustí Pascual Cabo. Barcelona, Octaedro, 2000.

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 análisis y reflexión, éste también suscita una constelación de interrogantes y de perplejidades a medida que da respuestas a las cuestiones que se van planteando. Sin agotar, en absoluto, el espectro de todas ellas, algunas de las que, como auténticos desafíos, provocan la lectura de esta obra se podrían resumir así. Si, como se pretende, el currículum de EA ha de ser un proyecto cultural y político, cabe preguntarse hasta qué punto la construcción discursiva del currículum de EA no tendría que pasar por una deconstrucción del propio discurso pedagógico o por un descentramiento de un discurso tradicionalmente paidocéntrico. Dicho de otra manera, no se trataría tanto de *resolver* o de construir un discurso pedagógico para la EA, sino más bien de *disolverlo*, convirtiéndolo en discurso social, o en “expresión de la vida real.” Si vamos un poco más allá, el discurso pedagógico que propone Bernstein, y que el autor traduce para la EA ¿no puede acabar construyendo una jaula conceptual con las propias barreras del lenguaje? ¿Y acaso no tropezamos una y otra vez con esas barreras cuando tratamos de alcanzar lo impensable desde lo pensable? Por utilizar una imagen de Wittgenstein, ¿hablar del

discurso pedagógico de la EA no puede acabar provocando “calambres mentales”? Y siguiendo con las imágenes del filósofo vienés, es necesario reconocer que aquí se han dado pasos lógicos subiendo los peldaños de la escalera, pero una vez se ha subido el último peldaño, y aquí se ha logrado al mostrarnos y demostrarnos que la EA es un campo de determinaciones sociales y de posibilidades abiertas, es preciso tirar la escalera, dando no ya un paso, sino un salto lógico. Es decir, ¿no es hora de hablar de la EA con otra gramática, de pensar la EA con otra lógica, de hacer la EA con otra dinámica, desde otras propuestas? Pues sí, tal como señala Wittgenstein, “los límites del lenguaje son los límites de mi mundo”, de la misma manera podemos pensar que los límites de un discurso pedagógico son los límites de un mundo pedagógico. ¿Es éste el mundo que queremos para la EA?

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

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

En tiempos de rebajas ideológicas, este libro nos parece, sencillamente, tan oportuno como necesario. Con este libro, la EA adquiere más sentido, si cabe, en unos

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

EL GIRO EDUCATIVO¹

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

Emilio Lledó: *El surco del tiempo*.²

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

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

Ante tal escenario, no sería ni correcto ni oportuno por mi parte hacer de tercero en discordia. Como tampoco lo sería que mis palabras fueran gratuitamente laudatorias. Lo más, y lo menos, que se puede hacer en el breve espacio concedido es persuadir al lector

¹ Prólogo, de la edición en valenciano, del libro *Llegint Habermas i Freire, Pedagogia crítica i canvi social transformador*, de Carlos Alberto Torres y Raymond Allen Morrow. Edicions del CREC y Denes edit., 2003, con el título “La il·lusió socràtica o les ribes de l’utopia”, pp. 11-21.

² Lledó, E. (1992): *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona, Crítica, p. 177.

para que intervenga, con su propia lectura, en este diálogo. Quizá el esfuerzo que se necesite para ello sea proporcional a su gratificación. En cualquier caso, el desafío vale la pena por diversos motivos. En primer lugar, los autores han llevado a cabo una considerable tarea de síntesis que nos muestra algunas de las cuestiones más relevantes que se vienen suscitando en la agenda educativa y social. Es por tanto un libro tan clarificador como didáctico. Más allá de eso, los autores ofrecen una obra que no se conforma con ser meramente descriptiva, sino que es, sobre todo y como veremos a continuación, propositiva. En ese sentido, el ensayo de A. Morrow y Alberto Torres plantea desde el principio una tesis fuerte y da que pensar, vale decir, nos pone a la tarea de pensar.

El punto de partida se basa en la idea de que Habermas y Freire comparten una concepción de las ciencias humanas, de la crisis de las sociedades modernas, de la teoría del sujeto y de la práctica pedagógica. Tomados juntos, ambos autores proveen un marco de comprensión y de comparación para desarrollar y radicalizar cuestiones relativas a la filosofía, la educación y la democracia en la tradición del pragmatista John Dewey, buena parte de cuyas propuestas siguen vigentes, como he defendido en otro momento³. Lo que sugieren los autores es leer a Freire a través de Habermas y a Habermas a través de Freire, rescatando así a los dos teóricos de la guetización dentro de sus respectivas tradiciones, que tienden a hacer de Habermas una suerte de gurú, de filósofo alemán esotérico, y a reducir a Freire a un pensador latinoamericano retórico y moralista. A partir de aquí, afirman literalmente los autores, “nuestra tesis es que la convergencia fundamental de las teorías sociales de Freire y Habermas consiste en subordinar la dialéctica de la lucha del amo y del esclavo en una teoría más comprensiva de la praxis como mutuo reconocimiento en el diálogo comunicativo”.

Puesto que la tesis, como decía antes, da que pensar y sustenta el recorrido de todo el libro, en lo que sigue intentaré hacer algunas breves acotaciones a partir de algunos de los interrogantes que han ido surgiendo al hilo de estas páginas. Pero antes quisiera añadir una breve observación: he dicho que este prólogo pretende ser una invitación a que los

³ Beltrán Llavador, J. (1997): “El pensamiento filosófico de John Dewey” en Dewey, John: *Mi credo pedagógico* (texto bilingüe). Secretariado de Publicaciones, Universidad de León, 1997, pp. 9-18. Traducción de Fernando Beltrán Llavador. Véase también en la misma obra “El pensamiento pedagógico de John Dewey”, de Francisco Beltrán Llavador, pp. 18-29.

lectores entren en diálogo. Quizá sea innecesario recordar que a veces el significado de las palabras, a costa de su extensión, pierde intensidad o profundidad y acaba desvirtuando su sentido genuino, como aquellas monedas en circulación que acaban haciendo borroso el dibujo que las identificaba. Algo así sucede con el concepto de diálogo cuando con toda frivolidad se confunde con, y se reduce a, tertulia, cháchara o conversación mediática en la que el público habla sobre todo y sobre todos, escuchándose principalmente a sí mismo, en un ejercicio de narcisismo que acaba convirtiendo el conocimiento en un asunto de opinión. (Hace poco podía leerse en una viñeta firmada por El Roto: “¡Es curioso, cuantas más facilidades tenemos para comunicarnos, menos cosas tenemos que decirnos!”). No, el diálogo encuentra su más noble origen en la tradición socrática, que a su vez guarda precedentes importantes en el origen de la filosofía cuando, mediante caminos, estrategias o recorridos argumentativos (*dia*), dos interlocutores esgrimían razones (*logos*) con la finalidad de (con)vencer al otro⁴. Lógicamente (en un sentido lógico y dialógico) el vencido no pierde realmente, sino que gana conocimiento. Es esa relación de confrontación racional, de discusión viva, de esgrima o pugilato argumentativo, de disenso, lo que da origen a la dialéctica, en sus expresiones más plurales a lo largo de la historia del pensamiento, como método de aproximación a la realidad.

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

Y esta situación, que quizá se repite con demasiada frecuencia, me lleva a una primera duda acerca de la perspectiva adoptada en este libro. Los autores parten de una premisa o de un supuesto previo, que es el siguiente: Habermas y Freire son pensadores complementarios. Así pues, de entrada, si no se acepta la mayor, es difícil asumir el resto. Aceptaremos, entonces, esta premisa. Aun asumiéndola no deja de resultar paradójico que

⁴ Puede consultarse, al respecto, el magnífico librito de Colli, Giorgio (1977): *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona, Tusquets, pp. 61 y ss.

el pretendido diálogo entre dos autores, Freire y Habermas, que dialogan sobre el diálogo, esté mediado y previamente conducido sobre una relación de complementariedad que sin duda ya da por supuesto un alto grado de consenso, de acuerdo o de ajuste dentro de un marco teórico común. Me pregunto si no hubiera sido metodológicamente más coherente, aunque no necesariamente más adecuado ni preferible en un sentido general, poner a ambos autores a discutir, en la arena dialéctica, antes que dar por sentado el consenso, de manera que lo que aquí es premisa pudiera llegar a ser el corolario.

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

Pero la réplica que se ofrece para rebatir tal falacia sigue siendo problemática. Para Habermas (como para Freire), según los autores, el estatus del consenso y del diálogo idealizado es un contrafáctico empírico, esto es, una situación que de hecho no se da, pero que podría darse: que los sujetos actuemos *como si* hubiera una posibilidad real de situación ideal de habla o de consenso es la condición necesaria (pero no suficiente) por la que diferentes tipos de aprendizaje colectivo podrían superar las luchas destructivas del tipo que Hegel describió metafóricamente en la dialéctica del amo y del esclavo. En esta ocasión no

puedo sino sumarme a quienes muestran alguna prevención ante la argumentación del filósofo alemán. Valga la apelación a la estrategia del *como si* nietzscheano, o lo que es lo mismo, a la necesidad de que los seres humanos se sirvan de “ficciones útiles” para aproximarse a la realidad, pero eso también supone la admisión de que el lenguaje también es convención, es invención. Dicho de otra manera, en términos de un autor, Wittgenstein, al que el propio Habermas recurre con frecuencia, “el lenguaje acompaña al mundo”. Si se prefiere, el lenguaje forma parte de este mundo, es pensamiento y acción en el mundo, y por tanto, es contingente y deviene con el mundo; expresa y recrea el mundo, algo que por lo demás nos recuerda Freire en su metodología de la palabra generadora y en sus propuestas para tender puentes entre el texto y el contexto, entre las palabras (*words*) y el mundo (*world*).

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

No son estos los únicos problemas de recepción en Habermas y en Freire. Así, dentro de la esfera educativa, en Habermas pesa a la contra cierto paidocentrismo, es decir, la dificultad de asimilación por parte de los educadores, pero no sólo de estos, de un

discurso complejo y supuestamente ajeno a la educación. En Freire, por el contrario, pesa el prejuicio derivado de algo que C. W. Mills denunció en *La imaginación sociológica*⁵, a saber, la confusión entre la prosa (*prose*) y la pose (*pose*). La claridad expositiva de Freire, su voluntad didáctica, le ha hecho sospechoso para las ciencias sociales de falta de profundidad. Esto tiene que ver con las asociaciones que acompañan a ambos autores: A Habermas se le reconoce como el teórico de la acción, a Freire, en cambio, como el activista teórico. Habermas es sospechoso de plantear, en su proyecto emancipador, una razón sin revolución⁶, mientras que Freire, en cambio, es sospechoso de lo contrario cuando apela a lo que se ha denominado “estructura de los sentimientos” (Williams), esto es, a la concepción de la revolución como un acto de amor. Para compensar tales lecturas sesgadas, los autores proponen un marco comparativo en el que Habermas pueda servir como correctivo “científico” para Freire, mientras que Freire puede hacer lo mismo con la ausencia de pasión en el discurso de Habermas. Cuando proponen esta estrategia, los autores no ignoran que todo marco teórico comporta un programa de percepción, y por tanto, de acción. De nuevo, un punto de convergencia importante entre ambos pensadores es la teoría de la praxis, a partir de la revisión crítica de la dialéctica del amo y del esclavo, orientada a ampliar los espacios de autonomía individual y de práctica colectiva. En este contexto, el papel de los intelectuales es el de intérpretes y no el de legisladores o colonizadores del conocimiento.

La noción de autonomía resulta central para explicar el origen del concepto de sujeto social en correspondencia con el origen de la propia disciplina sociológica, que a su vez encuentra su punto de arranque en la modernidad. El opúsculo de Kant que pretende dar respuesta a la pregunta acerca de la Ilustración proporciona el telón de fondo para comprender mejor el aliento que guía toda su empresa crítica, que se resume en las siguientes cuestiones: ¿qué puedo conocer?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué debo hacer?. No es casual que la invocación y la incitación kantiana a pensar por uno mismo, de manera autónoma, a través de su conocido *Sapere Aude!* se acompañe con la recomendación de proceder de acuerdo con el método socrático en la cultura de la razón. “El ser humano

⁵ Mills, C. W. (1996): *La imaginación sociológica*. Madrid, FCE, p. 229.

solamente puede ser humano a través de la educación. Él es lo que la educación hace de él”, señala Kant. Tal motivo es el mismo que recrea Gadamer a punto de cumplir los cien años, compendiando su trayectoria, en la magnífica lección pronunciada ante un grupo de estudiantes y que lleva por título “La educación es educarse”⁷.

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

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

⁶ Tal es la cuestión que da título a la contribución de Anthony Giddens: “¿Razón sin revolución? La *Theorie des kommunikativen Handelns* de Habermas”, en AA.VV. (1988): *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra, pp. 153-192.

⁷ Gadamer, H-G. (2000): *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

sus últimas conversaciones, de que en la nueva sociedad de la información la educación permanente se instrumentalice como control permanente.

En cualquier caso, el rechazo por parte de Freire y de Habermas de esa asunción esencialista que mantiene que la realidad puede ser directamente conocida “en sí misma” justifica, para los autores, su adscripción como pensadores postfundacionales o postmetafísicos. No es trivial esa adscripción, porque en la tarea de conocer y de intervenir sobre la realidad social que nos explica y a la que damos explicación, el lenguaje juega un papel muy importante. De hecho, el lenguaje es un trabajo. “Existir, observa Freire, es nombrar el mundo”. Una vez nombrado, el mundo reaparece a quienes lo nombran como un problema que requiere una nueva designación. Los seres humanos no se construyen en el silencio, sino en la palabra (*word*) y en el trabajo (*work*). Lo formuló con claridad Fernández Buey en un texto de introducción al *Manifiesto Comunista* que no puedo dejar de citar: “Dar nombre a las cosas es fundamental para ser alguien. En el amor no eres nadie sin oír tu nombre en labios de la persona amada. En las cosas de la política y de la lucha social no eres nadie si aceptas el nombre que dan a la cosa, a su cosa, los que mandan. La lucha por nombrar correctamente y con precisión es el primer acto de la lucha de clases con conciencia. Marx y Engels sabían esto”⁸.

Quienes se dedican a la tarea anónima de alfabetizar también saben la importancia de nombrar correctamente, saben que para quienes carecen de voz propia el lenguaje (esa caja de herramientas con la que armar y desarmar el mundo) es una conquista y una reapropiación de algo que fue arrebatado previamente porque no fue distribuido como bien común, como esa “renta básica” de capital cultural que a todos nos corresponde por el mero hecho de ser humanos, y precisamente para ser más específicamente humanos. Y saben que a través del lenguaje se materializa, cotidianamente, pacientemente, en palabras y textos que se van trazando laboriosamente, el principio de esperanza. Pero si nos atenemos al nombre propio y no a los apellidos de la esperanza, la esperanza de la que hablamos no ha de ser considerada sumisa o blanda, algo que nos distrae de la acción política y que nos resigna. Al contrario, la esperanza a la que nos referimos muda la resignación por una

⁸ Fernández Buey, F. (1997): “Para leer el Manifiesto Comunista”, en Marx, K. y Engels F.: *El Manifiesto Comunista*. Barcelona, El viejo topo, p. 20.

indignación productiva, es una espera activa, resuelta en movimientos del pensar y del hacer, en políticas y prácticas alimentadas con energías utópicas y con proyectos de transformación social. Este tipo de esperanza no es patrimonio de la izquierda, pero tampoco debería ser despreciada por ésta porque, como anticipaba la canción de Dylan, “los tiempos están cambiando” y no podemos dilapidar los recursos que nos impulsan en pos de lo que Raymond Williams llamaba la “larga revolución”.

Y hablando de lenguaje, de ilusiones, de izquierdas y de utopías, unas palabras sobre estas últimas, y un nuevo ejercicio de clarificación conceptual, si quiera sea para permitir a la mosca la salida del frasco. ¿Era Kant utópico cuando vindicaba la transformación del ser humano en un sujeto cosmopolita a través de la educación, o cuando especulaba acerca de la “paz perpetua”? ¿Es utópico pensar en y trabajar por la mejora de uno mismo, de los demás y del mundo? ¿Es utópico para los emigrantes que alcanzan nuestras orillas, arriesgando y a veces perdiendo su vida, procurar una vida diferente y un destino mejor en un continente diferente al de su origen? Los autores finalizan el libro con una cita de Freire en la que éste declara que su querencia hacia la lectura y la escritura está orientada hacia cierta utopía, al servicio de una ciudadanía por reinventar. Devolvamos también a la palabra utopía su auténtico nombre, y no lo confundamos con los apellidos o sambenitos que la han acompañado durante demasiado tiempo. A veces, en nuestras prisas por pasar página en la Historia y por limpiar nuestro pasado hemos acabado tirando al niño con la bañera, nos hemos vuelto amnésicos, y hemos roto nuestros sueños en aras a un tan solemne como vacío realismo. Frente a un realismo alicorto, el término utopía encierra, en su misma negación, su propia inversión, su propia positividad y potencialidad, e implica un programa nómada de largo aliento, como el de las aves en busca de la mejor estación. Utopía significa, planamente, no-lugar. El salto semántico que supone traducir y confundir no-lugar por no-posible o imposible ha derivado en un tremendo descrédito histórico de la razón utópica o de las utopías pensables. Frente al uso y a la creencia común, utopía no es algo imposible o irrealizable o un producto de la fantasía. Antes bien, utopía es un espacio por ocupar, por conquistar, por recrear, en el que la imaginación de los seres humanos, alimentada por esos sueños capaces de vislumbrar la mejora de sí mismo y de los demás, juega un papel en absoluto despreciable. La utopía, pues, es el lugar propio del imaginario social. Imaginación dialéctica (Kant), dialógica (Bajtín), sociológica (C. W. Mills),

instituyente (Castoriadis), radical (Peter McLaren), todas desembocan, como afluentes de un mismo río, en las orillas de la utopía, sorteando una y otra vez los diques mentales de contención, horadando incesantemente los muros de la necesidad, redibujando continuamente los contornos de nuestra realidad.

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

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

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

Las breves acotaciones que han dado contenido a este prólogo no hacen sino confirmar la importancia y la vigencia de la Teoría Crítica, que a su vez recoge el testigo de ese giro copernicano que planteó Kant con la *Crítica de la Razón Pura*, y que se basa en el reconocimiento de los límites y de las posibilidades de la razón. La razón es crítica cuando es capaz de admitir su propia crisis, su grandeza y su miseria, su nomadismo frente a todo dogmatismo, cuando, pensando fuerte y arriesgándose, reclama compromisos fuertes frente a compromisos débiles. He comenzado este prólogo con un texto de Emilo Lledó. Quisiera ir acabando con otra breve cita del mismo autor: “todo proceso hermenéutico tiene que venir precedido de una *paideía*”⁹. De modo que, cuando con toda humildad argumento con los autores de este libro, y a través de ellos, con Habermas y con Freire, no pretendo tener razón ni arrebatársela, entre otras cosas porque la razón no es una posesión, sino una relación; más bien intento, al menos, dos cosas. La primera de ellas, la podría formular así: *eppur si muove*, vindicar el proyecto ilustrado, la necesidad de educar y educarnos, frente a quienes proclaman un horizonte escatológico, expresado con metáforas poderosas: fin de la

⁹ Lledó, E. (1991): *El silencio de la escritura*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, p. 39.

Historia, fin del autor, fin del trabajo, fin de la escuela, fin de la imaginación. La segunda, reconocer el magisterio de los autores que concurren en esta obra: analistas y analizados. Dialogando y debatiendo con ellos, uno tiene la oportunidad de aprender, frente a todo prejuicio o juicio previo, a reconocer la voz, a veces convertida en grito, de la esperanza.

LUGARES COMUNES¹

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

A lo largo de diez capítulos, que son como diez travesías o incursiones transterritoriales, este libro nos brinda una nueva ocasión para volver a pensar el mundo o, más bien, algunos de los descosidos de nuestro mundo: abusos de poder, asimetrías, injusticias, déficits, opresiones, hurtos, etc. Y pensar el mundo es seguir haciéndonos preguntas, no conformarnos con las respuestas que nos vienen preenvasadas en cascadas mediáticas de información, en políticas de colonización de las mentes. Por eso los lugares de encuentro crítico de estas páginas suponen también una suma de *lugares comunes*. Lugares comunes en la acepción que le confiere a esta expresión Adolfo Aristarain en la película homónima. En ésta, Fer (el actor Federico Lupi), el profesor prejubilado forzosamente, dice que los lugares comunes son aquellas viejas nuevas preguntas que se vienen formulando desde los filósofos griegos sin perder vigencia.² Como invitación a la lectura, quisiera realizar alguna breve visita a algunos de estos lugares comunes, a algunas de las ideas que han aparecido en este libro y que forman parte de ese vocabulario mínimo

¹ Publicado, con ligeras variaciones y en edición en valenciano, como “Els llocs comuns de Paulo Freire: un epíleg”, en *Paulo Freire, Un encontre crític*, de Peter Mc Laren i Peter Leonard. Edicions del CREC i Denes edit., Xàtiva, 2003, pp. 241-246.

² *Lugares comunes*. Dirección: Adolfo Aristarain. Guión: Adolfo Aristarain y Kathy Saavedra. 2002. 35mm. Color. 112 min. Esta película es un manifiesto, en el sentido con el que Marx inauguraba un nuevo género, haciendo coincidir análisis sociológico con perspectiva política. Aristarain construye un nuevo manifiesto, tan breve y didáctico como aquel del que es heredero. No quiere demostrar nada, pero sí quiere mostrar, manifestar.

universal que aquí se ha venido sugiriendo: alfabetización, esperanza, acción política, democracia, imaginación, conciencia. A estos términos Freire los podría llamar palabras generadoras, y a mi me gustaría considerarlos como situaciones u ocasiones generadoras, retos o desafíos que no podemos eludir.

Alfabetización: Podemos entender los compromisos de la alfabetización al menos de dos maneras. Una es como mero ejercicio instrumental de señalización, de designación, necesario pero no suficiente. Y otro modo es como un ejercicio constante de resignificación, como la posibilidad de dotar de significado a las cosas, de llevar a cabo esa aprehensión del mundo al que Freire llamó de lecturas (y escrituras) de la realidad social. Este último sentido requiere de nosotros “educar educándonos”. Y el título lo tomo prestado de una de las últimas conferencias –“La educación es educarse”– que Gadamer impartió en un foro de estudiantes cuando estaba a punto de cumplir los cien años. En ese sentido, la crítica que Colin Lankshear, recogiendo el testigo de Jonathan Kozol, dedica en su capítulo a la comprensión funcionalista de la alfabetización funcional debería hacernos pensar. Aquí se nos advierte del riesgo de convertir la tarea alfabetizadora en un instrumento de control, al servicio de la globoeducación, antes que en una herramienta de emancipación. Al comienzo de la película a la que he aludido antes, el protagonista, profesor de literatura, afirma: “Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información”.

Lenguaje: Como nos recuerdan Peter McLaren y Tomaz Tadeu da Silva, el lenguaje es un poderoso mediador e intérprete de la experiencia. Quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar también sabemos la importancia de nombrar correctamente. Nombrar correctamente es comprender la realidad, leerla, hacerla tan legible como inteligible. Y comprender la realidad exige por nuestra parte una cierta distancia crítica, saber ponernos, como recomendaba Kant, en el punto de vista del otro. Es así como nos ilustramos, nos iluminamos unos a otros, y ganamos en claridad. Sin olvidar que la claridad empieza por uno mismo, por la limpieza de nuestras propias lentes conceptuales. En su meta-logo Gloria Watkins menciona el influjo y el magisterio que sobre ella ha ejercido el monje budista

vietnamita, y candidato a premio nobel de la paz, Thich Naht Hanh, iluminándola con su claridad. Precisamente, este maestro oriental escribió un poema que encierra toda una lección sobre la necesidad de nombrar con propiedad al tiempo que dialogamos con la alteridad, poniéndonos en la perspectiva de los demás. El poema se titula “Llamadme por mis auténticos nombres, por favor”, y dice así: “No me digas que mañana me voy/ porque apenas estoy llegando./Contéplame: llego cada segundo/ para ser un brote o una rama primaveral/ para ser un brote de fragilísimas alas/ que aprende a cantar en su nuevo nido,/para ser la oruga del corazón de una flor,/para ser una gema que se esconde en la piedra./Apenas llego, para reír o para llorar,/para temer o para esperar./El compás de mi corazón marca el nacimiento/ y la muerte de todo lo vivo. (...) Soy un niño de Uganda, todo huesos y piel,/mis piernas son ligeras cual cañas de bambú/ y soy también el traficante de armas que vendió el armamento mortífero a Uganda./Soy la chiquilla de doce años refugiada en el bote/ que cruza el océano y ha sido presa de los piratas,/ y soy el pirata y mi corazón aún no es capaz de ver y amar./ Soy un miembro del Politburó y tengo todo el poder en mis manos,/ y soy el hombre que pagó su “pacto de sangre” con los suyos/ muriendo lentamente en campos de trabajo forzado. (...) Por favor, llámame por mis auténticos nombres,/así podré escuchar mis risas y mis llantos en una sola voz,/ así podré ver que mis alegrías y mis penas son una sola./Por favor, llámame por mis auténticos nombres,/ así despertaré,/y la puerta de mi corazón se abrirá de par en par/ a la puerta de la compasión.”

Acción política: Las continuas llamadas a la acción política por parte de Freire adquieren el mismo tamaño que la esperanza puesta en las posibilidades de transformación social. Este tipo de esperanza no es patrimonio de la izquierda, pero tampoco debería ser despreciada por ésta porque, como anticipaba la canción de Dylan, “los tiempos están cambiando” y no podemos dilapidar los recursos que nos impulsan en pos de lo que Raymond Williams, otro de los numerosos autores de tradición marxista aquí citados, llamaba la “larga revolución”. El protagonista de la película que nos está sirviendo de telón de fondo en nuestro recorrido, se muestra escéptico porque, observa, “la guerra la perdimos hace mucho tiempo. Cómo será que los que ganaron, los dueños del mundo, están tan solidamente instalados que hasta permiten que exista la izquierda. ¿Por qué? Porque no jode a nadie, ya no es más una amenaza revolucionaria.” Pese a todo, como sugería con

lucidez el escritor John Berger, “cuando no es posible la revolución, nos queda la resistencia.” Y ya van siendo unos cuantos los ejemplos de resistencia en ese vasto continente que no cesa de mostrarnos sus venas abiertas: los piqueteros y las ollas populares en Argentina, los sin techo en Brasil, los zapatistas en México, etc. A nosotros nos corresponde preguntar: ¿cómo podemos resistir, o como podemos hacer política activa? De hecho, los que trabajamos en la arena de la educación, hacemos política cada día en nuestras aulas, pero sin duda es un tipo de política diferente a la de los políticos profesionales. Nosotros más bien practicamos cotidianamente una suerte de micropolítica, que no es menor que la gran política o la política de primera fila, simplemente es la política de compartir palabras, de trabajar con sujetos frágiles, con inmigrantes (sin fiscalizar sin son regulares, irregulares o pararegulares), con presos, con refugiados, con excluidos, con grupos de mujeres que buscan cambiar el terreno de los signos, dejar de ser invisibles como sugiere Gloria Watkins en el diálogo con su alter ego bell hooks.

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

Imaginación: La imaginación sociológica es lo que en el 1959 propuso el sociólogo norteamericano Charles Wright Mills para vincular experiencia personal y tarea pública. En su magnífico “apéndice sobre artesanía intelectual” proporciona unas cuantas lecciones sobre la necesidad de recuperar y de cultivar el lenguaje público y accesible de la experiencia, algo que una parte de la postmodernidad parece haber olvidado a favor de un uso críptico y narcisista del lenguaje. Cuando en la introducción los editores se preguntan “qué harán los maestros de escuela, los activistas sociales, los trabajadores sociales o los

organizadores comunitarios con los textos que hemos escrito”, están aludiendo a la cautela de Wright Mills sobre la necesidad de no hacer de la prosa una mera pose, un artificio retórico, sino un ejercicio de clarificación conceptual, un instrumento para aprehender el mundo, para hacerlo más accesible y por tanto, más habitable.

Conciencia: Los lugares anteriores tienen que ver con la noción de conciencia. Freire nos urge a ampliar nuestra conciencia. El se revisó a sí mismo cuando hizo la autocrítica al término concientización: “yo no concientizo a nadie”, dijo, porque la conciencia no se da, se conquista. Uno adquiere conciencia o no. Nosotros podemos ayudar en ese proceso, pero pretender algo más es pasar a adoctrinar, a predicar. Tomar conciencia es ganar en claridad, y la claridad empieza por uno mismo. Ganar conciencia es percibir de otra manera, y toda percepción comporta un programa de acción. Y sin duda un programa de acción transformativa nos dice, denuncia y denuncia, que este no es el mejor de los mundos posibles.

Saber: La tarea de denuncia está presente en toda la obra de Freire. Uno de sus últimos libros, *Cartas a quien pretende enseñar*, finaliza con unas “últimas palabras” que llevan por título *saber y crecer-todo que ver*. En estas palabras nos ofrece un extraordinario ejemplo del rescate de lo cotidiano, de lo concreto, de un saber comprometido en la materialización, como nos recuerda Cornel West, de la tesis once de Feuerbach. Vale la pena citar los párrafos con los que finaliza esta obra, y en los que podemos vislumbrar alguna anticipación de las propuestas y respuestas de los movimientos alternativos a la llamada globalización financiera: “Son impresionantes las estadísticas de los órganos por encima de toda sospecha como el Banco Mundial y el UNICEF que en sus informes, de 1990 y 1991 respectivamente, nos hablan de la miseria, de la mortalidad infantil, de la ausencia de una educación sistemática; del número alarmante –160 millones de niños– que morirán de sarampión, de tos convulsa, de subalimentación en el Tercer Mundo. El informe del UNICEF se refiere a estudios ya realizados con el propósito de evitar una calamidad total en la década en que estamos. Dos mil quinientos millones de dólares serían suficientes. La misma cantidad, concluye el informe de manera un tanto asombrosa, que las empresas norteamericanas gastan por año para vender más cigarrillos.” Concluye Freire a continuación: “Que el saber tiene todo que ver con el crecer es un hecho. Pero es necesario,

absolutamente necesario que el saber de las minorías dominantes no prohíban, no asfixie, no castre el crecer de las inmensas mayorías dominadas.”

Este epílogo tiene voluntad de prólogo o de apertura a nuevos diálogos críticos junto con y a partir de Freire. Decía antes que este libro encerraba un elogio al pedagogo latinoamericano. Pero también aquí se ha señalado el peligro de considerar a Freire como una suerte de mito. Pues si lo convertimos en mito, haremos de su obra un monumento, pero no un movimiento. A propósito, recuerdo haber vuelto a leer hace poco el magnífico libro de James Agee que se llama precisamente, y con toda la ironía, *Elogiemos ahora a hombres famosos*.³ Los seres “famosos” a quienes elogiaba eran algodonereros, sureños de Alabama, que vivían en condiciones de enorme miseria. Creo sinceramente que elogiando a Freire deberíamos estar elogiando —o lo que es lo mismo, trayendo a presencia— a esos seres tan famosos como anónimos, los oprimidos y desheredados de la tierra, los excluidos, todos cuantos dieron pleno sentido a la obra de Freire.

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

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

³ Una reseña pormenorizada de esta obra puede verse en Beltrán Llavador, José: “Un etnotexto de James Agee sobre educación y clases sociales”, en *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*. Universidad de la Laguna, n. 6, 2003, pp. 268-274.

Ventana al mundo/9

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

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

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

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

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

SÍSIFO EN HARLEM: UNA NOVELA DE FORMACIÓN¹

Cada mañana
escribo
un poema
antes de ir
a la escuela
Mary tenía un corderito
pero yo tengo un niño
y un virus VIH
que un día
me siguió
hasta la escuela

Precious j. : *cada mañana*

La autora, Sapphire (pseudónimo de Ramona Lofton) es una escritora nacida en California en 1950 que vive en Nueva York. Vale la pena destacar, en su trayectoria, el hecho de dedicarse durante algún tiempo a enseñar a leer y a escribir a adolescentes y personas adultas en Harlem y en el Bronx. Este dato no es irrelevante para contextualizar mucho mejor el contenido de la novela que nos ocupa. En síntesis, el argumento es el siguiente: Precious Jones (personaje del que he extraído el poema a modo de cita) tiene dieciséis años, y espera el segundo hijo. Precious Jones es negra y analfabeta. El padre de sus hijos es su padre, que abusa de Precious desde los doce años. Ella vive en Harlem, como un fantasma, sin voz, sin presencia, en un mundo de sombras y de perdedores, con una madre obesa, teledicta, prisionera de su propio destino. Precious tiene que abandonar la escuela ordinaria, para ir a un lugar que a nosotros nos recuerda inevitablemente un centro de educación de personas adultas. En esta institución, Rain, una maestra que cree en aquello que hace, se encarga de dar la voz y la palabra a los que no tienen voz, manteniendo un estimulante *diario de diálogos (dialogue journal)* con los participantes. (Por cierto, a

¹ Texto elaborado a partir de la recensión de la novela *Push*. Barcelona, Anagrama, 1998, escrito por Ramona Lofton (Shapphire). Esta recensión fue publicada, en catalán, en *Papers d'Educació D'Adults*, n. 36, 2001, p. 37. El libro me lo dio a conocer Celia Estellés, una de las autoras del material de alfabetización *Un dia qualsevol* (véase apartado siguiente) y colaboradora de la metodología comunicativa del “diario de diálogos” (dialogue journal), del que se habla en esta novela, que tuve ocasión de poner en marcha durante algunos años en algunos centros de educación de personas adultas: sobre esta metodología puede verse mi libro *Ciudadanía y Educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania, 2002, pp. 259-273.

qué esperamos para poner en marcha esta metodología que el autor de esta recensión lleva años experimentando y dándole difusión?)

Como dice Carme Manuel², el libro, una dura y conmovedora tragedia moderna, se puede situar dentro de la tradición de la literatura afroamericana de emancipación. Pero más allá de ésta, es un libro en el que los educadores de personas adultas, alfabetizadores, educadores sociales, nos podemos reconocer porque, en otro contexto, conocemos experiencias similares en nuestro propio ámbito y en las prácticas sociales que llevamos a cabo. *Push*, con toda la dureza de las verdades dichas y mostradas, destila pasión y honestidad. *Push* nos demuestra que la poesía y la denuncia social pueden ir unidas. Y que escribir bien es pensar bien, cosa bien difícil con el blues de los sueños rotos como telón de fondo de la era conservadora que padecemos. También nos enseña que nuestra tarea en educación de personas adultas es como la de Sísifo: cada día tenemos que comenzar de nuevo, de manera que el título de la película de B. Tavernier es más que una metáfora, una constatación: *Hoy comienza todo*. Más que recomendable, imperdonable no leer *Push*.

² Manuel, Carme (2000): "Dialogue Journal writing as a new challenging revision of the neoslave narrative in Sapphire's *Push*", en *Culture & Power: Challenging discourses*. Valencia, Universitat de València, 219-226.

UN DÍA CUALQUIERA EN LA CIUDAD DE LAS PALABRAS¹

Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca...
hay que medir, pesar, equilibrar...
... y poner todo en marcha.
Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia
concentrada

Gabriel Celaya

Hace poco se ha vuelto a editar un documento, cuyas páginas nos transportan a un país que ya (todavía) no existe, pero que materializó algunos de los sueños que alimentan nuestro imaginario social. La tentación de jugar con las palabras, con fines educativos, no es nueva. Y los fines pueden ser bien diferentes, y aun opuestos, porque las palabras constituyen modelos para armarnos y desarmarnos de razones, o caminos para ir y venir, lugares de encuentro, regiones utópicas de las que huir o hacia las que dirigimos.

Quiero pensar que no es una moda. En cualquier caso, la reedición ahora de la *Cartilla Escolar Antifascista*, que se debió al empeño y al cuidado del tipógrafo Mauricio Amster² en la segunda República, junto con la nueva impresión de la *Enciclopedia Álvarez*, recuperada del franquismo y convertida hoy en auténtico best seller, ambas obras con claves ideológicas y universos de discurso tan diferentes, no son hechos casuales, sino que vienen a conjurar el pasado, que nos parece tan irreal por lejano, en un presente tan cercano que por obvio tendemos a ignorar. ¿Qué tienen en común esas dos obras, y otras tantas que

¹ Presentación, incluida en la guía didáctica, del material curricular *Un día qualsevol*. Valencia, Nau Llibres, 1998, de AA. VV. Este material innovador, elaborado por el equipo docente de la Centro de Educación de Personas Adultas de Manises, y que se desplegó en varios volúmenes, va destinado al público adulto de alfabetización, neolectores y educación de base.

² El tipógrafo polaco Mauricio Amster, director de publicaciones del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en la Segunda República, realizó diferentes carteles para dicho Ministerio, entre otros, algunos dedicados al Instituto Obrero (véase el capítulo anterior correspondiente en este libro). El Centre Julio González del IVAM realizó en 1997 una magnífica exposición dedicada a Amster, y editó un completo catálogo con textos de Carlos Pérez y Andrés Trapiello.

ahora comienzan a rescatarse lentamente, con las páginas que ahora presentamos? Pues que todas ellas reflejan, de manera tan distinta como distante y a veces antagónica, una *política de la vida*, una gramática con la que asumir, acatar o recrear la Historia. Y al mismo tiempo señalan una tarea pendiente, que no es estrictamente pedagógica, sino cívica: la tarea de enseñar las primeras letras, las primeras palabras, aquellos trazos y aquellos signos del lenguaje con los que nombramos y expresamos el mundo, con los que explicamos la realidad, dotándonos de sentido y acrecentando nuestra conciencia. Decía Vygotski, tan deconstruido y tergiversado en esta reforma educativa que se dice constructivista, que “una palabra es un microcosmos de conciencia”. Pues bien, esto es, ni más ni menos, lo que ofrece esta propuesta, éste es su compromiso y su apuesta con la ciudadanía. Si la conciencia consiste en darnos cuenta, en organizar e integrar nuestro asombro, lo que vamos a encontrar aquí es una propuesta educativa para organizar el asombro que supone habitar y amueblar la casa del lenguaje: leer, escribir, contar (hablar y hacer cuentas).

Celia, Carles, José, Ana, Xelo, Toñi son un grupo de docentes que trabajan en el ámbito de educación de personas adultas en Manises. Sin duda, la definición literaria de Celaya se ajusta a la tarea de este equipo de docentes, porque todos ellos tienen algo de marinos, de piratas, de poetas, así como mucha paciencia bien administrada. Y eso se aprecia bien a través de esa “fantástica aventura” en la que decidieron embarcarse hace ya más de dos años, y de la que da cuenta las páginas que siguen a esta introducción.

¿Un Libro? ¿Una cartilla? ¿Un manual? ¿Un material curricular? Sí y no. Sí, en la medida en que esta obra abierta contiene lo mejor de todos ellos; no, en la medida en que no se conforma con reducirse a ser ninguno de ellos. ¿Qué es, entonces, lo que tenemos en las manos? Tal vez habría que inventarse un neologismo para describirlo con acierto, pero mientras tanto no tenemos más remedio que acudir a unos cuantos circunloquios si queremos otorgarle la justicia y los elogios que se merece. Así, podría decirse que todo esto es una suerte de programa de acción, es decir, una caja de herramientas acompañada de instrucciones para hacer cosas con palabras, pero también es al mismo tiempo una guía para recorrer, como sugería Freire, las calles de la Historia, que permite ser protagonistas de la misma a aquella ciudadanía a la que se le ha negado la oportunidad de gozar del favor de la palabra. Esto que tenemos en las manos es, pues, como un mapa para pasear por la *ciudad*

de las palabras, en el que se encuentran representadas a escala las claves para entender una geografía cada vez más necesaria, ahora que todo aparece atravesado por el signo de la velocidad y de la incertidumbre, la geografía de la cotidianidad. He aquí un abecedario de lo concreto y un inventario de lo imprescindible: el aquí y el ahora, las prestaciones básicas que atienden aspectos irrenunciables en nuestro vulnerable estado de Bienestar: la salud, la educación, la alimentación...

En ese sentido, éste es un proyecto ilustrado, fabricado con la voluntad y la perseverancia que permiten los deseos de libertad. En unos momentos en los que domina el fatalismo programado, en el que se nos quiere vender la moto del pensamiento único, un grupo de compañeros y compañeras de viaje han decidido compartir con el resto una propuesta alternativa que está hecha con la misma materia de los sueños, soñando despiertos el sueño de la alfabetización. Aldous Huxley decía, en *Contrapunto* que “todo ser humano que sepa leer bien tiene en sus manos... la multiplicación de sus modos de existencia y la manera de hacer su vida significativa e interesantemente completa”.

Este *día cualquiera* no es un día cualquiera: es un día extraordinario para aquellas personas que descubren una libertad antes negada, un horizonte antes imposible de atisbar, un discurso silenciado. En *este día cualquiera* muchas personas podrán descubrir la propia voz, gozar de un paseo por la ciudad de las palabras, recuperar la ciudadanía en las palabras, instruirse con las luces de la razón y con “la emoción de las cosas” leídas y escritas, atravesar el espejo más acá de la necesidad y más allá de la contingencia, arriesgarse en lo social: volar. Quienes trabajamos en el ámbito de educación de personas adultas podemos sentirnos orgullosos de tender puentes para reestablecer el vínculo social con la comunidad a la que pertenecemos, y de disfrutar y de hacer disfrutar de la dignidad de la palabra a través de propuestas como ésta.

EL PENSAMIENTO VELOZ COMO EL VIENTO¹

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

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

Aportaciones desde los estudios culturales

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

Si bien no resulta fácil dar una definición de *los Cultural Studies* existe cierto acuerdo en el reconocimiento de sus orígenes. Inicialmente el término aludía a la modalidad de análisis cultural iniciada por Richard Hoggart, Raymond Williams y el historiador E. P.

¹ Publicado, en catalán, con ligeras modificaciones, en *Papers d'Educació de Persones Adultes*, n. 42-43, octubre 2003, pp. 13-16, como "El pensament veloç com el vent: literatura i cinema en l'Educació de

Thompson a finales de los años 50. Esta corriente inicial derivaría después por distintos derroteros, pero cristalizó, principalmente, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, que presidió Hoggart desde 1968 hasta 1979. El conjunto de autores en torno a los estudios culturales agrupa a jóvenes intelectuales, procedentes de la clase obrera y directamente vinculados con los movimientos de izquierda. Este grupo se mantiene al margen de los marcos académicos convencionales, y centra sus investigaciones en cómo la cultura intelectual de Gran Bretaña enmascaraba una rica diversidad de tradiciones y perspectivas.

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

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

y el cine, ojo por ojo, *mutatis mutandi*, pueden erigirse en instrumentos poderosos de persuasión y de propaganda, o en mera evasión, pero también constituyen recursos valiosos para “el viaje de la esperanza”, iluminándonos, dándonos que pensar, y posibilitando que desplazemos nuestros propios puntos de vista y para adoptar el punto de vista de los otros, expandiendo nuestra autonomía.

Algunas notas previas

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

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

No puedo tener la pretensión de agotar el campo de propuestas: más bien ofreceré un pequeño repertorio, una a modo de pequeña caja de herramientas con la que practicar un poco de *bricolage* cultural, una mera invitación a “hacer cosas con palabras y con imágenes”, algo que por lo demás los educadores de adultos, desde su experiencia cotidiana, ya saben hacer muy bien. A propósito, el libro de Ramón Flecha *Compartiendo palabras* describe magníficamente el buen saber hacer de algunas escuelas de adultos. Por tanto, el repertorio que presento es, hay que reconocerlo, parcial, y arbitrario por subjetivo al estar elaborado por un cierto criterio de preferencia. Cualquier persona podría presentar un listado diferente al que aquí expongo. (Por ejemplo, Juan Ramón Capella, editor de la revista *mientras tanto*, lo hace al final de un libro que no tiene desperdicio –autorizado para todos los públicos– y que lleva por título –no hay que dejarse engañar por el subtítulo– *El aprendizaje del aprendizaje*, Trotta 1995. En el apartado final de este libro, “Bibliografías”, pp. 101-115, Juan Ramón Capella recomienda libros de derecho, que es su materia, pero también lecturas generales y de historia, de ecología, de antisexismo, de pacifismo y no-

violencia, de multiculturalismo y países pobres, y para adquirir el hábito de leer; también recomienda un repertorio de cine que “no puedes perderte” y música “cultura”).

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

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

Algunas sugerencias sobre cine y educación

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

El pequeño salvaje, Francois Truffaut, 1969.
Las tribulaciones del estudiante Törless, Volker Schlöndorff. (Basada en el relato homónimo de Robert Musil. Barcelona, Seix Barral, 1990)
Cartas a Irish, Martin Ritt, 1989 (de la que se habla con más detalle en esta misma revista)
La lengua de las mariposas, José Luis Cuerda, 1999 (Basada en el volumen de relatos de Manuel Rivas: *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara, 1998)
Pequeño Cherokee (La educación de Little Tree), Richard Friedenberg, 1997 (Basada en la novela de Forrest Carter: *La estrella de los cheroquis*, 1985)
Hoy empieza todo, A. Tanner, 1999. (Recreada literariamente en *El tiempo cautivo*, de Dominique Sampiero, 1999)
La guerra de los botones, Yves Robert, 1961
El nombre de la rosa, Jean-Jacques Annaud, 1986 (Basada en la novela homónima de Umberto Eco. Barcelona, Lumen, 1988)
El cartero de Pablo Neruda. Michael Radford, 1994 (Basada en la novela homónima de Antonio Skármeta. Barcelona, Plaza & Janés, 1996, 11ª edic.)
Los cuatrocientos golpes, Francois Truffaut, 1958
La piel dura, Francois Truffaut, 1975
Conrak, Martin Ritt, 1974
Dersu Uzala, Akira Kurosawa, 1975
Padre Patrón, Paolo y Vitore Taviani, 1977
La pizarra, Samira Makhmalbaf, 2000
Lugares comunes, Adolfo Aristarain, 2002
El albergue español, Cédric Kaplish, 2002

Bowling for Columbine, Michael Moore, 2002
El Florido pensil. (Basada en la novela homónima de Andrés Sopena)
Ser y tener, Nicolas Philibert, 2002
La mala educación, Pedro Almodovar, 2004

Bibliografía:

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

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

Leer sobre educación en la literatura

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

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

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

Azaña, Manuel. *El jardín de los frailes*. Madrid, Diario El País, 2003.

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

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

Camus, Albert. *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets, 2003, 7ª ed.

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

- Colette, S-G. *Claudine en la escuela*. Barcelona, Anagrama, 1986.
- Dahl, Roal. *Matilda*. Madrid, Alfaguara, 1989. Novela de la que se ha filmado una película reciente firmada por Danny De Vito.
- Farias, Juan. *El paso de los días*. Madrid, Alfaguara, 2000.
- Fortun, Elena. *Celia en el colegio*. Madrid, Alianza, 1993. Perteneciente a la serie de Celia de la misma autora, que fue objeto de una serie televisiva.
- James, Henry. *El alumno*. Barcelona, Cátedra, 1991.
- Musil, Robert. *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Barcelona, Seix Barral, 1990. Con el mismo título filmó V. Schlöndorff una película.
- Rendell, Ruth. *Un juicio de piedra*. Barcelona, Orbis, 1984. Goddard realizó una película - *La ceremonia*- a partir de este relato (de la que también se habla con más detalle en esta revista)
- Rivas, Manuel. *La lengua de las mariposas*. Madrid, Alfaguara, 1999. O bien, el volumen *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara, 1998, de donde se extraen los relatos que dan título a la película. (En www.ucm.es/info/especulo/numero10/lapizhui.html se encuentra un dossier de la revista *Especulo* sobre los vínculos entre cine y literatura. Incluye entrevista a Rafael Azcona y un reportaje en el que Manuel Rivas comenta *La lengua de las mariposas*, versión española con varios de sus textos).
- Sampiero, Dominique. *El tiempo cautivo*. Valencia, Pre-textos, 1999. Obra escrita a partir del guión de la película *Hoy empieza todo*.
- Sapphire: *Push*. Barcelona, Anagrama, 1998 (véase la reseña que realice sobre la misma en el n. 36 de *Papers d'Educació d' adults*, abril 2001, 37).
- Sender, R. J.: *La tesis de Nancy*. Barcelona, Destino, 2000.
- Sopeña Monsalve, Andrés. *El Florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1994.

Bibliografía:

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

Escuchar literatura

Más allá de la temática acerca de la educación, el terreno de la literatura nos abre a un espacio de creación y recreación tan amplio como la propia historia de la literatura universal. La literatura puede ser leída, pero también escuchada (no en balde buena parte de la literatura popular ha sido transmitida por tradición oral, y muchas personas analfabetas tienen un excelente oído y una muy buena memoria para las palabras). Se puede rastrear la pista de algunos autores –poetas, narradores– que han registrado muestras de su producción literaria en discos, ahora CD, o esa constelación de cantautores –nuestros modernos trovadores– que han musicado a clásicos y contemporáneos: Llach (solo o en compañía de

Marti i Pol), Serrat, Raimon, Paco Ibáñez (¿para nostálgicos sólo?), Lluís Miquel (de Ausiàs March a Vicent Andrés Estellés), pero también Amancio Prada (en un espectro ecléctico que va de Juan de la Cruz, pasando por García Lorca, hasta Agustín García Calvo), Joaquín Sabina en registro canalla; por su parte, Ángel González y Pedro Guerra han combinado música y palabra, y algunos poemas de José Hierro los encontramos cantados en *Vida*. No es una disyuntiva: la escritura o la vida. La escritura puede ser una intensificación de la vida.

Un poco de humor gráfico

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

Algunos ensayos recomendables

Además de la lectura cotidiana de la prensa, que equivale prácticamente a la publicación de una suerte de libro día a día –un diario–, encontramos cada vez más muy buenos ensayos sobre diferentes aspectos de la realidad social escritos con una clara vocación didáctica, con una intención de enseñar y educar a un público muy amplio y

variado. A modo de ejemplos, podemos citar algunos títulos como los siguientes: *El mercado y la globalización*, de José Luis Sampedro, publicado por Destino (recientemente, 2003, en edición de bolsillo) y con ilustraciones de Sequeiro. Antes, Eduardo Galeano había publicado en Siglo XXI (1998) el magnífico *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*, que incluye unos cuadros con algunos textos siguiendo un criterio temático que no tienen desperdicio y que dan mucho juego como elementos didácticos. Sami Naïr también ha publicado en forma de conversación *La inmigración explicada a mi hija*, en Plaza & Janés, 2001. En tiempos de guerra e ignominia como los nuestros vale la pena leer, del periodista italiano Tiziano Terzani, sus *Cartas contra la guerra*, publicado por Integral en 2002. En el terreno del ensayo, pero en particular en la disciplina de la filosofía, merece destacar una pequeña colección iniciada en 2000 y titulada Filosofía para Legos, publicada en Valencia por la colección Tandem (en castellano y en valenciano), cuya autora es Maite Larrauri y que ya ha editado cuatro números: *El deseo según Gilles Deleuze*, *La libertad según Hannah Arendt*, *La sexualidad según Michel Foucault*, *La guerra según Simone Weil*. Los libros están ilustrados con unos adecuadísimos dibujos de Max. De ensayo narrativo se puede calificar el celebrado libro de Jostein Gaarder: *El mundo de Sofía*. Por su parte, Catherine Clément –discípula del antropólogo Lévi-Strauss– escribió *El viaje de Teo* (1998), un paseo muy bien documentado, y nada proselitista, por la historia de las religiones, publicado también en Siruela. En la misma editorial, el alemán Hans Magnus Enzensberger, y en sintonía con los anteriores, publicó *El diablo de los números*, una aproximación a las matemáticas, y en 1999: *¿Dónde has estado, Robert?*, un viaje por el tiempo y la historia. Pero estas obras tienen su precedente en una curiosa y muy bien resuelta *Breve Historia del Mundo*, que el historiador del arte Ernest H. Gombrich escribió en 1935, para su hija Elsie, y publicada por Península en 1999. Y hablando de lecturas, Alberto Manguel ha escrito una atractiva *Historia de la lectura* (Alianza, 2001), una nueva invitación a la lectura.

Sujetos adultos, creadores de cultura

Las experiencias de participación y creación cultural de los sujetos adultos son muchas y variadas (tertulias literarias, creación y producción de libros, certámenes literarios, encuentros y jornadas con personas en proceso de alfabetización, etc.). Aquí

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

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

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

Ventana al mundo/10

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

Michale W. Apple: *Maestros y textos*.