

SIGNOS

IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN



11

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 6 • Número 15 • Abril-Junio 1995

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.
SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECTOR
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Consejo de Centro del Centro de Profesores y Recursos de Gijón

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Angel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Ósoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Lucía Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, Nicomed García, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurio Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Angel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Serrano, Javier Tamargo, Teresa López, Aurora García, María Chernicberro, Javier Quirós, Jaime Gómez Vilasó, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA
*Centro de Profesores y Recursos de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJON (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63
Printed and made in Spain*

COMPOSICIÓN: riter
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-4507/90
ISSN: 1131-8600

DISTRIBUCIÓN
Alborá Libros

SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS
ATRASADOS

BTP Distribuciones
Cortijo 56
33212 GIJÓN
Teléfono: (98) 5313847



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

S U M A R I O

3

Editorial
(Educación crítica y crítica de la educación)

4

JOSEP M^a ROTGER
Ideología y educación

32

JOSE MARÍA ROZADA
Educación y enfoques críticos

34

JUAN RAMÓN CAPELLA
La ambivalencia de la democratización contemporánea

42

CÉSAR CASCANTE
Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda

62

JOSE M^a CASTIELLO - JUAN NICÉZA
Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista

70

Libros

Este número 15 de SIGNOS, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvética Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva e impreso con los colores de la guía Pantone 116 U, Purple U, Violet U, Blue 072 U, Red 032 U, 382 U, 874 U, Magenta U, 179 U, 292 U y Black U.

EDUCACIÓN CRÍTICA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN. *Evaluando de*

forma crítica las normas, creencias y hábitos que rigen nuestras sociedades y defender el derecho a la igualdad de las personas y a la emancipación de los pueblos quizás desaparecida, en esta época de liberalismos a ultranza, un cierto sabor a rancio. No en vano la década de los ochenta ha difundido hasta la saciedad el mito del crepúsculo de las ideologías y, al compás del descrédito de las utopías sociales, ha proclamado a diestro y siniestro la bondad del mercado y de la libre competencia que están en el origen de la radical desigualdad, insolidaridad y discriminación de las formas de vida en las sociedades contemporáneas.

De ahí la conveniencia de seguir enarbolando en la educación las armas de la crítica y de evitar esa asepsia y esas rutinas tan habituales en la vida escolar que no son sino la antesala de la sumisión y del cinismo. Y de ahí la urgencia de volver a las andadas y de fomentar prácticas educativas orientadas no sólo al cambio de la escuela sino también, y a la vez, a pensar (y a hacer) el mundo de otra manera.

En tiempos de reformas educativas como las actuales, en las que se producen innegables avances con respecto al pasado, conviene sin embargo evitar el espejismo de los discursos y de las estadísticas y alertar sobre los riesgos que entraña el abandono de las actitudes de resistencia frente a quienes ostentan la hegemonía en nuestras sociedades y tienen el privilegio (y el poder) de decidir sobre la vida de las personas. Una educación crítica no debe soslayar una crítica de la educación orientada a poner de relieve el modo en que la escuela contribuye a la selección social y a la conservación de las formas de vida de una sociedad de clases que, bajo la seducción espectacular de los objetos, oculta las estrategias de la sumisión de los sujetos.

*Porque en educación el éxito o el fracaso escolar no sólo dependen del acierto o desacierto en la elección de los métodos de aprendizaje, en este número de **SIGNOS** abordamos de forma monográfica la reflexión crítica sobre asuntos tan relevantes como el papel de la educación en la transmisión de las ideas y en la formación de las conductas, el ambiguo significado de la democracia en nuestras sociedades, el auge de las corrientes neoliberales en la actual coyuntura educativa o la diversidad cultural y social en las escuelas. De esta manera, y desde estas páginas, deseamos fomentar una investigación crítica y pluralista sobre los escenarios educativos y sobre sus contextos sociales con la esperanza de contribuir así a mejorar la racionalidad y la justicia de nuestras prácticas pedagógicas.*

TEORÍA

En este artículo el autor, tras aclarar el concepto de ideología y su evolución histórica, defiende la conveniencia de analizar el hecho educativo desde la perspectiva de la ideología y de estudiar hasta qué punto los sistemas

educativos modernos

responden a determinados planteamientos ideológicos. Más tarde, analiza de qué manera la educación es un instrumento de transmisión de determinados planteamientos ideológicos y cómo en consecuencia estos planteamientos se difunden mediante los sistemas modernos de enseñanza. En este sentido, describe de forma pormenorizada los diversos enfoques y autores que se han ocupado —desde la sociología de la educación— de comprender las relaciones entre enseñanza e ideología.

IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN*

JOSEP MARIA ROTGER**

Ideología es un término utilizado habitualmente hoy en día en el lenguaje cotidiano: se habla de la ideología de una persona, de un partido, de una secta, de conocimientos ideológicos contrapuestos a conocimientos científicos... Cualquier diccionario ofrece acepciones distintas para esta palabra. En consecuencia, habrá que acotar en primer lugar el término y los usos que se vayan a hacer del mismo.

El concepto de ideología

Desde que Destutt de Tracy inventara el término ideología para aludir al análisis de las ideas generales reducidas a las sensaciones de las que creía que procedían hasta hoy, ha corrido mucha tinta. Más tarde, al calificar Napoleón de *doctrinarias* a todas las filosofías de tendencia republicana que habían sostenido algunos ideólogos, primero partidarios y luego detractores suyos, el Emperador estaba dando al término ideología su sentido peyorativo.

Marx afirma que "la conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real" (1968:26). Establecido este principio materialista, llega también a la conclusión de que "las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la *clase dominante* son también las que confieren el papel dominante a sus ideas" (1968:50-51). A partir de estos supuestos, para Marx, las ideologías serán "enmascaramientos" de la realidad, ideas falsas que su "comercio material" inspira a los actores sociales y mediante las cuales la clase dominante "oculta" sus verdaderos propósitos, siendo posible incluso que aquéllos sean ignorados por ella misma. El concepto de ideología, en este sentido, se opone al *de saber real o conocimiento positivo de la realidad*. Más tarde, desviándose de la posición originaria, pensadores ligados a la tradición marxista como Lenin definirán las ideologías como sistemas de ideas o teorías que los protagonistas de la lucha de clases utilizarán en su combate. En este sentido, las ideologías podrán ser más o menos falsas, pero sobre todo serán útiles y su utilidad no dependerá necesariamente de su verdad, al margen de que todas las clases puedan tener su propia ideología.

Yendo a otra perspectiva de análisis, según Pareto, la ideología no es una descripción objetiva de la realidad sino un conjunto de normas encaminadas hacia la acción. A pesar de su eventual falsedad objetiva, las ideologías para este autor pueden jugar un importante papel subjetivo con respecto a la cohesión social y ello, sobre todo, porque a su juicio el hombre no es sólo un animal racional, de manera que desde un punto de vista social la acción no lógica tiene una importancia crucial: sentimientos, deseos o intereses tienen con frecuencia prioridad sobre la contemplación racional y la ética que de ella se deriva.

Max Scheler cree que el conocimiento puede ser estudiado no sólo en su contenido, sino también en su relación con una realidad social e histórica: en este último caso estaremos ante las ideologías. Manheim, por su parte, al tratar las ideologías como reflejo de una situación social, afirma que este concepto refleja el descubrimiento que surgió como consecuencia del conflicto político, esto es, el hecho de que los grupos dominantes puedan estar en su pensamiento tan íntimamente ligados, en ciertas situaciones, a sus intereses que no les sea posible ver ciertos hechos que cuestionarían su sentido de dominación. El término de ideología llevaría implícita la percepción de que en ciertas situaciones el inconsciente colectivo de ciertos grupos oscurece la condición real de la sociedad, tanto para ellos mismos como para los otros. La clase social es un elemento determinante de la forma de entender el mundo y, si esto es así, no queda más remedio que reconocer la imposibilidad de la objetividad científica ya que no existe la posibilidad de distinguir entre ciencia e ideología. Este dilema sólo se salva, según Manheim, a través de la existencia de una comunidad intelectual independiente, que se encuentra en mejores condiciones de llegar a un verdadero dominio de la totalidad.

Raymond Boudon (1986) interpreta la noción de ideología en el sentido de doctrina que reposa sobre una argumentación científica y que está dotada de una credibilidad excesiva o mal fundamentada. Aduce dos argumentaciones en favor de esta definición de ideología entendida como falsa concepción de la realidad: 1) la palabra ideología se impone a finales del siglo XIX porque describe una realidad nueva, a saber: la tentación cada vez más extendida de fundamentar el orden social y la acción política sobre análisis de tipo científico. Simultáneamente, el carácter peyorativo de la palabra marca los límites de este esfuerzo y los riesgos de deslizamiento a los que está expuesta; y 2) la mayor parte de ideologías con las que se puede pensar, ya se trate de ideologías mayores o de ideologías menores, de ideologías de "izquierda" o de "derecha", se caracterizan por el hecho de que se apoyan efectivamente sobre doctrinas que obedecen a procesos de tipo científico.

Para Raymond Aron, las ideologías políticas mezclan siempre, con más o menos fortuna, proposiciones de hecho y juicios de valor: la ideología no apunta directamente, sino indirectamente, a lo que es verdadero y a lo que es falso. Las ideologías políticas (liberalismo, socialismo...) en nuestro país aún provocan disputas, pero cada vez es más difícil que estas diferencias se conviertan en doctrinas. Así pues, los debates ideológicos, según Aron, se hallan en vías de desaparición, cuando no se han vuelto ya obsoletos.

Posiciones como ésta, llevadas a sus últimas consecuencias, culminan en la *doctrina del final de las ideologías*, tesis que pretende transmitirnos el mensaje de que todos los problemas políticos de las sociedades modernas tienen soluciones puramente técnicas, es decir, científicas: las viejas posiciones ideológicas no aportarían

ya soluciones a los problemas planteados. De hecho, los problemas tendrían una dimensión meramente cuantitativa en vez de cualitativa en las sociedades desarrolladas y las viejas disputas de carácter ideológico ya no aportarian soluciones. Daniel Bell, como representante de esta corriente, arguye que la industrialización ha llevado a una disminución de la lucha de clases y una mayor igualación de los salarios ha traído también formas de vida más similares, situación que se ha acentuado por la difusión a gran escala de los mensajes de los medios de comunicación social y por un crecimiento muy rápido de las clases medias, al mismo tiempo que se producía un aburguesamiento de los trabajadores asalariados... Estos y otros factores, característicos de las sociedades modernas hacen que la ideología sea progresivamente sustituida, según esta doctrina, por la ciencia y las soluciones técnicas. Herbert Marcuse hará una crítica radical de este tipo de posiciones que no pretenden otra cosa, según él, más que sancionar y legitimar en nombre de la ciencia las relaciones sociales dominantes en nuestras sociedades.

Recapitulando: los tres grandes caminos por los que ha transcurrido el tratamiento del tema de la ideología, en opinión de Julio Rodríguez Aramberri (1984), se mueven en torno a los que ya había planteado la tradición ilustrada: 1) el que insiste en diferenciar ciencia de ideología, reduciendo el asunto a un proceso de carácter lógico que puede resolverse mediante una metodología adecuada; por ejemplo, la que se basa en una separación estricta entre juicios de hecho y juicios de valor, por muy consciente que uno sea de que esta separación no es otra cosa que el resultado de un proceso histórico; 2) el que, sin renunciar a la crítica distinción ilustrada entre ciencia e ideología, se inclina más a pensar que la causa de la ideología se halla en los condicionantes históricos que pesan sobre la humanidad en cada una de sus etapas de desarrollo y en una división de clases contrapuestas; ésta es la tesis de los autores marxistas, aunque en muchos de ellos haya influido tanto la tradición positivista que, de hecho, es muy difícil distinguirlos de aquélla; y 3) el representado por quienes, explícita o implícitamente, tienden en este punto a la ruptura con la tradición ilustrada, acusándola de etnocentrismo y de arrogancia moral, y así plantear que no existen cánones reales de diferencia entre lo que se denomina saber científico y error y que, en definitiva, cada cultura o matriz conceptual constatable ha de ser estudiada en sí

**"Para Marx,
las ideologías
serán
'enmascara-
mientos' de la
realidad, ideas
falsas que su-
'comercio
material'
inspira a los
actores
sociales y
mediante las
cuales la clase
dominante
'oculta' sus
verdaderos
propósitos.
La ideología
se opone así
al saber real,
al
conocimiento
positivo de la
realidad"**



DOVER PUBLICATIONS

misma, conforme a las reglas inmanentes de validez. Es obvio —concluye Rodríguez Aramberri— que la aceptación de este punto de partida convierte la pretensión ilustrada en un contrasentido y abre el camino a la imposibilidad de distinguir entre saber y no saber, así como conocer las causas que enfrentan a cada uno de estos complejos intelectuales.

En este repaso histórico hemos recogido acepciones distintas de la misma palabra, que responden a formas de pensar también distintas y a tradiciones filosófica incluso contrapuestas. El sociólogo, afirma Berger (1986), puede aportar una cosa muy sencilla: la conciencia de que todas las cosmovisiones son construcciones sociales, absolutamente todas. Al definir el tema que es objeto de nuestro estudio, este autor dice que hablamos de ideología cuando una idea determinada está al servicio de unos intereses creados. Muy frecuentemente las ideologías deforman sistemáticamente la realidad social, a fin y efecto de poder intervenir donde más les conviene, cumpliendo así una doble función: de una parte justifica la actuación del grupo a cuyos intereses creados sirve; y de otra, interpreta la realidad social de tal manera que la justificación anterior aparezca como plausible, como susceptible de ser creída.

En realidad, lo que se intentaba explicar mediante el concepto de ideología no es más —ni menos tampoco— que el intento de encontrar la explicación a las motivaciones concretas que suponen las creencias, el mundo de las ideas motrices que influyen sobre la conducta de las personas, tanto de forma individual como colectiva. La humanidad, a diferencia del resto de especies de animales superiores, actúa impulsada por motivos no meramente fisiológicos o psicoafectivos; actúa de acuerdo con pulsiones de carácter “racional”, incluyendo bajo este concepto todo aquello que se puede pensar, “racionalizar”, traducir en lenguaje. Existen, por tanto, en el actuar humano, acciones mediatisadas por signos diversos que podríamos denominar en su sentido más amplio *lenguajes*; ideas o conjuntos de ideas que mueven a la acción tanto individual como colectiva. Los psicólogos no acaban de ponerse de acuerdo sobre la forma concreta de actuar del lenguaje y de las ideas sobre la conducta, y éste no es naturalmente el lugar para iniciar una discusión que, hoy por hoy, aún acaba en el terreno de los grandes principios filosóficos. Podemos decir, sin embargo, que la ideología junto con todo lo que con ella se relaciona, pasa por lo que en terminología de Vigotski se denominaría la *mediación semiótica de la mente*. El problema

estriba en delimitar hasta qué punto y de qué forma estos procesos de carácter simbólico actúan, tanto en el plano individual como en el colectivo y nos permiten explicar el comportamiento social, es decir, el comportamiento de los sujetos de la acción social. Y todo ello teniendo en cuenta que estos mismos procesos simbólicos son también, a la vez, una creación social y que han surgido, como toda conducta humana, en el seno de determinados contextos históricos y que, por tanto, responden también a determinados parámetros culturales.

M. W. Apple (1986:33 y ss.), coincidiendo con casi todo el mundo en la dificultad de aclarar el significado del concepto de ideología, resume excelentemente este tema, basándose en McClure y Fisher: "Casi todo el mundo parece aceptar que se puede hablar de la ideología haciendo referencia a algún tipo de "sistema" de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social, pero aquí termina el acuerdo. Las interpretaciones difieren con respecto al *alcance* o gama de los fenómenos que son presumiblemente ideológicos y con respecto a la *función*: lo que las ideologías hacen realmente por las personas que las 'tienen'. Las interpretaciones sobre el alcance de la ideología son muy variadas. Los fenómenos que se incluyen bajo ella pueden agruparse al menos en tres categorías: 1) justificaciones o racionalizaciones muy específicas de las actividades de unos grupos ocupacionales particulares e identificables (por ejemplo, ideologías profesionales); 2) programas políticos y sociales de mayor amplitud; y 3) visiones globales del mundo, perspectivas, o lo que Berger y Luckmann y otros, han llamado *universos simbólicos*.

Funcionalmente, la ideología ha sido evaluada históricamente como una forma de falsa conciencia que distorsiona la imagen que uno tiene de la realidad social y que sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Sin embargo, tal como dice Geertz, también ha sido tratada como "sistemas de interacción de símbolos" que proporcionan el modo primordial de hacer que "sean significativas unas situaciones sociales que de otro modo serían incomprensibles" (1), es decir, como creaciones inevitables que son esenciales y que funcionan como convenciones compartidas de significados destinadas a hacer comprensible una compleja realidad social.

Evidentemente, estas distinciones entre la función de la ideología no son más que tipos ideales, polos entre los cuales entran la mayoría de las posiciones sobre lo que es



DOVER PUBLICATIONS

"La doctrina del final de las ideologías es una tesis que pretende transmitirnos el mensaje de que todos los problemas políticos de las sociedades modernas tienen soluciones puramente técnicas, es decir, científicas. La ideología es así sustituida por la ciencia y por las soluciones técnicas"

la ideología y lo que hace. Ambas posiciones típicas e ideales surgen de tradiciones, sin embargo, y tienen sus impulsores modernos. La primera, que ha recibido el nombre de "teoría del interés" de la ideología, enraizada en la tradición marxista, considera que el papel primordial de la ideología es la justificación de los intereses de grupos económicos y políticos contendientes o de cualquier otro grupo. La segunda visión, en la tradición de la "teoría de la tensión", y que tiene a Durkheim y Parsons como impulsores más conocidos, suele considerar que la función más importante de la ideología es su papel de proporcionar significado a las situaciones problemáticas, proporcionando así una útil "definición de la situación" y haciendo posible de este modo la actuación de los individuos y los grupos.

Incluso con estas orientaciones tan divergentes, parece existir una acuerdo común entre aquellos que se interesan por el problema de la ideología en torno a tres rasgos distintivos: la legitimación, el conflicto de poderes y un estilo especial de argumentación. McClure y Fischer (2) describen con gran claridad cada una de estas características:

1. Legitimación. Los sociólogos parecen aceptar que la ideología se ocupa de la legitimación, es decir, de la justificación de la acción del grupo y su aceptación social (...).

2. Conflicto de poderes. Toda la literatura sociológica vincula la ideología a los conflictos existentes entre las personas que buscan o tienen el poder (...).

3. Estilo de la argumentación. Muchos autores observan que una retórica muy especial caracteriza a la argumentación que tiene lugar en la esfera de la ideología".

Es evidente, en fin, que el concepto de ideología es suficientemente complejo como para no ser utilizado de forma simplista, ni como mera arma arrojadiza para eliminar al contrario. Lo que sí cabe es precisar el uso, sentido y acepción que se da al término, describiendo el alcance y la función que tiene en cada contexto.

Ideología y educación

Intentaremos ahora estudiar las relaciones que se establecen entre ideología y educación. Observaremos la utilidad de analizar las conexiones e implicaciones mutuas del hecho educativo desde la perspectiva de la ideología y de comprobar hasta qué punto los sistemas educativos modernos responden a determinados planteamientos ideológicos, diferentes de otros

*“Existen, en el actuar humano, acciones mediatisadas por signos diversos que podríamos denominar, en su sentido más amplio, **lenguajes**: ideas o conjuntos de ideas que mueven a la acción tanto individual como colectiva”*

que dominan en formaciones sociales anteriores a la nuestra. Por último, intentaremos aclarar de qué manera la educación es el instrumento de transmisión de determinados planteamientos ideológicos y cómo estos planteamientos se difunden mediante los sistemas modernos de enseñanza. Con este fin, describiremos las aportaciones que durante los últimos decenios han hecho algunos de los principales sociólogos de la educación.

Cuando hablamos de educación —supongo que a estas alturas ya habrá quedado bastante claro— no hablamos de una simple palabra ni de un concepto abstracto. Hablamos de las formas concretas en que esta se organiza en nuestras sociedades. Hablamos de las formas de transmisión de conocimientos y de actitudes, de cultura y de formas de comportamiento, de sistemas organizados con finalidades explícitas e implícitas. Es preciso, por tanto, intentar ver el porqué de su existencia y a qué finalidades y objetivos responde, a favor de quién actúa, cómo lo hace y por qué.

En sociedades complejas como las nuestras, donde hay una división del trabajo, técnica y social, hacen falta mecanismos de transmisión de conocimientos y de legitimación que respondan a la compleja organización sobre la que se apoyan. Los sistemas educativos satisfacen en gran medida estas necesidades. Son elementos básicos para la reproducción de la sociedad en la medida en que transmiten unos determinados saberes y creencias, unos conocimientos, unos conceptos, unas ideas, unas formas de re-

presentar, de interpretar y de entender la realidad. Y esto lo realizan de maneras determinadas, con formas de organización concretas que implican al mismo tiempo la clasificación y ordenación de los individuos que a ella se ven así sometidos. En definitiva, los sistemas educativos, incluyendo la educación no formal, cumplen funciones específicas explícitas e implícitas que contribuyen a la reproducción del sistema social del que forman parte.

Los sistemas educativos modernos nacen como el fruto de la organización social que exige la nueva concepción que emerge con la revolución industrial y con el hundimiento del sistema feudal. El Antiguo Régimen se caracterizaba por una organización social basada en la cosmovisión religiosa judeocristiana y en una estructura social rígida que provenía de una organización feudal de señores y vasallos establecida con criterios de carácter jurídico y teológico. Frente a esta concepción surge la idea de un individuo libre, igual ante la ley, amo y señor de su propio destino y capaz de situarse por sus propios medios en el lugar que logre alcanzar en una sociedad que no reconoce otro valor que el del mérito individual y el de la riqueza.

Si la idea de la trascendencia y la promesa de una vida mejor, eternamente beatífica, garantizada por una divinidad que premia a los buenos y castiga a los malvados, sirven para justificar, en último término, la rigidez de una estructura social en la que el señor y el siervo poseían esta condición por designio divino, en una sociedad donde los hombres y las mujeres ocupan también

posiciones sociales

desiguales, pero en la que teóricamente son libres e iguales,

donde la religión no es ya la suprema justificación del orden social,

ha de haber otras ideas y otras justificaciones que expliquen y argumenten las desigualdades.

Se da por descontado que en el paso de una forma de organización social a otra hay siempre residuos históricos de las anteriores formas dominantes de entender el mundo, pero toda formación social, como entidad compleja que es, tiene

una forma específica —un conjunto si se quiere— dominante. A ello nos referimos cuando hablamos de ideología dominante: a esa forma de entender la realidad, a ese conjunto de ideas, creencias y actitudes que, aceptadas mayoritariamente, constituyen la manera de pensar, de entender la realidad, de ver las cosas que tienen los individuos, las personas, los grupos que integran una clase social, la sociedad en general, y que, en definitiva, condicionan su actuación, su conducta y sus formas de comportarse en un contexto social determinado.

Así pues, a diferencia de lo que pasaba bajo el régimen feudal donde las personas tenían una ubicación social determinada por el nacimiento —el hijo del siervo sería siervo “por naturaleza”

y el hijo del noble tendría sangre azul por el mismo motivo—o, lo que es lo mismo, “por voluntad divina”, en las sociedades modernas, hijas de la pujanza de la burguesía, se tiene otra concepción de la humanidad: a la vez que la libertad de comercio surge la idea de que las personas son libres e iguales. Este igualitarismo teórico en unas sociedades donde la desigualdad real es, por otra parte, manifiesta y configura una estructura de clases con intereses diferentes e incluso contradictorios requiere unas justificaciones ideológicas y una organización social que contribuya a mantenerla y a reproducirla, ya que de otra forma no podría sobrevivir. Los sistemas educativos modernos son parte de estas sociedades y, como tales, herramientas esenciales en el mantenimiento de esta organización social no igualitaria. Es necesario que, conjuntamente con los sociólogos que han estudiado este tema, analicemos cómo aquéllos contribuyen a la supervivencia de nuestras sociedades y qué papel juega en este sentido la ideología.

La sociología ha intentado explicar, especialmente tras el desarrollo que han tenido determinadas áreas como la Sociología del Conocimiento, las bases ideológicas sobre las que descansa la actual organización de las sociedades modernas. Naturalmente, estos análisis se han centrado también en el entorno educativo en su calidad de hecho social. La educación universal, entendiendo como tal la educación escolar dirigida a toda la población, era ya una aspiración de los ilustrados e, incluso, de pensadores y políticos anteriores, pero no se convierte en realidad hasta el advenimiento de las sociedades más avanzadas, prácticamente hasta el siglo XX. Es, en consecuencia, un hecho histórico reciente que se relaciona con el nacimiento de nuevas formas de organización social y de producción.

Desde un punto de vista sociológico se pueden analizar las relaciones y los vínculos que los sistemas educativos tienen con el resto de los sistemas sociales y observar las imbricaciones y dependencias mutuas, así como las contradicciones que pueda haber entre ellos... Cuando todo esto se intenta hacer en el ámbito de la educación, y en relación con la ideología, conviene fijarse al menos en tres aspectos esenciales:

1. Cuáles son los planteamientos ideológicos que hay tras el nacimiento de los sistemas educativos actuales, a qué formas de entender el mundo responde la organización social que los vertebral y cómo se ha llegado a la constitución de esta formación ideológica.

2. Qué representan los sistemas educativos en el conjunto del sistema social, qué papel cumplen como elementos de legitimación y justificación del propio sistema, cómo lo hacen y por qué.

3. Qué hacen los sistemas educativos en lo que se refiere a la producción, reproducción y difusión de los planteamientos ideológicos y cómo lo hacen o, mejor dicho, de qué manera intentar realizar estas operaciones.

Concepciones clásicas: consenso versus conflicto

Si hacemos un breve resumen de los diferentes análisis que se han realizado desde la sociología de eso que hemos convenido en denominar educación, lo primero que constatamos es que hay muchos puntos de controversia a la hora de entender su significación que responden, sin duda, a perspectivas teóricas —pero seguramente también ideológicas— a menudo diferentes e incluso contradictorias.

Introduciremos aquí una cuestión delicada y, naturalmente, polémica que trasciende sin duda el tratamiento del tema que estamos abordando: el saber hasta qué punto son posibles las ciencias sociales o, si se quiere y más modestamente, el saber hasta qué punto la ideología altera y contamina la científicidad de la ciencia social, por no entrar en la polémica sobre si el científicismo constituye la ideología de nuestro tiempo o, incluso, de acuerdo con determinadas posiciones radicales, si lo es el mismo saber científico. Naturalmente, ape-

nas podemos aquí esbozar el tema ya que constituye una problemática que afecta a la misma fundamentación epistemológica de todo el saber contemporáneo, objeto específico por antonomasia de la Filosofía o de la Sociología del Conocimiento. Aclararemos, no obstante, que a nuestro juicio el saber positivo tiene una consideración completamente diferente al de la ideología y a la de cualquier otra forma de conocimiento.

Durkheim (1975), después de discutir diversas definiciones de pensadores anteriores, llega a la siguiente formulación: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han adquirido el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desplegar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al cual está específicamente destinado”. Y añade a continuación: “De la definición



JOOST SWART

anterior resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la nueva generación". Es decir, a Durkheim le interesa considerar el concepto en la dimensión más genérica para llegar a la conclusión de la dimensión social, peculiar y exclusiva que, en su opinión, permite crear en el hombre un ser nuevo. Este ser no es nada más que aquello que las demandas sociales le exigen: cada cultura produce los hombres que necesita y la educación será interpretada en función de estas necesidades.

Encontramos así, en esta definición y en toda la obra del sociólogo francés, la idea de que la educación es un instrumento imprescindible para la continuidad y supervivencia de cualquier sociedad. La educación es entendida como un factor básico de cohesión, idea central en el pensamiento durkheimiano, así como en el de los maestros en los que ha bebido y en que se ha inspirado: Comte, Saint-Simon, Spencer... Según esta orientación, la educación sirve para transmitir e inculcar a las generaciones más jóvenes los valores, las ideas morales y las concepciones ideológicas que los progenitores y la sociedad que les acoge ya poseen. La educación será así un instrumento fundamental para lograr la cohesión y la continuidad que la sociedad necesita. Esta continuidad no se consigue, sin embargo, sin la necesaria solidaridad interna —mecánica en el caso de las primitivas, orgánica en las actuales avanzadas— de cada una de las sociedades. Durkheim, a partir de la concepción orgánica del cuerpo social, basada en el sentido positivista y evolutivo de la historia, no puede prescindir de la idea de que el orden es imprescindible para la supervivencia de cualquier sociedad y de que éste requiere la ausencia de conflictividad. Esta idea central es la que destaca precisamente en su definición de la educación al reforzar estos aspectos de estabilidad y continuismo.

Esta misma concepción será la que regirá el pensamiento y la interpretación que del hecho educativo hará el funcionalismo. Talcott Parsons, principal representante de esta corriente sociológica, destaca la misma idea cuando interpreta el sistema educativo como un medio de integración y de producción de consenso social. La educación, entendida en este caso como un proceso de socialización y de selección, sirve a los intereses sociales y contribuye a situar a cada individuo "en la posición que le corresponde" en la escala social en función de su papel. Parsons teoriza, de acuerdo con lo que acabamos de decir,

"Las ideologías deforman sistemáticamente la realidad social a fin de poder intervenir donde más les conviene, cumpliendo así una doble función: de una parte, justifica la actuación del grupo a cuyos intereses creados sirve y, de otra, interpreta la realidad social de tal manera que la justificación anterior aparezca como susceptible de ser creída"

que la educación adjudica a cada individuo la posición social que le corresponde según sus méritos. En este sentido, la educación jugaría un papel positivo como refuerzo de la cohesión interna de la sociedad. En consonancia con la *ideología del sueño americano*, la escuela actuaría también como un elemento positivo al seleccionar a los individuos y al situarlos de forma adecuada de acuerdo con sus "capacidades" en el seno de la sociedad.

Parsons afirma que la escuela elemental es la encarnación viva del valor americano de la *igualdad de oportunidades* porque en ella se sitúan los valores de la igualdad de origen y de la diferencia de llegada. Esta diferencia sería consecuencia del mérito personal y de los valores fundamentales del individuo convertidos en capacidades por la escuela. El sistema escolar, pues, sería, de acuerdo con esta concepción, el factor de la diferencia lograda gracias al mérito individual y el medio por el cual la sociedad aseguraría un grado óptimo de distribución de los individuos en la estructura social en virtud de sus capacidades y de sus virtudes personales. Esto tendría como consecuencia la igualdad de oportunidades, base del *consenso* en las sociedades democráticas y expresión del viejo sueño liberal que constituye el paradigma ideológico del *american way of thinking*.

Frente a este tipo de explicaciones encontramos los análisis de Weber y de sus seguidores, que no usan el concepto de sistema social y tienen como unidad de análisis, en cambio, un grupo o una organización concreta considerados en relación con otros grupos u organizaciones con las que están en contacto. Así pues, centran la atención no en el sistema sino en la lucha entre los individuos en el interior de las organizaciones o de las propias organizaciones entre sí para la obtención de intereses diversos de carácter material o ideal. No parten tampoco de la existencia de valores comunes o de la interiorización que de ellos hacen los individuos que asegurarían la integración social según los funcionalistas sino que, por el contrario, la escuela weberiana entiende que la sociedad no es sino una red cambiante de grupos y de organizaciones mantenidos por uno u otro de los siguientes principios: coalición de intereses o dominio y sumisión. El primero de estos principios es el que permite la cohesión en el interior de un grupo pero, como hay también una integración social entre los grupos, se necesita el segundo, el dominio de un conjunto de individuos sobre los otros y, en concreto, la existencia de un aparato organizativo



DOVER PUBLICATIONS

y coercitivo y de un principio de legitimidad. De esta manera, el cambio no se explica por las tensiones derivadas de una integración incompleta de las partes del sistema, o por las imperfecciones de los procesos de socialización, sino por las luchas de los diversos grupos y organizaciones por la obtención de sus intereses, y también a causa del carácter precario e inestable de los principios de legitimidad y del potencial conflictivo que hay entre los líderes políticos y miembros del aparato organizativo.

En el análisis de la educación, según esta perspectiva weberiana, hace falta, pues, partir también de los conflictos y de los enfrentamientos entre los diferentes grupos sociales, teniendo en cuenta cuáles son los principios de organización de estos grupos. Por descontado, en primer lugar están los de carácter económico, pero tampoco se puede olvidar que, además, hay dos importantes principios de unión de los individuos: uno político-organizativo y otro cultural. En esta línea de argumentación encontramos a autores como Randall Collins, Boudon, Jencks y muchos otros...

Bourdieu y Passeron: la reproducción

Debido a su importante repercusión posterior, y como principales representantes de la *teoría de la reproducción*, analizaremos el caso de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron quienes, en el libro titulado precisamente así, *La reproduction* (1970), intentan hacer un análisis del sistema de enseñanza y de los vínculos que tiene con la estructura de las relaciones entre las clases. En esta obra se intentará un proyecto tan ambicioso como es el de dar cuenta del funcionamiento del sistema de enseñanza francés y al mismo tiempo, el de elaborar de un marco teórico general que pretende ir mucho más allá, dando una explicación de los mecanismos de funcionamiento que sea válida para todos los sistemas escolares. Los autores intentan analizar la actuación del sistema escolar como un elemento de legitimación de los grupos sociales dominantes cuando en la práctica se le presenta bajo la máscara de la neutralidad y de la imparcialidad. Con la introducción de conceptos como los de *arbitrariad cultural* y de *violencia simbólica*, estudian las formas mediante las cuales las clases sociales dominantes imponen su saber como el único saber obvio, cuando en realidad toda la cultura académica es arbitraria. Con esta manera de proceder, aquéllas se aseguran el objetivo primordial de todo grupo hegemónico, que no es otro que el de ejercer su dominio.



DOVER PUBLICATIONS

“Funcionalmente, la ideología ha sido evaluada históricamente como una forma de falsa conciencia que distorsiona la imagen que uno tiene de la realidad social y que sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Sin embargo, también ha sido tratada como ‘sistemas de interactuación de símbolos’, como convenciones compartidas de significados”

Bourdieu y Passeron, en un primer ensayo (1966), analizan la diferente relación que los estudiantes, de acuerdo con su origen social, establecen con la cultura académica y cómo esta misma relación hace que alcancen aptitudes distintas al finalizar sus estudios. Después, en *La Reproduction* (1970), muestran cómo el sistema de enseñanza, mediante la *violencia simbólica*, impondrá una *arbitrariad cultural* generadora de un *habitus*, que hará que el éxito escolar sea para quienes están en posesión, por nacimiento, de la “gran cultura”. Por tanto, a diferencia de otros sociólogos como Bowles y Gintis y como Baudelot y Establet, de orientación marxista, Bourdieu y Passeron intentan establecer la independencia del sistema educativo, lo cual les permite demostrar su función ideológica y legitimadora. La conclusión a que llegarán es que el sistema de enseñanza es un elemento básico de reproducción socio-económica, aunque no realice esta función de la forma mecánica, ya que lo que la escuela reproduce, según Bourdieu y Passeron, no es la división del trabajo sino la “*cultura legítima*”, definida anteriormente como arbitrariedad cultural impuesta por quienes detentan el *capital cultural*, por las clases dominantes en definitiva. La verdad es que, pese a su alto grado de abstracción, en esta obra hay muchos elementos válidos para comprender los mecanismos de actuación de formas determinadas de control ideológico que no afectan tan sólo al medio escolar.

Todo el libro, mediante una forma de exposición que nos recuerda los modos escolásticos tradicionales a base de proposiciones axiomáticas seguidas de observaciones explicativas y de proposiciones demostrativas, construye el campo teórico del que, según el título que los autores han escogido, intentan extraer los fundamentos de una *teoría de la violencia simbólica* y, en definitiva, los elementos de elaboración de una teoría del sistema de enseñanza.

El primer axioma, que Bourdieu y Passeron consideran un principio de la teoría del conocimiento sociológico, nos adentra plenamente en la problemática que se quiere aclarar con el concepto de ideología, aunque no se haga ninguna mención explícita a este término: “0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se fundamenta su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de poder” (BOURDIEU y PASSERON, 1970: 44).

"La escuela contribuye a la división cultural y social del trabajo y tiene un papel ideológico clave en el mantenimiento y en la justificación de la desigualdad. De esta realidad no se cambia matando al mensajero, por grato que sea el mensaje. Un mensaje que, naturalmente no impide una labor de resistencia ni de transformación "

A partir de este axioma cero continúa la exposición del funcionamiento del sistema de enseñanza y que los autores dividen en cuatro grandes apartados en los que abordarán los temas siguientes:

1. De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica
2. De la autoridad pedagógica
3. Del trabajo pedagógico
4. Del sistema de enseñanza

1. Parten del principio de que toda acción pedagógica es objetivamente una *violencia simbólica* en tanto que imposición de una *arbitrariedad cultural* ejercida por un poder arbitrario. En primer lugar, porque las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario y, en segundo lugar, porque el sistema de enseñanza impone y reproduce la selección arbitraria de determinados significados, inculcados e impuestos de acuerdo con la selección arbitraria que opera objetivamente un determinado grupo o clase social. El sistema de enseñanza, por tanto, lo que hace es imponer una determinada *arbitrariedad cultural*.

Esta *arbitrariedad cultural*, que la relación de clases o grupos de una formación social sitúan en posición dominante, es siempre aquélla que expresa de manera más completa, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos de los grupos o clases sociales dominantes.

2. La acción pedagógica, para su ejercicio, exige la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla. En tanto que violencia simbólica que se ejerce mediante un poder de comunicación, sólo puede producir su efecto propio mientras que el poder arbitrario que hace posible la imposición está oculto y la arbitrariedad del contenido inculcado tampoco aparece nunca en su completa verdad.

Las sanciones materiales simbólicas que refuerzan el efecto de una ac-

ción pedagógica tienen una fuerza simbólica mayor cuando se aplican a las clases para las cuales estas sanciones tienen más posibilidades de ser confirmadas por las sanciones del mercado en el cual se constituye el valor económico y simbólico de los productos de las diferentes acciones pedagógicas. De aquí la especial docilidad escolar de las clases medias, y en especial de aquéllas cuyo ascenso social depende más directamente de la escuela.

3. La acción pedagógica implica el *trabajo pedagógico*, entendido como trabajo de inculcación realizado con una duración suficiente para que produzca una formación duradera, a la que denominaran *habitus*. El *habitus*, por tanto, será el producto de la interiorización de los principios de una *arbitrariedad cultural* capaz de perpetuarse una vez acabada la *acción pedagógica* y con capacidad de perpetuar los principios de la arbitrariedad interiorizada en las prácticas.

La productividad del *trabajo pedagógico* se mide según los grados de transferibilidad del *habitus* que produce: o sea, según la capacidad del *habitus* de generar diferentes prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número de campos diferentes. El *trabajo pedagógico*, por tanto, contribuye a producir y reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en nombre de la cual se ejerce.

El *trabajo pedagógico primario* es un proceso irreversible que produce, en el tiempo necesario para la inculcación, una disposición irreversible. Así, pues, la educación primera que se lleva a cabo en un trabajo pedagógico sin antecedentes produce un hábito primario, característico de un grupo o de una clase, que se sitúa en el origen de la constitución ulterior de cualquier *habitus*. El grado de productividad de cualquier *trabajo pedagógico* estará, pues, en función del trabajo pedagógico anterior y muy especialmente del *trabajo pedagógico primario*.

4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir por los medios propios de la institución aquellas condiciones institucionales cuya existencia y pervivencia son necesarias :

1) para el ejercicio de la propia función de inculcación (*auto-reproducción de la institución*),



2) para la realización de su función de reproducción de una *arbitrariedad cultural* de la cual no es el productor (*reproducción cultural*),

3) y para contribuir a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (*reproducción social*).

Una institución, para ser capaz de producir las condiciones institucionales de producción de un *habitus*, además de conseguir la ignorancia de estas condiciones —su producción de forma no explícita—, necesita dar cuenta de las condiciones genéricas de una acción pedagógica institucionalizada. De ahí que la constitución del trabajo pedagógico como tal sea correlativa a la constitución del sistema de enseñanza. También es necesario garantizar un cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación y capaces de evitar e impedir el ejercicio de trabajos escolares heterogéneos y heterodoxos. Otra necesidad será también la de conseguir las mejores condiciones para excluir, sin prohibiciones explícitas, toda práctica incompatible con la función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos.

La cultura escolar tenderá también a ser una ‘cultura de rutinas’: por ello, el sistema de enseñanza tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea (formación en las mismas instituciones y planes de estudios) y de instrumentos homogeneizados (libros de texto, material escolar, espacios, etc) y homogeneizantes (legislación, inspección, dirección...). Por otra parte, los agentes del sistema de enseñanza están dotados de una autoridad delegada, de una autoridad escolar, y esta ‘legitimidad de la institución’ les dispensa de conseguir y de confirmar la autoridad pedagógica. El funcionamiento del cuerpo docente reforza esta idea puesto que no es el cliente quien retribuye directamente al docente, sino otra instancia: el Estado

En un artículo anterior al libro que acabamos de resumir, Bourdieu (1967: 22) afirma que, al igual que la religión en los pueblos primitivos, la cultura dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación entre las personas y, más adelante, añade que “(...) los individuos *programados*, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una cierta disciplina o en una determinada escuela tienen en común un cierto *estilo*, literario o científico, están moldeados según un

mismo modelo (*pattern*); los espíritus así modelados (*patterned*) están predisuestos a mantener con sus semejantes una relación de complicidad y de comunicación inmediata (...). Si se admite que la cultura y, en nuestro caso particular, la cultura avanzada es, en tanto que código común, lo que permite a quienes detentan este código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras, y, reciprocamente, expresar la misma intención significativa para las mismas palabras, los mismos comportamientos y las mismas obras, se comprende que la escuela, encargada de transmitir esta cultura, constituya el factor fundamental del *consensus cultural* como participación en una significación compartida que es la condición de la comunicación”.

Y por si no hubiese quedado claro el papel que Bourdieu otorga a la escuela leemos más adelante: “Pero en todo caso los esquemas que organizan el pensamiento de una época sólo pueden ser comprendidos completamente en relación con el sistema escolar, único capaz de consagrados y de constituirlos, mediante el ejercicio, como hábitos de pensamiento comunes a toda una generación” (1967: 24).

El resultado de todo este discurso es la ubicación de la escuela en el meollo de su teoría como principal agente que determina el modelado de los individuos (*pattern*, en inglés, para enfatizar el sentido fuerte del término). Bourdieu y Passeron, como ya hemos visto, fundamentan la teoría de la división de la sociedad, su mantenimiento y su legitimación en la *violencia simbólica* ejercida por unas clases sociales sobre

otras. El mantenimiento y la reproducción de esta estructura jerárquica se obtiene, como también hemos visto, a través de la occultación y de la legitimación de esas relaciones de desigualdad y produciendo el espejismo de presentarlas como relaciones obvias y naturales cuando en realidad no lo son ya que son, como todo elemento cultural, un hecho arbitrario. En este hecho la escuela tiene también un papel fundamental ya que en una sociedad de clases, según estos autores, la educación es necesariamente un proceso de *violencia simbólica* que implica la imposición de una “arbitrariedad cultural” que realiza un “poder arbitrario”. Y de acuerdo con esta imposición, la cultura de la clase dominante queda definida como *la cultura*, del mismo modo que *la educación* es algo que se transmite sólo a través del sistema escolar.



La escuela, según este planteamiento, asume una autonomía y un protagonismo de una relevancia extraordinaria con respecto a la reproducción social y, especialmente, en todo lo que se refiere a la reproducción de la estructura de clases. Este hecho sólo es aplicable a partir de un planteamiento weberiano del tema, independientemente de la naturaleza del lenguaje que usan estos autores y de una cierta terminología de origen marxista, pese a que hayan sido duramente criticados por otros autores que se reclaman más estrictamente de valores de esta tendencia.

Bourdieu no ha dejado a lo largo de estos años de escribir reiteradamente sobre la escuela y sobre su papel en nuestras sociedades. No hace mucho, en el prólogo a su obra *Noblesse d'Etat* (1989:13 y ss.), reflexionaba del modo siguiente:

“Así pues, la sociología de la educación es un capítulo, y no de los menos importantes, de la sociología del conocimiento y también de la sociología del poder —sin hablar de la sociología de las filosofías del poder—. Lejos de ser un tipo de ciencia aplicada, y por tanto inferior, buena solamente para los pedagogos, que tenían la costumbre de frequentarla, ésta se sitúa en los fundamentos de una antropología general del poder y de la legitimidad puesto que conduce al origen de los “mecanismos” responsables de la reproducción de las estructuras mentales que, precisamente porque les están genética y estructuralmente ligadas, favorecen el desconocimiento de la verdad de estas estructuras objetivas y, a través de ello, al reconocimiento de su legitimidad. Del hecho de que, como hemos establecido en otro sitio (hace referencia a *La distinción*), la estructura del espacio social tal como se observa en las sociedades diferenciadas es el producto de dos principios de diferenciación fundamentales, el capital económico y el capital cultural, y de que la institución escolar, que juega un papel determinante en la reproducción de la distribución del *capital cultural*, y por tanto, en la reproducción de la estructura del espacio social, se ha convertido en un objetivo central de las luchas por el monopolio de las posiciones dominantes.

Había que resignarse a la pérdida del mito de la “escuela liberadora”, garante del triunfo del “achievement” (logro, *en inglés en el original*) sobre la *ascription* (adscripción, *en inglés en el original*), de lo que se ha conquistado sobre lo que se ha recibido, de las obras sobre el nacimiento, del mérito y del don sobre lo heredado y sobre el nepotismo,

“Casi todo el mundo parece aceptar que se puede hablar de la ideología haciendo referencia a algún tipo de “sistema” de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social, pero aquí termina el acuerdo. Las interpretaciones difieren con respecto al alcance de los fenómenos ideológicos y con respecto a su función: lo que las ideologías hacen realmente por las personas que las tienen” (M. W. Apple)



DOVER PUBLICATIONS

para percibir la institución escolar en la verdad de sus prácticas sociales, es decir, como uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación. Ruptura tanto más difícil de conseguir y de imponer ya que aquéllos a quienes incumbe, es decir, los productores culturales, son las primeras víctimas —y también los primeros beneficiarios— de la ilusión legitimadora. Basta ver la prisa ansiosa con la que todos los que tiene interés por el inconsciente acogen las empresas de restauración de la Cultura que no tienen otra virtud que adormecer la herida infligida al narcisismo de los privilegiados del *capital cultural* a través de la revelación de los fundamentos banalmente sociales de sus dilecciones distintivas (...). Nada se parece más a las guerras de religión que las “querellas escolares” (...)

Es contra este fanatismo, enraizado en un odio fetichista que trabaja espontáneamente la ciencia social mientras que, obedeciendo en esto como en otras cosas, a su vocación de desnaturalización y de desfatalización, desvela los fundamentos históricos y las determinaciones sociales de los principios de jerarquización y de evaluación a que deben su eficacia simbólica, manifiesta sobre todo en el efecto de destino ejercido por los veredictos escolares, al hecho de que ellos se viven y se imponen como absolutos, universales y eternos”

Estemos o no de acuerdo con su obra, lo que no podemos negar es que la de Bourdieu y Passeron ha sido una de las teorías que, desde el punto de vista sociológico, ha tenido más difusión y que más controversia han suscitado entre los analistas del sistema escolar en las últimas décadas. Por todo ello, por su interés y originalidad, su referencia es ineludible.

El principal problema que plantea sin embargo una teoría tan acabada es el de cómo romper el círculo vicioso e iluminar una realidad que se resiste a encerrarse en una concepción tan acabada. Porque la realidad social, pese a todo, se mueve y su característica principal es el dinamismo y el cambio, tal vez cabría hacer una lectura que la exposición peculiar de estos autores dificulta a primera vista y entender que su teoría no es tan cerrada ni global que no permita una conversión del círculo en espiral prospectiva, o en zigzag entrecruzado por las contradicciones, por mucho que la metáfora de los pelícanos del prólogo y el propio término de *reproducción* comporten ecos deterministas.

La verdad es que, pese a su abstracción, en esta obra hay muchos elementos válidos

para comprender los mecanismos de actuación de formas determinadas de control ideológico y, sobre todo, del papel ideológico que juega el propio sistema escolar.

La crítica del industrialismo y del productivismo

Otro enfoque interesante, surgido a finales de la década de los sesenta y que se refiere al vínculo entre escuela e ideología, es el de los que preconizan la desescolarización. Entre los autores más conocidos de esta tendencia están Ivan Illich y Everett Reimer. Las tesis de estos analistas son, pese a la agudeza de algunos de sus planteamientos, enormemente reduccionistas y, desde el momento en que sitúan a la escuela en el centro del análisis social, resultan también más radicales en lo que se refiere a las soluciones que postulan: la destrucción del actual sistema escolar. Como reformadores sociales que también desean ser, están ligados a movimientos cristianos vinculados con la teología de la liberación y, en el ámbito de la pedagogía, cercanos a los planteamientos del Freire de la *pedagogía del oprimido*.

En su libro sobre la muerte de la escuela, Everett Reimer (1970) hace, en primer lugar, una dura crítica de la sociedad tecnológica caracterizándola como derrochadora, desigual y socialmente injusta. En este contexto, presenta a la escuela como principal transmisora de la ideología de esta sociedad. Opina que esta institución se ha convertido en la iglesia universal de la sociedad tecnológica y que con la transmisión de esta ideología moldea el espíritu de los hombres porque la aceptan y con esta aceptación les concede proporcionalmente el estatus social.

Reimer distingue claramente entre lo que son las escuelas y lo que hacen con el objetivo de poner de relieve que las funciones sociales que realizan son funciones necesarias. Su argumento, sin embargo, intenta demostrar que la escuela cumple incorrectamente estas funciones y que, en consecuencia, han de encontrarse alternativas. Define la escuela, no sin ironía, como una institución que exige la asistencia a clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que cursan el estudio de currículos formales. No obstante, afirma Reimer, como creadora de realidad social que es, no se limita a los niños, también crea maestros. La asistencia obligatoria y las paredes del aula aseguran las dimensiones de tiempo y espacio que implican que el cono-



DOVER PUBLICATIONS

**"Cuando
hablamos de
educación
hablamos de
las formas de
transmisión de
conocimientos
y de actitudes,
de cultura y
de formas de
comporta-
miento, de
sistemas
organizados
con finalidades
explícitas e
implícitas. Es
preciso, por
tanto, intentar
ver el porqué
de su
existencia y a
qué finalidades
y objetivos
responde, a
favor de quién
actúa, cómo lo
hace y por
qué"**

cimiento puede ser el resultado de una fabricación y que los niños tienen asignados un tiempo y un lugar. Durante la infancia residen en casa y cuando están en edad de ir al jardín de infancia comienzan a vivir en la escuela durante algunas horas del día. El número de horas aumenta con la edad hasta que el colegio se convierte en el *alma mater*, madre sagrada y espiritual y útero social en el cual el niño crece y del cual finalmente es expulsado hacia el mundo de los adultos.

Cuando describe cómo trabajan las escuelas, Reimer afirma que éstas ocultan un currículo mucho más importante que el que dicen enseñar. El objetivo de este currículo oculto es propagar los mitos sociales, aquellas creencias que distinguen una sociedad de otra y que las mantienen unidas. Cuatro mitos, según este autor, juegan un papel prominente en nuestras sociedades: la igualdad de oportunidades, la libertad, el progreso y la eficacia.

1. Según los mitos de las sociedades modernas, todos los hombres tienen las mismas posibilidades de realizar sus ambiciones de acuerdo con sus capacidades. Este mito afirma que todos los niveles y todos las ramas de la escolarización están abiertas a todos en igualdad de condiciones y que la dedicación y la capacidad de cada estudiante son las únicas limitaciones. Este mito proclama también que los empleos y los diferentes estratos están abiertos a cualquiera que tenga el suficiente empeño y realice la tarea que le corresponde. La escuela recibe cada vez más reconocimiento como la principal vía que conduce a los empleos y a los estatus sociales, y esto con una total correspondencia con el mito de la igualdad de oportunidades, según el cual el progreso de cada individuo depende única y exclusivamente de sus cualidades personales cuando en realidad todo progreso se produce a costa de otro en una sociedad con una estructura piramidal. Lo que induce a creer en la igualdad de oportunidades o a actuar como si se creyese en ella, cuando de hecho no existe, es la progresión ritual del escalonamiento: la escala escolar, la escala de la promoción en los empleos, la escala de los ingresos, la escala en el *estatus* social... La progresión ritual del ascenso es precisamente lo que induce a las personas a creer en este mito de la modernidad que es la igualdad de oportunidades.

2. La ideología de la libertad proclama que todos los hombres poseen ciertos derechos inalienables pero la verdad es que la libertad disminuye en el mundo. ¿Qué es por

"Los sistemas educativos son elementos básicos para la reproducción de la sociedad en la medida en que transmiten unos determinados saberes y creencias, unos conocimientos, unos conceptos, unas ideas, unas formas de representar, de interpretar y de entender la realidad"

tanto lo que sustenta la existencia de esta creencia? Principalmente los rituales del proceso democrático. Con pocas excepciones, los únicos capaces de ejercer la libertad ofrecida por el procedimiento democrático son aquéllos que conocen las reglas del juego y lo saben jugar, y aquéllos que aun discrepando ya se encuentran en posiciones privilegiadas. El procedimiento democrático, tanto en la escuela como en la sociedad, ayuda a las personas a aceptar la discrepancia entre la supuesta libertad y el dominio y la sumisión reales.

3. De acuerdo con el mito del progreso, nuestra situación mejora día a día y seguirá mejorando sin que se observen límites posibles referidos al alcance o al grado de mejoras que están por venir. Los hechos, sin embargo, nos dicen que estamos al borde del límite. Quienes no desean afrontar los hechos afirman que los problemas se resolverán mediante nuevos descubrimientos e inversiones. No obstante, lo cierto es que los límites existen: la tierra, la población humana y la naturaleza humana son limitadas; el progreso, por el contrario, es ilimitado.

La investigación se encuentra tan relacionada con la escuela que, como consecuencia, afecta más a los estudiantes que a la población en general: el conocimiento del día anterior se vuelve automáticamente obsoleto. La verdadera educación, sin embargo, y la verdadera investigación son procesos continuos vinculados al trabajo: integran todo lo que es nuevo en el seno de lo que es viejo y eso sólo es posible hacerlo en el proceso de trabajo mediante el descubrimiento y la aplicación de lo que es nuevo.

4. El mito de la eficacia sostiene que el hombre moderno ha solucionado los problemas de la producción gracias a una organización eficaz. Hay, sin embargo, numerosos empleos y actividades de dudoso valor, y también numerosas mercancías que también lo son. La gente se opone a esta situación en grados diversos. No se trata de que el trabajo invertido en produ-

cirlas o en distribuirlas sea malo, ni que tenga en sí mismo un valor dudoso. Se trata de que el valor del trabajo depende del producto.

Hace mucho tiempo —afirma Reimer— que las escuelas han aprendido que la manera de evitar que los niños piensen es manteniéndolos ocupados. Ésta es también la manera de salir al paso de los ataques contra la eficacia de la escuela. Y señala que el *currículo oculto* de la escuela es peligroso porque apuntala la creencia en una sociedad enferma —una sociedad dedicada al consumo competitivo que asume que el hombre se desvive por consumir y que para consumir incesantemente se ha de adaptar él mismo al engranaje de la producción sin fin—. Toda la teoría de la escolarización —según Reimer— se basa en el supuesto de que aplicando los métodos de la producción al aprendizaje lo que se obtiene es aprendizaje cuando en realidad lo que se obtiene es aprender a producir y a consumir sin que nada fundamental cambie. Como instrumentos para aprender a adaptarse a las cambiantes circunstancias, los métodos de producción resultan ridículos. La participación en el rito escolar es la forma principal utilizada porque nuestra atención no se preocupa por la necesidad de distinguir entre estos dos tipos de aprendizaje.

Más adelante comenta Reimer que la escuela ha prestado un servicio fundamental a la consolidación de los nuevos estados-nación que fueron surgiendo del naufragio de los diferentes imperios. Las escuelas —opina Reimer— sirven también a las élites de estas nuevas naciones, permitiendo el acceso a la política internacional, a la economía y a la cultura. A pesar de todo, esto no explica la popularidad internacional de que goza la educación masiva. Es posible rastrear históricamente las verdaderas razones hasta llegar a las dos explosiones escolares previas —la que sucedió bajo Alejandro El Grande y la jesuítica—. Ambas tuvieron lugar en el momento en que los sistemas de valores tradicionales corrían peligro. En la actualidad la situación es semejante pero en esta ocasión los valores involucrados son mucho más básicos que los de la Hélade o los de la Europa medieval. Actualmente lo que se cuestiona son los supuestos de una sociedad basada en la jerarquía del privilegio. La tecnología que invalida estos supuestos ha creado el antídoto para sus propios efectos: un sistema escolar que promete el acceso universal a las mercancías pero que de hecho lo niega.

Las instituciones modernas —continúa Reimer— han asumido la carga de mantener y justificar una continua jerarquía del privilegio. Entre



estas instituciones la escuela juega un papel neurálgico. Inicia a cada generación en los mitos de la producción y el consumo tecnológicos, en las ideas de que todo aquello que se ha consumido ha de ser producido y en que se ha de consumir todo aquello que se produce. Se convierten en mercancías no solamente los bienes sino también los servicios y el conocimiento. La escuela celebra los rituales que reconcilan los mitos y las realidades de una sociedad que sólo aparentemente pretende ser para todos y prepara a las personas para desempeñar papeles especializados en instituciones especializadas seleccionándolas y moldeándolas tanto en habilidades como en valores. A causa de la propia estructura jerárquica, la escuela acostumbra a aceptar una única jerarquía integral compuesta por el poder y el privilegio y habilita a las personas para la participación en otras instituciones condenando a aquellas que no satisfacen los requisitos escolares.

A medida que el abastecimiento de las necesidades humanas se institucionaliza, según Reimer, las instituciones definen el producto particular y controlan su acceso. Estas instituciones, progresivamente, 1) definen el producto o servicio que satisface la necesidad (por ejemplo, las escuelas definen la educación como escolarización); 2) inducen a la aceptación de esta definición (por ejemplo, se persuade a la gente para que identifique educación y escolarización); 3) excluyen a parte de la población que necesita ese producto o servicio (por ejemplo, en cierto nivel, las escuelas sólo están disponibles para algunas personas) y 4) se apropián de los recursos disponibles para satisfacer las necesidades (por ejemplo, las escuelas agotan los recursos existentes para la educación). Estas generalizaciones son válidas tanto en el caso de la educación como en el de la salud, el del transporte y el de otras necesidades humanas.

Reimer extiende su crítica a toda la sociedad tecnológica consumista, dentro de la cual la escuela ejerce el papel de iglesia universal al incorporar y transmitir su ideología. Pero hay más todavía: las escuelas, según él, causan un daño político fundamental que radica en el hecho de que ofrecen la oportunidad educativa únicamente de acuerdo con el privilegio existente mientras que aparentan lo contrario. En consecuencia, no es raro que su propuesta sea acabar con una institución como la escuela, inservible ya para los objetivos para los que fue creada y útil tan sólo para la generación de desigualdades sociales.

La concepción marxista

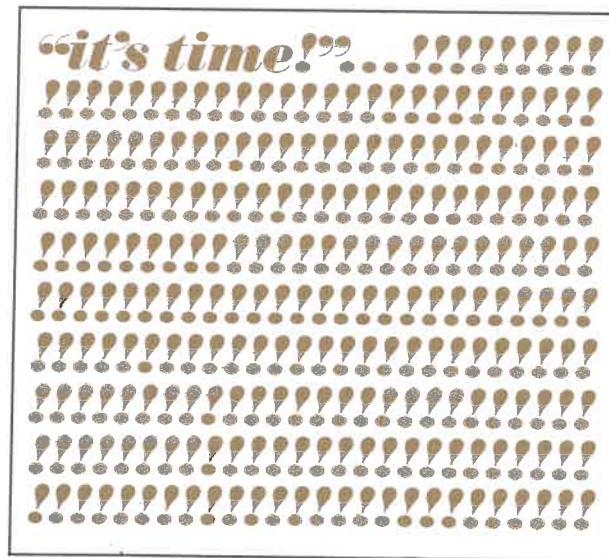
Otra corriente de análisis es la que parte del marxismo. Dentro de esta perspectiva comenzaremos por Gramsci de quien, a causa de la originalidad y potencia teórica de sus planteamientos y de su actitud crítica, un gran número de autores se declaran seguidores. El concepto clave para entender la cuestión ideológica según Gramsci es el de *hegemonía*, entendida como creación de un nuevo sentido común mediante el cual una clase social ejerce la capacidad de articular a otros grupos sociales con los suyos propios a través de la lucha ideológica. En definitiva, no es otra cosa que la adopción por *consenso* de los intereses de una clase social que hacen otros grupos o clases sociales. La hegemonía se construye, pues, a partir del consentimiento de los diferentes grupos y no por medio del dominio. La política, de esta manera, versará no sólo sobre el dominio sino también sobre la creación de una nueva cultura. La consecuencia es que la realización y

el mantenimiento de un nuevo estado, de una nueva relación de poder entre las clases, contiene siempre como elemento importante una dimensión educativa.

Según Gramsci, la causa del fracaso de la clase obrera radica en la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Esta reproducción de la división entre el ámbito manual e intelectual comporta que la clase trabajadora asuma una falta de hábitos y cualificaciones culturales necesarios para el estudio, lo cual conduce a muchos trabajadores a aceptar y

legitimar la ideología del fracaso porque han llegado a aceptar la división entre los *expertos* y los *ejecutores*, considerando que es algo *natural* y no un hecho *arbitrario* y socialmente impuesto. Frente a esta situación, Gramsci propugna que la clase obrera ha de tomar las riendas de la educación y que ésta debería realizarse en los mismos escenarios de la producción de forma que una de las tareas fundamentales del Partido Comunista, en su calidad de *intelectual orgánico* de la clase obrera, es la de impulsar todo tipo de formas de producción cultural convirtiendo así la educación en una preparación para el liderazgo y, por consiguiente, para el ejercicio de la hegemonía del proletariado.

A partir de planteamientos basados en el marxismo estructuralista, Louis Althusser, a finales de los sesenta, formula la teoría sobre los *aparatos ideológicos del Estado*. Con este nuevo concepto, Althusser intenta completar la teoría marxista del Estado y por ello establece la diferencia, dentro del Estado, entre el Aparato (represivo)



BLUE NOTE RECORDS

del Estado, que funciona de forma prioritaria mediante la violencia, y los Aparatos Ideológicos del Estado, a los que define como “un cierto número de realidades que se presentan al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas” (Althusser, 1974) que, a diferencia del Aparato del Estado que está unificado y pertenece al dominio público, conciernen fundamentalmente al dominio privado y funcionan mediante la ideología.

La utilización de la violencia y de la ideología no es exclusiva de uno o de los otros sino que el Aparato del Estado utiliza la represión de forma dominante, aunque necesite la ideología, y viceversa: los Aparatos Ideológicos del Estado necesitan para su funcionamiento en la represión aunque sea en última instancia. Ello permitirá una combinación sutil de ambos en la medida en que se complemen-
ten y requieran mutuamente. No hay ninguna clase, afirma Althusser, que pueda de-
tentar de forma duradera el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo la hegemonía so-
bre los Aparatos Ideológicos del Estado.

Entre estos últimos Althusser cita el religioso, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información y el cultural. Lo que permite unificar su diversidad no es otra cosa que lo que permite su funciona-
miento, la ideología, ya que, a pesar de la diversidad y de las contradicciones, ésta opera siempre unificada de hecho por la ideología dominante que no es otra que la de la clase dominante. Althusser deja muy claro que los Aparatos Ideológicos del Estado son el es-
cenario donde se produce la lucha de clases, porque la clase en el poder no puede imponer en ellos de forma tan fácil su voluntad como en el Aparato (represivo) del Estado y, por eso mismo, es allí donde esta dialéctica se da de forma mucho más encarnizada.

De todos los Aparatos Ideológicos del Es-
tado, en el período precapitalista, la Iglesia, por las funciones que ejercía y por la diversidad e importancia de sus tareas, era el *aparato ideológico del Estado dominante*. No obstante, con el establecimiento de la hegemonía burguesa, el Aparato Ideológico del Estado que, según Althusser, se erigió en posición dominante en las formaciones capitalistas desarrolladas como consecuencia de una violenta lucha de clases política e ideológica es el *aparato ideológico escolar*. De hecho, afirma, la pareja familia/iglesia ha sido sustituida por la pareja familia/escuela. La función dominante, aunque no se preste demasiada atención a su música por lo silen-
ciosa que es, le corresponde a la escuela:

“Surge la idea de que las personas son libres e iguales. Este igualitarismo teórico en unas sociedades donde la desigualdad real es manifiesta y configura una estructura de clases con intereses diferentes e incluso contradictorios requiere unas justificaciones ideológicas. Los sistemas educativos modernos son herramientas esenciales en el mantenimiento de esta organización social no igualitaria”



“La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la Escuela Maternal y ya desde entonces, tanto con métodos nuevos como con métodos arcaicos, les inculca durante años, precisamente durante los años en los que el niño es extremadamente *vulnerable*, acorralado entre el aparato del Estado familiar y el aparato del Estado escolar, distintas habilidades inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencia, literatura...) o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía...). Más o menos, en el sexto año, una enorme masa de muchachos van a parar al mercado de trabajo: son los obreros o los campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolarizada continúa y sigue un poco más adelante para quedarse a mitad del camino y ocupar el lugar de los empleados, de los pequeños y medianos funcionarios, de los pequeñoburgueses de toda clase. Una última parte llega a la cumbre, bien para caer en un semiparo intelectual, bien para convertirse, además de en ‘intelectuales del trabajo colectivo’, en agentes de la explotación (capitalistas, ejecutivos...), en agentes de la represión (policías, políticos, burócratas...) y en profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son ‘laicos’ y convictos” (Althusser, 1974).

Naturalmente, la escuela no se encuentra sola en la ejecución de esta tarea. Cuenta con la ayuda de los otros aparatos ideológicos para completarla e incluso con el Aparato del Estado. Pero hay más: Althusser afirma que “es mediante el aprendizaje de algunas habilidades incluidas en la inculcación masiva de la clase dominante como tienen lugar mayoritariamente las *relaciones de producción* de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de los explotados con los explotadores y de los explotadores con los explotados. Los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están, naturalmente, encubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente vigente, puesto que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutral, sin ideología (ya que es laica), donde maestros respetuosos de la ‘conciencia’ de los niños que les son encomendados (confiadamente) les hacen aceptar la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos a través del propio ejemplo, de los conocimientos, de la literatura y de sus virtudes ‘salvadoras’” (Althusser, 1974).

Ante la acusación de funcionalismo que se le hizo desde diversas posiciones, Althusser, en un escrito posterior, puntualiza su tesis sobre los Aparatos Ideológicos del Estado reivindicando como concepto central de su teoría la lucha de clases. "La ideología dominante nunca es un hecho consumado de la lucha de clases que escape a la lucha de clases" (Althusser, 1978), precisa argumentando que los Aparatos Ideológicos del Estado son simultáneamente el resultado de una dura y muy larga lucha de clases, fruto, en primer lugar, de una lucha externa contra la antigua aristocracia agraria y contra la clase obrera y, en segundo lugar, también y al mismo tiempo consecuencia de una lucha interna destinada a superar las contradicciones de las fracciones de la propia clase burguesa para conseguir su unificación como clase dominante. Éste último será siempre un proceso inacabado porque la clase dominante no llega nunca a resolver totalmente las propias contradicciones, fruto de la misma lucha de las clases. "Por todo esto —afirma Althusser— se puede extraer de esta primera tesis acerca de la primacía de la lucha de clases sobre la ideología dominante y sobre los Aparatos Ideológicos del Estado una segunda tesis que es consecuencia directa de la anterior: los Aparatos Ideológicos del Estado son necesariamente el lugar y el marco de una lucha de clases general que domina la formación social en su conjunto. Si los Aparatos Ideológicos del Estado tienen como función inculcar la ideología dominante, eso quiere decir que hay *resistencia*; si hay resistencia, es que hay lucha y esta lucha es, en definitiva, un eco directo o indirecto, cercano o lejano, de la lucha de clases" (Althusser, 1978).

Como puede verse, la preocupación central de Althusser en este segundo escrito es la de clarificar su posición situando el análisis dentro de la perspectiva dialéctica y colocando en el centro de la descripción de la realidad social el concepto de lucha de clases. El problema que se le plantea, sin embargo, es el de hasta qué punto este concepto es compatible, como formulación dinámica, con un concepto estructural, descriptivo de funciones, instrumental, como es el de Aparato Ideológico del Estado, sin caer en el mundo de las hipóstasis, tan alejado de la dialéctica.

Si las clases son las protagonistas del quehacer social, no se entiende muy bien que una estructura social, como serían los Aparatos Ideológicos, pueda explicar la dinámica dialéctica de la sociedad: o bien son los protagonistas los sujetos sociales, grupos, y clases, o bien



lo son las estructuras. Ahora bien, las estructuras en sí mismas no son nada al margen de los sujetos que las integran. No está claro, pues, de qué forma un Aparato Ideológico del Estado puede ser al mismo tiempo instrumento de dominio ideológico y escenario de la lucha de clases. O bien es instrumento de la clase dominante, o bien es una estructura social donde las clases sociales antagónicas desarrollan el juego dialéctico del enfrentamiento. Se ha acusado a Althusser, por éste y por otros motivos, de querer combinar teorías sociales que no acaban de encajar, de formalismo, de teoricismo e incluso de funcionalismo más o menos encubierto. Lo que sí es seguro es que con él tenemos una muestra, seguramente la más representativa, del marxismo estructuralista cuyo auge se produjo durante la década de los sesenta.

Ch. Baudelot y R. Establet, en su obra *La escuela capitalista en Francia* (1976), aceptan como punto de partida la tesis althusseriana sobre los Aparatos Ideológicos del Estado y propugnan la necesidad de acabar con las ideologías de la escuela lo que, según ellos, supone dejar de someterse a la representación unilateral que nos imponen estas ideologías porque no representan la función ni el funcionamiento reales de la escuela sino que las ocultan:

"Acabar con la ideología de la escuela supone que no se considera su realidad contradictoria como imperfección, supervivencia o reacción, sino como conjunto de contradicciones *necesarias* que, por ellas mismas, tienen una significación y una función históricas determinadas y que se explican por las condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado" (Baudelot y Establet, 1976: 19).

Intentan demostrar a lo largo del libro que la escuela, en el plano ideológico, quiere exhibir la apariencia de ser única y unificada cuando en realidad está dividida: "La escuela no es continua ni unificada más que para aquéllos que permanecen en ella hasta el final, es decir, para una fracción determinada de la población, principalmente procedente de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía. Para los que 'abandonan' después de la educación primaria (o tras una formación profesional de corta duración), no existe una única escuela: existen escuelas distintas, sin ningún tipo de relación entre ellas. No existen 'grados' (y por tanto una continuidad), sino discontinuidades radicales. No existen ni siquiera escuelas sino redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación mutua (...).

"Los análisis de Weber centran la atención no en el sistema sino en la lucha entre los individuos en el interior de las organizaciones o de las propias organizaciones entre sí para la obtención de intereses diversos de carácter material o ideal"

Es en el seno de la escuela donde se producen necesariamente las divisiones. La escuela primaria es todo lo contrario de una institución ‘unificadora’, tiene una función esencial de división. Está encargada de dividir cotidianamente a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas. En su realidad, la escuela primaria no es la misma para todo el mundo, como uno puede darse cuenta sobre todo cuando estudia la forma en la que el contenido de la enseñanza primaria produce, y tiene como función producir, la discriminación” (Baudelot y Establet, 1976: 20-21-23).

A parte de esta primera tesis que intentan demostrar a lo largo del estudio citado, hay otra relacionada también con el tema de la ideología, a la cual se refieren extensamente. Las escuelas son heterogéneas en cuanto a los contenidos ideológicos y a las formas de inculcación mediante las cuales estos contenidos ideológicos se transmiten: “Mostraremos que estas dos redes materialmente separadas consagran la existencia de dos prácticas escolares (‘pedagogía’, ‘disciplinas’, ‘contenidos ideológicos’) heterogéneas. Estos dos tipos de prácticas heterogéneas constituyen dos formas incompatibles (y no simplemente desiguales) de inculcación de la ideología burguesa” (Baudelot y Establet, 1976: 41).

Esta segunda cuestión, analizada con una cierta profundidad y extensión, es una de las funciones primordiales de la escuela capitalista según Baudelot y Establet y también una de las condiciones necesarias de su existencia y funcionamiento: “La forma bajo la cual el aparato escolar distribuye a los individuos está dominada por la inculcación ideológica burguesa bajo una máscara pequeñoburguesa” (Baudelot y Establet, 1976: 241).

Así pues, la ideología burguesa es inculcada a todos bajo dos formas opuestas y características. De la misma manera que hay dos redes de escolarización, hay dos formas ideológicas propias de cada red: una sería la “cultura”, propia de la Educación Secundaria Superior, y otra la de los sub-productos propios de la Primaria Profesional: “Las formas sutiles y matizadas inculcadas por la red de la Educación Secundaria Superior (el culto del arte, de la ciencia pura, de la ‘profundidad’ filosófica, de la utilidad de los análisis psicológicos, de la complejidad de la destreza retórica) no tienen otra verdad ni otra razón de ser que el moralismo y el utilitarismo sin matices de la red de la Educación Primaria Profesional, directamente necesarios para que en todos los niveles de la división social del trabajo cada cual actúe según las necesidades del trabajo, del Derecho y de la política burguesa” (Baudelot y Establet, 1976: 241).

Estos contenidos, sin embargo, no se inculcan por sí solos sino mediante lo que Althusser había definido como prácticas. Este proceso de inculcación se hace mediante las prácticas escolares y sus rituales, deberes, disciplinas, castigos y recompensas: “detrás de la aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial, pero oculta, de realizar en la escuela la ideología burguesa, de someter a tal ideología a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el Derecho, el Estado burgués” (Baudelot y Establet, 1976: 243).

Este proceso de inculcación, al mismo tiempo, no se produce de forma armónica de manera que el aparato escolar es, también, él mismo un lugar de contradicciones. Esto hace que el recurso a las prácticas represivas sea ineludible. Para lograr este proceso de inculcación de su ideología, la clase burguesa habrá de luchar contra las *resistencias* que un enemigo, inferior desde su punto de vista, le opondrá. Así pues, este proceso de inculcación habrá de rechazar, avasallar o bien disfrazar la ideología de su oponente: el proletariado. Esto hará incluso, según Baudelot y Establet, anulando su existencia como protagonista de la lucha de clases y suplantándolo por abstracciones o por personajes simbólicos que no quieren así el protagonismo de la historia enseñada en la escuela: “División material de los individuos e inculcación a todos de la ideología burguesa bajo formas opuestas a través de las prácticas escolares; tales son los dos aspectos, principales y simultáneos, del funcionamiento del aparato escolar” (Baudelot y Establet, 1976: 244-245).

En lo que se refiere a la transmisión en la escuela de elementos del conocimiento objetivo, Baudelot y Establet pasan de puntillas sobre este asunto, aunque señalan que el origen del problema de si un contenido es o no es ideológico se debe a una postura metafísica a la hora de afrontarlo. Pese a todo, señalan tres aspectos importantes:

“1. Es evidente que el aparato escolar contribuye a la reproducción de la *calidad* de la fuerza de trabajo: si esta última no recibió una verdadera cualificación, sí debe adiestrarse realmente, ya sea en las escuelas de aprendizaje de las empresas o bien en el trabajo. Esta contribución a la reproducción de la *calidad* de la fuerza de trabajo consiste en la transmisión de conocimientos y de destrezas (en particular lo fundamental, como leer, escribir, contar, y luego esas otras cosas para los que ingresaran en las calidades “profesionales” de trabajador o de técnico). Todos estos conocimientos y destrezas cuentan con núcleos de objetividad y con un sentido productivo, aun cuando los contenidos sean incompletos y contradictorios.

Está claro también que el aparato escolar dispensa contenidos propiamente científicos a los alumnos de la red de formación profesional. Si fuera de otro modo, el proceso de escolarización no podría contribuir, a su manera, a la reproducción de las condiciones materiales de la producción pues la producción social es en sí una transformación material de la naturaleza.

2. Sin embargo, esta necesidad no impide, sino al contrario, que todas las prácticas escolares sean prácticas de inculcación ideológica, y que sea este aspecto do-

minante el que lleve las riendas del funcionamiento del aparato escolar tal como lo entendemos. En efecto, toda práctica de inculcación ideológica, por simple que sea, supone una "habilidad" en las "técnicas" apropiadas y su aprendizaje. Sin embargo, lo propio de la práctica escolar es justamente *neutralizar* toda diferencia entre los "contenidos" que tienen un valor de conocimiento o una finalidad productiva y los que tienen una función ideológica, porque todos los contenidos de escolarización son enseñados exactamente de la *misma manera, como habilidades escolares*.

La causa de este estado de cosas reside, evidentemente, *en la separación escolar*, en la separación institucional y material de las prácticas escolares y de las prácticas productivas, separación sin la cual no habría ni prácticas escolares ni escuela en el sentido en que la conocemos. Por eso es preciso construir la historia de la separación escolar y analizar su papel en el conjunto de las relaciones sociales de la sociedad actual. En este caso tendremos que tratar aquí las *consecuencias* de la separación sobre el funcionamiento de la escuela. Bajo este punto de vista, sería igualmente ruinoso negar que la escuela debe sostener sus prácticas de inculcación ideológica sobre conocimientos y saberes en parte reales y negar que la inculcación ideológica sea dominante en todos los aspectos.

3. Esta separación material de las prácticas escolares y de las prácticas productivas es uno de los efectos de la división del trabajo en manual e intelectual. Esta división imprime su marca a las formas en las cuales se presenta el saber mismo en las sociedades burguesas: la división entre la teoría y la práctica. (Baudelot y Establet, 1976: 245-247).

Entre los sociólogos de la educación de orientación marxista ha habido últimamente una cierta tendencia a cuestionar críticamente el concepto de reproducción porque se considera una teoría demasiado cerrada, sin salidas, y se ha intentado situar el análisis en una perspectiva más dialéctica, poniendo el acento en el discurso sobre un concepto como el de *resistencia* que, aunque ya había surgido en los trabajos de algunos teóricos anteriores, no había cobrado la relevancia que sociólogos como Apple, Willis y otros le han otorgado.

Ideología y currículum

Apple, en su primera obra, sigue muy de cerca las teorías de Bowles y Gintis y defiende que hay una correspondencia funcional muy estrecha entre lo que la escuela enseña y las necesidades de una sociedad desigual. En el terreno ideológico afirma que la escuela no es un espejo pasivo sino una fuerza activa que sirve para legitimar las ideologías y las formas económicas y sociales, por otra parte tan íntimamente relacionadas con ellas:

"Como han comentado recientemente varios economistas, la "función latente" económicamente más importante de la vida escolar parece ser la de la selección y generación de los atributos de la personalidad y de los significados normativos que permiten tener una supuesta posibilidad

de recompensa económica. Como vimos, esto también está estrechamente relacionado con el papel cultural de la escuela de cara a la maximización de la producción del conocimiento técnico. Como la escuela es la única institución importante existente entre la familia y el mercado de trabajo, no es de extrañar que, tanto históricamente como en la actualidad, determinados significados sociales que otorgan beneficios diferenciales se distribuyan en las escuelas" (Apple, 1979: 71).

El planteamiento fundamental de esta

obra, pues, girará en torno a esta correspondencia: la escuela es un instrumento que ha de servir para nutrir las necesidades socioeconómicas del mundo que la rodea:

"Como decía Gramsci, el control del conocimiento que conservan y producen sectores de la sociedad es un factor decisivo para mejorar la dominación ideológica de un grupo de personas o una clase sobre los grupos de personas o clases menos poderosos. A este respecto, tiene mucha importancia el papel que juega la escuela en la selección, la conservación y la transmisión de las concepciones de competencias, normas ideológicas y valores (y a menudo el "conocimiento" de sólo ciertos grupos sociales), todo lo cual está incluido en los currículos explícitos y ocultos de las escuelas.

Al menos dos aspectos de la vida escolar sirven a las funciones distributivas, sociales y económicas. Como muestran los abundantes textos sobre currículos ocultos



BLUE NOTE/ANDY WARHOL

(...) las formas de interacción en la vida escolar pueden servir de mecanismos para comunicar a los estudiantes los significados normativos y disposicionales. Sin embargo, el propio conocimiento escolar —lo que se incluye y se excluye, lo que es importante y lo que no lo es— sirve también a menudo a un propósito ideológico.

(...) Gran parte del contenido formal del conocimiento curricular está dominado por una ideología de consenso. El conflicto, ya sea intelectual o normativo, se ve como un atributo negativo de la vida social. Así, hay un tipo peculiar de redundancia en el conocimiento escolar. Tanto la experiencia cotidiana como el propio conocimiento curricular muestran mensajes de conocimiento normativo y cognitivo. La estructura profunda de la vida escolar, el marco de referencia lógico y organizativo de las reglas comunes que se negocian, interiorizan y, en última instancia, parecen dar significado a nuestra experiencia en las instituciones educativas parece estar estrechamente relacionado con las estructuras normativas y comunicativas de la vida industrial" (Apple, 1979: 80-81)

Hay, por tanto una clara *correspondencia*, según Apple entre la cultura escolar y la cultura social que la envuelve. Esto nos permite ver cómo la sociedad se reproduce y como se perpetúan sus condiciones de existencia mediante la selección y transformación de ciertos tipos de *capital cultural* de los que depende una sociedad industrial compleja y desigual como la nuestra. Y cómo simultáneamente se mantiene la cohesión entre sus clases e individuos mediante la difusión de ideologías que, en última instancia, sancionan los acuerdos institucionales existentes y conducen también a esta innecesaria estratificación y desigualdad.

La perspectiva que adopta posteriormente en su obra *Educación y Poder*, en cambio, parte de la conflictividad como elemento básico de explicación: "Afirmaré que la reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que se produce mecánicamente sin lucha". Libro escrito "a la sombra de la crisis", en él arguye que es demasiado sencillo pensar solamente que la escuela reproduce las relaciones sociales de producción. Aunque la reproducción se dé, este concepto no hace justicia a la complejidad de la vida escolar e ignora las luchas y contradicciones que existen en la escuela —y también en los lugares de trabajo y en el mismo Estado—. Las escuelas no pueden ser entendidas como instituciones en las que lo que se enseña convierte a los estudiantes

"Lo que la escuela reproduce, según Bourdieu y Passeron, no es la división del trabajo sino la cultura legítima definida como arbitrariedad cultural impuesta por quienes detectan el capital cultural, por las clases dominantes en definitiva"

en seres pasivos perfectamente integrados en una sociedad desigual. Defiende también que el currículum oculto no se absorbe directamente, sino que, en medio, se interpone la cultura de clase originaria de los alumnos, de manera que les permite incluso desafiar a los sistemas de control establecidos en sus escuelas.

Tanto el currículo formal como el oculto, según Apple, encontrarán en las escuelas series *resistencias* provenientes del alumnado de la clase trabajadora, o como mínimo, una aceptación parcial. Estas escuelas serán así, lugares de conflicto, de lucha, aunque las fuerzas en presencia sean desiguales y aunque, pese a que haya resistencia, eso no quiera decir que tenga que se gane.

Con esta aproximación, Apple pretende dar otra imagen de la escuela, y así romper el círculo en que su primera interpretación la había encerrado. Abandona la idea de que la economía determina la educación y procura, en cambio, la autonomía de la cultura de la escuela:

"En términos analíticos, las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la *contradicción* como por la simple reproducción" (Apple, 1987). Cualquier reproducción que se produce, afirma, se consigue no sólo a través de la aceptación de las ideologías hegemónicas sino a través de la oposición y de la lucha. Aunque estas resistencias se den en el terreno establecido por el capital y no necesariamente por parte de la gente que trabaja en las oficinas, almacenes e industrias. Y aunque estos procesos de contestación puedan actuar de formas contradictorias y finalmente pueda acabar por tender a ser reproductoras.

Aceptando las conclusiones aportadas por las investigaciones de Willis, afirma que "más que lugares en donde la cultura y las ideologías son impuestas a los estudiantes, las escuelas son lugares en los que estas cosas se producen. Y son producidas en formas que están saturadas de contradicción por un proceso que en sí mismo se basa en la contradicción y en la lucha" (Apple, 1985). Así, por ejemplo, afirma que, dada la escasa semejanza que tienen el *currículum oculto* y el saber oficial con el mundo real del trabajo y de la vida de la calle, muchos estudiantes rechazan, por esta misma razón, el mundo de la escuela, aunque con este mismo hecho no hacen más que subrayar la distinción entre trabajo manual e intelectual, lo cual hace que caigan en una verdadera contradicción estructural, al reforzar uno de los principios más importantes de las relaciones sociales de producción capitalista.



A pesar de todo, sin embargo, lo que hay de relevante en este tipo de actuaciones es la demostración de las contradicciones que existen en el sistema de enseñanza y la manifestación de las resistencias que se llevan a cabo en su seno, aportación hecha por la etnografía marxista y que habría puesto de relieve una aproximación más sofisticada a la educación que concebiría la ideología no como una forma de falsa conciencia "impuesta" por la economía sino como parte de una cultura vivida que es el resultado de las condiciones materiales de las prácticas cotidianas. Representan, en definitiva, un conjunto de significados y de prácticas que, ciertamente, tienen elementos tanto positivos como reproductores en su interior, y por ello mismo, constitutivos de una posibilidad real de compromiso en una actividad centrada en la educación política que permita desafiar los pilares ideológicos de las relaciones de dominación y de explotación en la sociedad en general.

La posición de Apple y Willis y de toda la corriente moderna de la etnografía marxista representa un esfuerzo notable desde una perspectiva muy ligada a planteamientos marxistas, para romper el círculo cerrado de la reproducción, como núcleo teórico más potente de explicación de los fenómenos sociales y, de forma muy particular —aunque no exclusivamente—, de los sistemas de enseñanza.

Mariano Fernández Enguita (1986) puntualiza algunas cuestiones que nos parecen relevantes. Expone, en primer lugar, que hay una doble interpretación del tema de la ideología, que tiene sus raíces en lecturas diferentes de Marx: la primera sugeriría la hipótesis según la cual la ideología es algo introducido e impuesto desde fuera; la segunda, en cambio, sugiere que la ideología se produce en el interior de las relaciones sociales o, dicho de otra manera, que las relaciones sociales tienen una eficacia ideológica propia. Aunque la primera es la más comúnmente aceptada, Fernández Enguita dice que sólo la segunda puede reclamar el título de teoría o crítica marxista de la ideología, entre otras cosas, porque la versión instrumentalista subvierte los postulados del propio Marx, para quien es la existencia, y por tanto las relaciones sociales, quien determina la conciencia y no lo contrario.

El enfoque instrumentalista argumenta que los hombres aceptan su existencia porque se les ha imbuido de una conciencia que les lleva a hacerlo y, a pesar de que es innegable que las clases dominantes poseen y dominan, ade-



DOVER PUBLICATIONS

más de los medios de producción material, los medios de producción espiritual (iglesia, medios de comunicación, escuela, cultura y el mismo lenguaje), eso no basta para explicar el carácter dominante de su ideología y su aceptación por el conjunto de la población: "Para que esta dominación sea estable, es preciso que la producción material —las relaciones sociales— empuje a la conciencia en el mismo sentido que los *productos espirituales*". (Fernández Enguita, 1986: 67).

Después de repasar algunos rasgos básicos de nuestra cultura, analiza las relaciones sociales de la educación, viendo su dependencia respecto de las relaciones sociales de producción. Consta, en primer lugar, la existencia de la división del trabajo y de la competencia en la escuela como cuestiones simplemente obvias, y sobre la cuestión de la división entre trabajo intelectual y manual punitiva que, a pesar de todo, en el capitalismo el su aspecto más importante no es esta dualidad de tareas —las que exigen esfuerzo físico y aquéllas más simples que exigen cualidades intelectuales— sino la separación entre concepción y ejecución, aspectos diferenciados dentro del capitalismo donde la función de la concepción es monopolio del capital o de las oficinas de dirección y la de la ejecución es tarea primordial del trabajador. El trabajo escolar es fundamentalmente trabajo de ejecución, según Fernández Anguita, aunque sea una ejecución "intelectual".

Un repaso detallado de las relaciones sociales de la educación y su desarrollo concreto en la escuela le lleva a la conclusión de que éstas son *isomórfas* con las relaciones de producción capitalistas (...); es lógico —afirma— que unas organizaciones de fines tan imprecisos y con un rendimiento tan poco claro como las escuelas tiendan, en la búsqueda de legitimidad, a adaptarse miméticamente a las formas de las organizaciones más exitosas, principalmente las empresas capitalistas" (Fernández Enguita, 1986).

Haciendo un breve resumen de lo que los diferentes autores han aportado a la teoría sociológica de la educación y al estudio de la ideología, resalta muy claramente que ya los clásicos habían señalado la importancia de las relaciones sociales de la educación, desde Locke hasta Kant y las órdenes religiosas católicas dedicadas a la enseñanza, las cuales —recuerda— fueron siempre muy conscientes de que el fundamento de la enseñanza no era el saber sino la disciplina. Y concluye adoptando cierta distancia con respecto a la teoría

“Bourdieu afirma que los individuos programados, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una cierta disciplina o en una determinada escuela tienen común un cierto estilo”

de la reproducción, aunque afirma que sus críticas “(...) no deben hacernos olvidar lo que ha sido su mejor aportación: el haber restablecido la eficacia ideológica propia de las condiciones y las relaciones materiales, dando así el primer paso hacia la recuperación de la teoría materialista y marxista de la ideología para el análisis de la escuela, lo que quiere decir para su transformación. Sería triste terminar tirando el niño con el agua sucia del baño” (Fernández Enguita: 1986:78).

Las aportaciones de Lerena

Carlos Lerena, a lo largo de su obra, ha intentado analizar cuáles son los elementos fundamentales que conforman la ideología dominante del sistema escolar en nuestra sociedad: éstos estarían basados en lo que el autor denomina la plataforma integrada por el esencialismo-idealismo-psicologismo-empirismo, de los que, para llegar hasta su raíz, hace un análisis genealógico detallado.

Con respecto al idealismo, parte de la consideración de que la educación arranca de dos sujetos: maestro y alumno. A partir de esta afirmación pasa a ocuparse del particular sistema de relaciones que se establece entre ambos a lo largo del proceso educativo. Este proceso será entendido como una operación de extracción y liberación en virtud de la cual el maestro trataría de desvelar, de descubrir, de ayudar a que se manifieste algo ya latente dentro del alumno. Esto último sería precisamente aquello que de más personal e intransferible habría en él: las cualidades o facultades intelectuales, morales o estéticas, sus disposiciones, su vocación, su destino. Preexistente en el alumno, el conocimiento sería una reminiscencia, lo cual haría del aprendizaje, por tanto, un simple reconocer o recordar.

La clave de la educación, de acuerdo con la concepción idealista, no estaría en aquello que se nos impone desde fuera sino en aquello que, en contacto con el exterior, buscamos, reconocemos y desarrollamos desde dentro. De esta manera, este proceso tendría como fin y objeto el despertar y desarrollar las disposiciones *naturales* del alumno. Esta concepción idealista encuentra sus más claros antecedentes, según Lerena, en la figura de Sócrates y en el mito de la educación no directiva, y, más próximo a nosotros, en Rousseau y en el *mito de la educación natural*.

La figura del maestro queda convertida así no en un representante de la realidad que se trata de ir introduciendo dentro del alumno sino en un simple mediador entre la realidad de un lado y el alumno del otro. El maestro, de esta manera, no impondría respuestas o contenciosos precisos a los discípulos sino que se limitaría a proporcionarles la oportunidad de hacer su propia investigación, de descubrir sus propias respuestas y de encontrar sus propios contenidos. A partir de aquí la educación se convierte exclusivamente en un problema de método: la educación “auténtica” estribaría en la búsqueda y en el descubrimiento de la “naturaleza humana”. Porque otro supuesto de la reflexión idealista es la existencia de una dualidad fundamental: en la persona habría una parte esencial, natural,

aquel que le sería realmente propio, su destino y vocación personal, su verdadera disposición y aptitud, y otra parte artificial, no esencial y falsa. El proceso educativo, en este caso, tendría como función primordial el descubrimiento de la “auténtica” personalidad de cada uno, el desvelamiento o revelación de la verdadera esencia del alumno. Con este planteamiento la tarea fundamental del sistema de enseñanza será el *descubrimiento de las aptitudes*.

De acuerdo con esta concepción el sistema de enseñanza aparece como una instancia neutra, única y progresiva, el lugar donde se prueban las capacidades individuales. La jerarquización de posiciones, resultado de la clasificación escolar, aparece en el idealismo, como el fruto natural de un único criterio: la capacidad, la aptitud y la vocación de los sujetos. Constitutivamente, dice Lerena, el sistema de enseñanza es la instancia que más ha luchado por imponer la idea del “*homo hierachicus*”, la idea del individuo que todo lo debe a sus propios méritos y esfuerzos.

Para la representación espontánea, concepción dominante en nuestra sociedad, el sistema de enseñanza constituye la clave del desarrollo y perfeccionamiento



de las sociedades. En el plano político, sería la condición del funcionamiento de la democracia y del establecimiento de una sociedad de iguales. Y en el plano social, la clave de la justicia distributiva, de la movilidad social y el principal instrumento de civilización, progreso y cambio. La función ideológica del sistema educativo consiste, según Lerena, en justificar la división social del trabajo en función de lo que serían desigualdades innatas entre los individuos.

A partir de este supuesto, la concepción idealista conduce a un segundo supuesto: el de la desigualdad natural entre los individuos. Este último, reforzado por las concepciones biologistas actuales y, de forma muy especial, por la corriente sociobiologista, la cual, aunque se define a sí misma como el estudio sistemático de las bases biológicas de todo comportamiento social, en sus versiones más extremas concibe el comportamiento humano como fruto de la herencia biológica y sometido casi exclusivamente a las pulsiones genéticas. Coadyuva eficazmente también a la consolidación de este mito el uso por parte de ciertas ramas de la psicología de determinadas técnicas, como son los *tests* de inteligencia, de aptitudes, etc..., porque con su uso y —sobre todo— abuso se ha abonado la idea de la existencia de una personalidad humana única y al margen de los contextos concretos en que las ha generado. Como si sólo existiera un cierto tipo de inteligencia medible de acuerdo con los criterios, abstractos o concretos, que pueden medir aquellos instrumentos de prueba.

Ante estas concepciones, Lerena, de acuerdo con las conclusiones de etnólogos, historiadores, antropólogos y sociólogos, afirma que no existe un núcleo de cualidades que puedan ser consideradas como propiamente humanas y que tengan validez universal. Cada sociedad y cada grupo social definen de manera particular lo que es válido y lo que no lo es, entre lo normal y lo patológico... El hombre concreto —como ser humano—, en definitiva, no es más que la síntesis de sus relaciones con los otros hombres y de todos ellos con la naturaleza en un espacio y momento determinados; y aquello que los humanos tienen de humano, los sistemas de valores, las reglas de comportamiento, el lenguaje y las formas inteligentes, las pautas culturales en definitiva, es incorporado por los individuos de forma osmótica y también, en cierta medida, coercitiva.

La razón por la cual la reflexión espontánea está condenada a racionalizar y sistematizar las apariencias, dice Lerena, es porque los fundamentos reales en los que descansan las relaciones sociales han de permanecer escondidos. Sin este ocultamiento el ejercicio del poder no es ni siquiera pensable: la condición de su ejercicio es la de ocultar su nombre, su propia ocultación. Las relaciones de poder son siempre relaciones de fuerza, pero el ejercicio del poder requiere que aquélla normalmente no se manifieste y esté escondida. Así pues, en el campo de la educación estas relaciones se han de autonomizar y psicologizar, se ha de crear la ilusión de que no son autoritarias ni coercitivas, han de descansar en el principio básico según el cual sólo existe una cultura y un saber auténtico y natural. De esta manera se consigue el consentimiento, la colaboración y la participación de los dominados, que es la condición necesaria para el desarrollo normal y estable de una situación de dominación como ocurre con la que se establece en el sistema educativo.

La representación de las relaciones educativas como relaciones de comunicación y no de imposición, así como la búsqueda de una “educación natural” y “auténtica”, en definitiva, tienen como objetivo ocultar las relaciones de poder que en el campo de la cultura se establecen entre los distintos grupos y clases sociales, existiendo una convergencia básica entre la perspectiva idealista y la empirista.

Lerena acaba resumiendo las reglas del juego de encubrimiento ideológico en los siguientes principios básicos:

- el principio de *voluntad libre* y de *acción consciente*, en virtud del cual se supone que los individuos son quienes eligen. Esto permite poner en funcionamiento cualquier tipo de mecanismo represivo ya que, como dice Nietzsche, sólo suponiendo que somos libres y conscientes se nos puede responsabilizar y culpabilizar.

- el principio de *naturaleza humana* y de *cultura universal*, condición para que la cultura particular del grupo, pueblo o clase dominantes pueda imponerla como la única verdadera y auténtica.

- el principio de que *la sociedad es una suma de individuos*, con lo cual las relaciones sociales se convierten



en relaciones interpersonales y, de esta manera, se anulan del pensamiento las distintas plataformas de intereses y las posiciones objetivas entre posiciones sociales, de manera que el poder y las relaciones de dominación queden reducidas a un simple problema de buena voluntad, tanto en el campo económico (empresarios/trabajadores) y en el campo político (dirigentes/dirigidos), como en el campo ideológico (cultura dominante/culturas dominadas).

– el principio tradicional por el cual los individuos tienen asignados *destinos diferentes* o, en versión más moderna, entre los individuos se dan diferentes cualidades, aptitudes, vocaciones y méritos, en virtud de los cuales se consagran las desigualdades básicas entre las diferentes posiciones sociales, en una desigualdad individual y no estructural.

Sea cual sea el campo en el que el poder es ejercido, éste debe descansar en las ficciones enunciadas o, de otra manera, los pueblos o las clases no tendrían razones legítimadoras para someter o expoliar a otras clases o pueblos y la fuerza no podría transformarse en derecho, ni sus argumentos podrían erigirse en ley, en razón, en orden... En definitiva, la división en clases tampoco se podría mantener tampoco, de no ser bajo el disfraz de la diferenciación 'natural' entre los individuos.

Para poder romper con este círculo vicioso en el que nos hace caer la ideología dominante, disfrazada de *sentido común*, opina Lerena, y que deriva de la conjunción del planteamiento esencialista-idealista, en primer lugar hay que romper con las reglas del juego del análisis empírista y, mediante la teoría del conocimiento sociológico, analizar el verdadero sentido de las instituciones sociales y, en particular, del sistema educativo. Esta ruptura epistemológica implica enfrentarse a la educación no como a un hecho abstracto, sino como a una práctica social concreta, una práctica educativa.

Para Carlos Lerena, la educación es la palabra, la voz con la que se legitima una nueva forma de estrategia política, es decir, un nuevo ámbito del ejercicio del poder y de la dominación. Un ámbito de especial importancia, por otra parte, porque atañe a los procedimientos sistematizados y racionalizados de la producción de los individuos. Sólo en la ocultación de la operación de dominación que les es consustancial encuentran los sistemas de enseñanza su posibilidad de funcionamiento, y en este cometido es donde la ideología dominante juega su papel fundamental, utilizando los procedimientos y medios que acabamos de describir.

"Según estos autores, la educación es necesariamente un proceso de violencia simbólica que implica la imposición de una 'arbitrariedad cultural' que realiza un 'poder arbitrario'. Y de acuerdo con esta imposición, la cultura de la clase dominante queda definida como la cultura, del mismo modo que la educación es algo que se transmite sólo a través del sistema escolar"

Conclusión

A lo largo de este artículo hemos intentado analizar, en primer lugar, el concepto de ideología, viendo las diversas acepciones del mismo para, a continuación, describir las diversas posiciones ideológicas en torno a la educación y algunos de los principales planteamientos ideológicos subyacen en el sistema educativo. Hemos subrayado a continuación algunos de los mecanismos que la escuela y los sistemas educativos modernos utilizan para reproducir y transmitir determinados contenidos ideológicos y, por último, hemos analizado el papel que juega en nuestra sociedad el sistema de enseñanza como elemento de dominación y, a su vez, como pantalla ideológica que justifica con su actuación la división social.

Al hilo de este propósito, hemos aludido a algunas de las principales teorías críticas de la sociología sobre la educación. No están todas las que son, aunque sí algunas de las principales: faltan autores como Bernstein, Giroux, algunos etnometodólogos, los análisis derivados del Habermas de la *Teoría de la Acción Comunicativa*..., por citar algunas de las que más suenan últimamente. Un repaso actualizado del tema de la ideología y la educación exige desarrollarse de forma mucho más compleja y, por supuesto, extensa, que la realizada en los ámbitos limitados aunque generosos de este artículo en SIGNOS.

Algunas de las posiciones aquí expuestas sonarán, en épocas post-modernas como las actuales y en tiempo de reformas educativas, a hiper-críticas, cerradas, sin salida... Lo cierto es, sin embargo, que hoy expertos del sistema como Coleman y Husen (1989), sin suscribir —por supuesto— posiciones tan radicales como las expuestas, ahora ya se oponen a demandas tan generalizadas como la prolongación de la escolaridad o al sistema único de enseñanza. Estamos tocando fondo, y entramos en el final de una época en la que los grandes mitos que han caracterizado —y siguen haciéndolo— a la visión dominante del sistema de enseñanza se nos vienen abajo. ¿O se nos quiere hacer tragar el viejo sapo lampedusiano de que algo cambie para que todo siga igual?

Ciertamente, en la sociedad de la información en la que estamos entrando a paso ligero, el conocimiento y el saber juegan un papel importante. Otra cosa es la forma de transmitir este conocimiento y este saber, y si el sistema de enseñanza continúa siendo válido en esta nueva etapa para el propio modo de producción capitalista en el que se ha de-



DOVER PUBLICATIONS

sarrollado tan universalmente. ¿Son los conocimientos, habilidades y actitudes que propicia la escuela hoy los que necesita esta nueva sociedad llamada de la información? ¿Responden estas críticas al sistema escolar a que éste se está quedando progresivamente obsoleto?

Se afirma que nada hay más desigualitario e injusto que tratar realidades diferentes de forma igual. En teoría la enseñanza comprensiva y la reforma educativa se han planteado de alguna manera responder a este reto, intentando que la enseñanza partiera en su desarrollo curricular de la realidad social concreta de cada centro escolar garantizando unos niveles de concreción básicos para todo el país. Todo ello parece ir en la dirección de conseguir una escuela más pluralista, progresista y democrática que no la del sistema de escuela única y unificada, heredera de las concepciones centralistas de carácter jacobino. ¿Hasta qué punto puede significar esto el ejercicio de una discriminación positiva para las clases no privilegiadas o, bien al contrario, la acentuación de las desigualdades y la consolidación del *ghetto*?

La sociología de la educación, tal y como hemos visto que nos decía Bourdieu, tiene la obligación de analizar los mecanismos responsables de la reproducción de las estructuras mentales y, entre ellas, analizar la realidad escolar. En una sociedad diferenciada, como la nuestra, la escuela contribuye a la división cultural y social del trabajo y tiene un papel ideológico clave en el mantenimiento y en la justificación de esta situación de desigualdad. Y esta realidad no se cambia mandando al mensajero, por duro que sea el mensaje. Un mensaje que, naturalmente, no impide que sea posible ejercer una labor de *resistencia* ni de transformación: tanto la vida como la historia son realidades que evolucionan, que cambian y el sistema de enseñanza no tiene por qué ser una excepción.

* Este artículo es una revisión y actualización de un texto anterior aparecido en catalán en el contexto del libro *Sociología de l'educació* coordinado por Josep M. Rotger y editado en 1990 por la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona y EUMO Editorial. La traducción y adaptación al castellano para SIGNOS es obra de Jaime Gómez Vilasó y de Carlos Lomas.

** Josep M. Rotger es profesor de Sociología de la Educación en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. En la actualidad, está adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación de la citada universidad (teléfono de contacto: 93-183261, ext. 249).



DOVER PUBLICATIONS

Notas

(1) Véase, por ejemplo, Clifford Geertz, "Ideology as a Cultural System", en *Ideology and discontent*, David Apter (ed.), New York, Free Press, 1964, pp. 47-76.

(2) Véase McClure y Fisher (1969): *Ideology and opinion Making: General Problems of Analysis*. New York. Columbia University Bureau of Applied Social Research (ciclostilado).

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1974): *Escritos*. Laia, Barcelona.
- Althusser, L. (1978): *Nuevos escritos*. Laia, Barcelona.
- Apple, M. (1979): *Ideología y currículum*. Akal, Madrid, 1986.
- Apple, M. (1985): "El marxismo y el estudio reciente de la Educación", en *Educación y Sociedad*, n. 4, Akal, p. 33-52.
- Apple, M. (1987): *Educación y poder*. Paidós/M.E.C. Madrid.
- Aramberri, J. (1984): "Las ideologías", en Salustiano del Campo, ed., *Tratado de Sociología 2*, Madrid, Taurus.
- Baudelot, Ch., Establet, R. (1975): *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, México.
- Berger, P. (1986): *Invitació a la Sociologia: Una perspectiva humanista*. Herder, Barcelona.
- Boudon, R. (1986): *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Saint-Armand-Montrodon, Fayard.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): *La Reproducción*. Laia, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1983): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Bourdieu, P. (1989): *La noblesse d'Etat. Grands Ecoles et esprit de corps*. Les Editions de Minuit. París.
- Coleman, J. S. y Husen, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Editorial Narcea, Madrid.
- Durkheim, E. (1975): *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
- Fernandez Enguita, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (Ed.) (1986): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid.
- Lerena, C. (1976): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Ariel, Barcelona (3a. Edición revisada y ampliada, 1986).
- Marx, K. (1968): *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos. Montevideo.
- Reimer, E. (1973): *La escuela ha muerto*. Seix y Barral. Barcelona.
- Sharp, R. (1989): *Conocimiento, Ideología y Política Educativa*. Akal. Madrid.

3

Mº MAR RGUEZ. ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

Mº TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

F. F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

JORGE ANTUÑA

Pasado y presente de la educación infantil.

PURA-GIL - NATALIA SÁNCHEZ

Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

IGNASI VILA

El desarrollo del lenguaje.

VICENS ARNAIZ

La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor.

CARMEN AMORÓS - Mº ROSA MIRA

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático.

CARLOS RODRÍGUEZ

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico.

JORGE ANTUÑA - CARLOS RODRÍGUEZ

Aspectos evolutivos del dibujo infantil.

BEATRIZ TRUEBA

Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.

LOURDES MOLINA I SIMÓ

La observación, un eslabón en la acción educativa.

C. ANGEL - M. BIGAS - R. CARRIÓN - B. MOLL

La interacción adulto-niño en la escuela infantil.

MARTA ALVAREZ - JORGE ANTUÑA - JOSEFINA CASCUDO - JAIME GARCÍA - MARÍA MATEO

Bibliografía.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprensión y producción de textos narrativos.

LIBROS

Mº MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS

8-9

CARLOS LOMAS

Cambiar la escuela.

ISABEL GÓMEZ

Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La función social y educativa de la escuela obligatoria.

JURÍO TORRES

El poder y los valores en las aulas.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La formación del docente como intelectual comprometido.

INÉS MIRET

La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria.

LUCI NUSSBAUM

Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria.

LUIS DEL CARMEN

Conocimiento del medio.

JOSETXU ARRIETA

¿Qué fue de la matemática moderna?

MARCELINO VAĆA

La educación física en la escuela primaria.

ANTONI ZABALA

La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad.

JOSÉ A. CIENFUEGOS, JOSÉ Mº CASTIELLO

Acción tutorial y socialización escolar.

SÁMUEL FERNÁNDEZ

La educación adaptativa como respuesta a la diversidad.

XAVIER BONAL

La discriminación sexista en la escuela primaria.

JESÚS BARRIUSO

La escuela rural.

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ

La evaluación en la Educación Primaria.

LL. MARUNY, M. MISTRAL, M. MIRALLES

Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito.

MONTSE RAT TORRA

Una propuesta didáctica para enseñar la decena.

DORA MUÑOZ, MAITE SBERT

Proyectos de trabajo: organización y aventura.

M. R. MARTÍNEZ, M. E. YÁÑEZ, J. C. IGLESIAS

El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: la estructura multinivel.

LIBROS

10

DINO SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprendión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

La construcción de la trama: modelos para armar.

MIGUEL ANGEL MURCIA

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

LIBROS

11

JOSEP M. MASJOAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma.

JOSÉ LUIS ATIENZA

Materiales curriculares ¿para qué?.

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza.

BENIGNO DELMIRO COTO

Los talleres literarios como alternativa didáctica.

JOSE MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy.

LIBROS

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

El texto televisivo.

CARLOS LOMAS

Usos orales y escuela.

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso oral.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

LUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.

Bibliografía comentada (usos orales y escuela).

ÁNGEL LOMAS

¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.

LIBROS

13

J. GIMENO SACRISTÁN

La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares.

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.

JOAN PAGÉS

La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

La transmisión de ideología en el conocimiento histórico.

Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.

F. JAVIER MERCÉN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar.

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

Las matemáticas en la Educación Secundaria.

LIBROS

14

CÉSAR COLL - J. ONRUBIA

El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula.

LEO VAN LIER

Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas.

EDOARDO LUGARINI

Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar".

JAVIER ZANÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas.

ELÉNA POL

La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas.

LIBROS

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

BTP DISTRIBUCIONES S.L.

Cortijo 56

33212 GIJÓN

TELÉFONO (98) 531 38 47

SIGNOS

SUSCR

SIGNOS

INFANCIA Y ESCUELA

5
6

Desde sus orígenes, allá por el otoño de 1990, hace ya cinco años, **SIGNOS** se ha distribuido de forma gratuita a centros educativos, instituciones de formación inicial y permanente, colectivos pedagógicos, editoriales, colaboradores y amigos. Hoy, sin embargo, no nos es posible prolongar esta situación. Si en el pasado la ausencia de ingresos (salvo algunas suscripciones y ventas) no hipotecaba la edición de la revista, gracias a que sus costes se limitaban al pago de la imprenta y a que contábamos con alguna subvención estable, en el futuro **SIGNOS** está condenado a enfrentarse —aunque nos pese— a la difícil aunque razonable tarea de depender de sus lectores. Iniciamos en consecuencia a partir del número 16 de **SIGNOS**, y coincidiendo con el quinto aniversario de la revista, una nueva etapa de la publicación que no afectará a su identidad, contenidos y orientación pero si de forma radical a sus formas de gestión.



*Si deseas suscribirte (o suscribir a tu centro de trabajo o departamento didáctico) a **SIGNOS**, vete a las páginas centrales de este ejemplar de la revista y cubre los datos que figuran en el díptico insertado en ellas. Recorta y franquea el boletín de suscripción y envialo sin demora a la dirección que figura en él. Gracias por tu colaboración.*



IBETEL

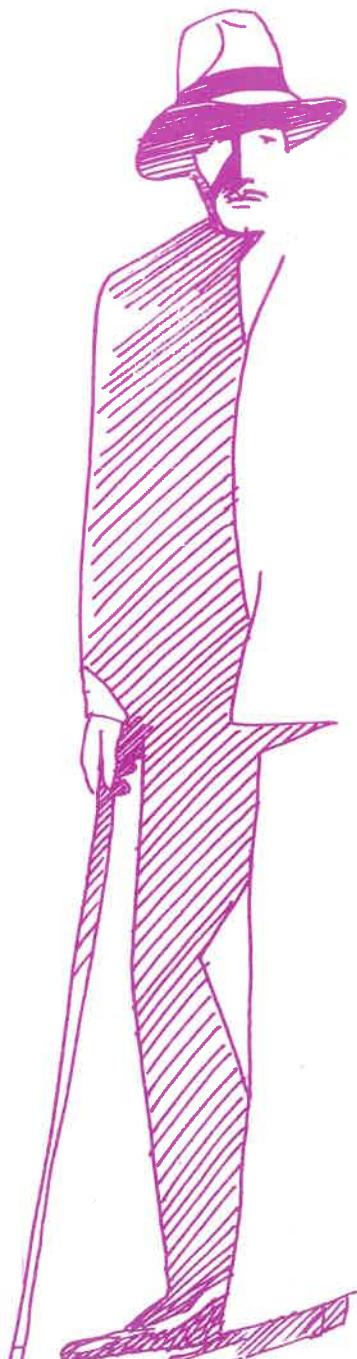
Nos es fundamental contar con un número significativo de suscripciones (personas y centros de trabajo) que aseguren la continuidad de la revista en el difícil mercado de las publicaciones pedagógicas. De no ser así, **SIGNOS** corre el riesgo de ser en breve plazo una especie en peligro de extinción. De

ahí que, hoy más que nunca, estas páginas sean una tarea colectiva. No nos anima ningún afán comercial. Quienes hacen estas páginas (y quienes escriben en ellas) no perciben por tal labor ninguna retribución. Sin embargo, el obligado pago de los costes de composición e impresión nos obliga a apelar a

nuestros lectores y amigos desde la ilusión de creer que el ánimo y la solidaridad recibidos en estos años ha de traducirse en un volumen suficiente de suscripciones que hagan posible seguir creyendo en **SIGNOS** como en otra manera de hacer y de pensar la educación en nuestro país.



EDUCACIÓN Y ENFOQUES CRÍTICOS



“Crítica” es una palabra polisémica que, como tal, ha sido utilizada para caracterizar movimientos, corrientes o enfoques muy diversos. Desde Rousseau hasta uno de sus críticos contemporáneos más implacables como Carlos Lerena; desde quienes exploran minuciosamente los textos de Marx como hace Mariano Fernández Enguita en alguna de sus obras, hasta los postmodernos de pensamiento más *débil*, todos pueden ser mencionados en una recapitulación del concepto de crítica en la educación. Por eso resulta obligado, tras la mención de esta palabra, dar cuenta del significado con el que se utiliza en cada caso. La crítica viene a ser entonces un espacio de debate entre quienes lo utilizan como denominador común.

A mi modo de ver, es decir, desde mi oposición en ese debate, una crítica parcial puede tener lugar en el campo del pensamiento o en el de la acción. En lo que se refiere al primero cabe distinguir entre la que se realiza a través del conocimiento académico, en tanto que resulta ser una suerte de sistemática trituración del objeto que en cada caso se aborde, y la que se lleva a cabo a través de la reflexión y la reconstrucción de los contenidos ideológicos de la conciencia. En lo que respecta a la acción, cabe distinguir entre la que tiene lugar en el micromundo de la escuela y la más general que tiene carácter de lucha política contra el *status quo*. En el universo teórico-práctico de la enseñanza han de concurrir todas ellas en una compleja trabazón dialéctica.

El desarrollo del concepto de crítica en la educación tiene pues una dimensión formal relativa a la aclaración de las relaciones entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica, y una dimensión histórico-política que impregna las complejas relaciones que se dan entre estos tres campos o esferas.

Es precisamente la crisis de las grandes doctrinas inspiradoras de las relaciones que se han de promover entre los tres campos mencionados la que, lejos de ser tomada como pretexto para el desaliento y la inhibición, sitúa a quienes se reclaman críticos en la difícil tesitura de abordar la complejidad de dichas relaciones a través del esfuerzo intelectual, la reflexión y la acción. Sin duda, eso tiene una ineludible vertiente individual y otra colectiva, de ahí que sea necesario ensayar formas de organización imaginativas.

Sugiero que en la enseñanza dichas organizaciones debieran tomar la forma de movimientos o plataformas cuyos fines trascienden el apelativo de la *renovación pedagógica*, dado que con éste no sólo no se identifica bien el problema, sino que incluso se simplifica excesiva e idealistamente: de hecho los MRP lo han trascendido casi siempre. Estoy hablando de organizaciones cuyos fines han de apuntar: primero, a la búsqueda y difusión del conoci-

"En lo que respecta a la acción, cabe distinguir entre la que tiene lugar en el micromundo de la escuela y la más general que tiene carácter de lucha política contra el status quo. En el universo teórico-práctico de la enseñanza han de concurrir todas ellas en una compleja trabazón dialéctica"

miento que trata de explicar las múltiples aristas del fenómeno educativo; segundo, al desarrollo de una conciencia crítica acerca de las contradictorias funciones del sistema de enseñanza institucionalizada y del papel de quienes intervienen en él; y tercero, a la configuración de un núcleo de pensamiento y acción capaz tanto de presionar al poder establecido como de enriquecer las organizaciones políticas y sindicales de izquierdas. Para ello no bastará el patrón de las comunidades autocriticas al estilo de las que propugnan los promotores de la investigación-acción emancipatoria, ni el de las organizaciones pedagógicas, políticas o sindicales clásicas. Pienso que para cultivar los tres campos en cuya dialéctica creo yo que se resuelve la crítica es necesario apoyar el ineludible trabajo individual de estudio, reflexión y acción, a través de colectivos que se muevan entre las formas organizativas propias de la tertulia y las de la asamblea, de la agrupación partidaria y del colectivo cultural, que se sitúen entre la calle y la academia, entre la confrontación abierta y el diálogo sin restricciones (o más bien con las menos posibles).

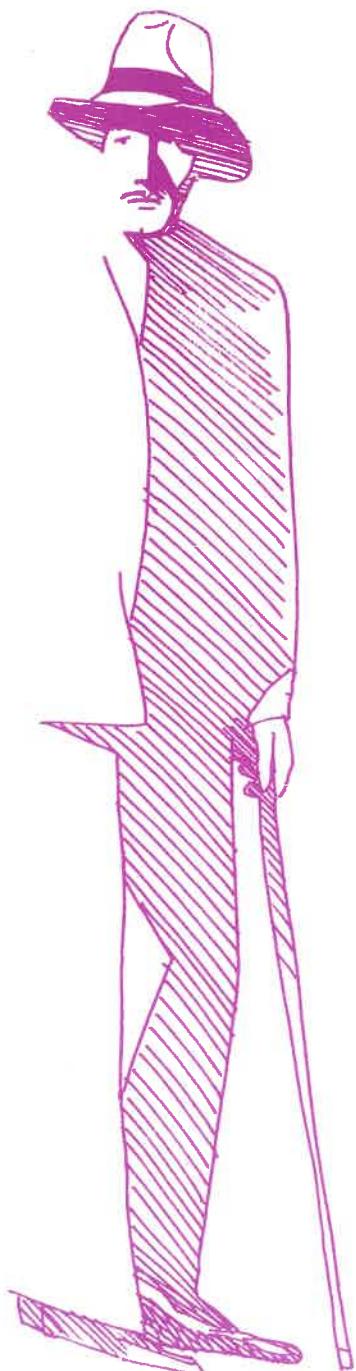
Los textos que **SIGNOS** publica a continuación tienen su origen en las Jornadas que organizó la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y que tuvieron lugar en Gijón los días 26, 27 y 28 de Septiembre de 1994 con la asistencia de ciento treinta profesores. Su contenido da cuenta de una serie de temas sobre los que es necesario trabajar para ir clarificando la teoría y la práctica de la crítica: la democracia, la política general y la educativa, los temas que debemos enseñar y su relación con algunos problemas de nuestra sociedad, etc.

Juan Ramón Capella nos introduce en algunos de los elementos esenciales para un discurso crítico de la enseñanza: el retroceso de la democratización, la ideología de la eficacia o el rechazo a la sumisión y el fomento de individualidades fuertes, todos ellos piezas necesarias para ir perfilando nuestro enfrentamiento con el retorno de la tecnocracia al sistema educativo, esta vez con más fuerza que nunca.

César Cascante nos ayuda a situar estos problemas en el amplio y determinante contexto del neoliberalismo, volviendo sobre un análisis que fue pionero en la crítica de los aspectos sociopolíticos de la Reforma y que no hace mucho tiempo era tildado de radicalismo por algunos sectores, lo cual merece la pena ser recordado ahora que afortunadamente son muchos los que en todo o en parte también ven las cosas así.

La aportación de José María Castiello y de Juan Nicieza es representativa de una de las tareas que quienes suscribimos enfoques críticos sobre la educación nos proponemos llevar a cabo: la selección de temas con capacidad para dar relevancia social e imprimir compromiso ideológico y político al conocimiento con el que se trabaja en las aulas.

JOSE MARÍA ROZADA



CRÍTICA

Prefiero, con el viejo Lukács (1), hablar de democratización más que de instituciones democráticas. Casi todo lo que encuentro de hipócrita en la reflexión sobre la democracia si la refiero a las instituciones políticas

desaparece cuando se concibe la problemática no principalmente desde un punto de vista institucional sino como un proceso: un proceso de democratización. Pues la esencia de la democracia no es una idea platónica: lo esencial de la democracia es darse como proceso. Que no afecta solamente a las instituciones —la democratización es también la igualación metapolítica de las personas en la sociedad civil (por ejemplo, la igualdad social con independencia del sexo o —como decían los trabajadores italianos que les había enseñado Palmiro Togliatti— no quitarse la gorra cuando pasa el patrón).

LA AMBIVALENCIA DE LA DEMOCRATIZACIÓN CONTEMPORÁNEA

JUAN RAMÓN CAPELLA*

La institucionalización democrática es otra cosa. La institucionalización moderna, la *cristalización* moderna del proceso de democratización, se basa exclusivamente en la convención constituyente y es, en este sentido, rigurosamente *infundada*, convencional; en esto se diferencia de la democratización ateniense —mucho más débil, ciertamente, pues no podía ser omniabarcante en una sociedad esclavista—, la cual incluía, además, un componente *ideal*, ideológico: un componente educativo en los *deberes* del ciudadano.

Entre los modernos apenas sí piensa en ello nadie más que Simone Weil, quien afirma que la noción de deber prima sobre la de derecho (2). Lo cual es cierto desde cualquier punto de vista: nadie puede afirmar poseer un *derecho* salvo que alguien distinto (otra persona, o el poder, el Estado) tenga un *deber* a su respecto. Primero nacen los *deberes*; luego, si se contemplan desde el punto de vista de aquél respecto de quien está obligado quien tiene el deber, cabe llamar *derecho* a la capacidad de exigencia de ese deber ajeno. La Revolución Francesa se centró en la idea de los derechos (3): se fundamenta en los derechos, lo que es una manera de afirmar que trató de poner límites al poder del Estado: unos límites que no son otra cosa que deberes de no interferencia. Pero eso, sin embargo, deja bastante oscuro el fondo de las cosas; pues cabe preguntar: *no interferir* ¿en qué? y ¿por qué?

Ateniéndonos aquí, sin embargo, a la superficie de las mismas cosas, también queda en la oscuridad, por un lado, la debilidad de la capacidad de exigencia del cumplimiento de los deberes que tiene el Estado; por otro, queda en la oscuridad el hecho de que los seres humanos tenemos deberes respecto de los demás antes de que podamos exigirles derechos (para empezar, los padres tienen deberes respecto de los hijos que engendran, antes que derecho al respeto de sus hijos, y así sucesivamente).

Ir más allá del mundo burgués exige traer a colación ante todo los *deberes*. Preguntarse qué interferencia está proscrita, y si está bien proscrita, y a quién le está proscrita y a quién no.

La democratización como proceso ha alcanzado un determinado punto histórico. Un proceso que puede ir, por supuesto, mucho más lejos: que *necesita* ir mucho más lejos. Pero que también puede involucionar. Venirse abajo.

Una primera pregunta que no parece impertinente es si el período histórico de aceleración del proceso de democratización que ha durado dos siglos aproximadamente está tocando a su fin; o si nos acercamos a un período de involución histórica global de ese mismo proceso. Y qué hacer.

De hipocresías y fariseísmos

Pues al hablar hoy de democratización no es posible evitar tampoco cierta sensación de hipocresía, cierta sensación de fariseísmo. Que es tan real como el conven-

cimiento en conciencia de la necesidad de las libertades y de los derechos, de la democratización, en suma.

El fariseísmo procede de la conciencia de haber vuelto a entrar en una edad de violencia, de negación de la humanidad y de la civilización; en una edad en que se cometen los crímenes colectivos más atroces que conoce la existencia de la especie humana. En la época de los peores genocidios de la historia.

Unos son cometidos por personas dotadas, en lo sustancial, de los mismos bienes de cultura que nosotros —los criminales son *como nosotros*; otros, son inimaginables sin la capacidad de nuestra civilización para la violencia —y para la comunicación del odio (las autopistas de la comunicación del odio).

Gernika y Coventry, Tokio y Colonia y Dresde, Auschwitz e Hiroshima; los millones de represaliados políticos de Indonesia; los bombardeos de Vietnam; los asesinados chilenos, los desaparecidos argentinos y todas las matanzas de campesinos, mineros y estudiantes de América Latina; las guerras interétnicas africanas, los genocidios de los Balcanes o de Ruanda... Todo esto no es —como pensaron Camus y Sartre, o Einstein y Russell, de lo que llegaron a ver— un paréntesis trágico de nuestra cultura. Es el más significativo de sus datos; y si hay futuro, y si en ese futuro hay historiadores, sin duda estos hechos —y no las conquistas técnicas— estarán en el primer plano de la investigación social.

Esto no es todo; ante la “representación colectiva” de muchas personas —esto es: ante determinadas representaciones colectivas— la negación de la humanidad que constituyen el genocidio o en general los crímenes contra la humanidad, por no hablar de las inhumanidades cotidianas, lo que llamaría la “inhumanidad de Estado” (la pena de muerte, por ejemplo, crecientemente reintroducida en USA; o esa moneda corriente que es el terrorismo de Estado)—, todo eso, se *legitima en razón de la eficacia*.

En razón de *una eficacia en la que se cree*, se pasa por encima de la humanidad, de la democracia institucionalizada, de los derechos de las personas individuales y de su dignidad.

En los peores momentos de pesadilla uno cree haber entrado ya en una cultura distinta de la cultura democrática, en una edad distinta de la edad burguesa de la razón o de la edad de la razón burguesa: en una cultura en la que la legitimación convencional de la democracia ha perdido ya su oportunidad histórica, y cede ante la legitimación de la eficacia: de la eficacia que es, como se verá, no una abstracta razón técnica, sino la ley del más fuerte; la legitimación de la *ley del más fuerte* como antiquísima ley natural, como nuevo *derecho natural*. El *nuevo jusnaturalismo* de la eficacia parece el canon postmoderno de la legitimidad.

De modo que se debe ser muy prudente con las visiones de las instituciones democráticas propias del utilitarismo modernizador. Por visiones de la democracia del utilitarismo modernizador entiendo las que aceptan

esas instituciones tales como les bastan al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial, esto es, simplemente, como instituciones que procesan el recambio ordenado de las élites políticas, que legitiman el orden existente y lo normalizan para las políticas llamadas de “modernización”, de reestructuración capitalista, sin entrar en las dimensiones problemáticas de la democratización. Estas visiones utilitarias de la democracia son en realidad un complemento del *iustus naturalismo de la eficacia*.

Crisis de la vida democrática

Las instituciones políticas democráticas en que ha dado el proceso histórico de democratización son hoy problemáticas: aparece, en todas ellas, un multifacético problema: una crisis de la política, una crisis de las instituciones representativas (parlamento); con creciente falta de credibilidad de la política convencional, de los modos tradicionales de hacer política (que a veces redundan incluso en una judicialización temporal o parcial de la vida política); hay, además, una crisis de los institutos de mediación política (partidos) y social (sindicatos); una crisis —como se argumentará— de la propia soberanía. Y una crisis acelerada de la participación política.

Lo cual equivale a decir que han entrado en crisis prácticamente todos los aspectos de la vida democrática, acaso con la excepción, por otra parte sólo parcial —no se desarrollará este punto, aunque vale la pena apuntar que la *eficacia* pasa por encima de ellos—, de los derechos y libertades básicos.

Pero no podemos descuidar el momento en que reflexionamos sobre esto: hemos de tener en cuenta algunos de los rasgos del momento histórico concreto y en cierto modo saber distanciarnos de él para captar más completa —aunque quizás más esquizofrénicamente— su verdad.

La historia reciente de nuestra cultura ha conocido dos grandes períodos de agitación y renovación sociales. Como señala Steiner (4), el período 1789-1815 pone en movimiento a grandes masas de seres humanos que estaban “fuera de la historia”. La perspectiva del *progreso*, de liberación personal y social, hasta entonces alegóricas, pasaron al primer plano. Pero a ese período le sucede el frenazo impuesto en Waterloo. La inmensa energía social desplegada quedó entonces sin objeto para dejar paso al mundo burgués de las ilusiones perdidas —el mundo que

“Las clases trabajadoras se hallan en la fase actual ideológica-mente confundidas, desorientadas. No se hallan —al menos momentánea-mente— en las mejores condiciones para impulsar un ulterior avance del proceso de democratización”

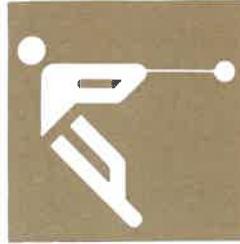
tiene en Stendhal a su más lúcido incrédulo—. El otro período de agitación y renovación es el que va de 1917 a 1968 (por poner una fecha a su calambre final): un mundo que luchó por instaurar el sueño del fin de los tiempos, y en cuya derrota consumada nos hallamos. La derrota de un sueño socialista que, como la derrota de la democracia radical de 1789, es el final de un período histórico.

Al menos (para verlo en positivo), es el final del período en que la democratización se concibió *sólo* como democratización de la esfera política, y el socialismo como una *cristalización final* del movimiento histórico. Y no como ese mismo movimiento de la historia actuado por la voluntad humana.

Antonio Gramsci (5) concibió certamente el período que ha terminado como un período de “guerra de posiciones”. Y, efectivamente, entre 1917 y el comienzo de la década de los setenta los trabajadores conquistaron numerosas “posiciones” políticas y sociales en los países materialmente desarrollados: coadyuvaron en las metrópolis a la descolonización política de las naciones proletarias; obtuvieron la legalización de sus instituciones de participación, los derechos que integran lo que se ha llamado el “Estado del Bienestar” (concepto compuesto, no se olvide, no sólo de derechos, sino sobre todo de pleno empleo y escala móvil de salarios). Esas posiciones se han visto desbordadas y aniquiladas.

Una de las consecuencias de la tercera revolución industrial, con su incremento de la automatización de los procesos productivos y el desmantelamiento de la fábrica fordista en beneficio de las instalaciones productivas deslocalizables de las empresas en red (6), es una pérdida de valor relativo de la fuerza de trabajo como factor de la producción. El empresariado ha podido prescindir de gran cantidad de trabajadores, disminuir los salarios reales, mejorar el coste/oportunidad del despido, acrecentar el volumen del ejército industrial de reserva, incrementar la disciplina y la sumisión de los trabajadores en las empresas, externalizar hacia el Estado —o hacia los trabajadores mismos en su condición de consumidores— ciertos costes de producción, fiscales, etc..

El resultado de todo ello —con el añadido del hundimiento de los régimes burocráticos del este de Europa, que constituyan un contrapoder en cierto modo equilibrador— ha sido la pérdida de numerosas posiciones de los trabajadores: de la escala móvil de salarios, de la seguridad en el empleo, del tra-



OTL ALCHER

bajo fijo, de las condiciones del trabajo de fábrica, y también la reducción del contenido de otros derechos, como la salud o la jubilación, así como la pérdida de influencia real de los sindicatos de clase.

Además, las clases trabajadoras de los países centrales se han visto divididas: no sólo entre quienes tienen trabajo y quienes no lo tienen, entre quienes tienen trabajo precario y los que lo tienen fijo todavía, sino también entre los trabajadores más o menos autóctonos (en realidad el concepto de trabajador autóctono es una falsedad: el capitalismo siempre ha desplazado a grandes masas de personas) y los trabajadores inmigrantes: en Europa, los trabajadores inmigrantes de otros continentes y con otras culturas.

Las clases trabajadoras, que en muchos países han constituido el grueso de las fuerzas impulsoras de la democratización real y de las conquistas sociales en el interior de las sociedades desarrolladas, se hallan en la fase actual precarizadas e ideológicamente confundidas, desorientadas. No se hallan —al menos momentáneamente— en las mejores condiciones para impulsar un ulterior avance del proceso de democratización.

La democratización acaso tenga que hacer su travesía del desierto.

Sin embargo, suponer que los excluidos de hoy —que no son únicamente, ni mucho menos, los trabajadores del “Norte”— permanecerán permanentemente fuera de la historia es una hipótesis que carece de apoyatura en el mundo de las realidades conocidas. “El fin de la historia” es tal vez buena publicidad, pero pésima filosofía de la historia.

La Ley del mercado

Los Estados —sus pueblos, los titulares de la “soberanía popular” en los Estados— no son ya el soberano. Durante los años de funcionamiento del “Estado del Bienestar”, de la descolonización política, etc., al calor de la *tregua social*, creció un poder distinto, superior al de los Estados (7). Un poder soberano: en su facticidad, porque no reconoce otro poder superior; e idealmente, porque se presenta a sí mismo como legítimo.

Podemos llamarle *Behemoth*, con el nombre que Franz Neumann (8), ese gran olvidado de la filosofía política de nuestro siglo, dio al poder del nacionalsocialismo; pues el Behemoth de hoy, aunque muy diferente de aquél, está genéticamente emparentado con aquella primera aparición abortiva suya en



la historia, una aparición manifiestamente política, que Nemann estudió.

La facticidad —la realidad— de Behemoth se halla en un nuevo poder mundializado: el poder de decisión —privado, pero de trascendencia pública— de los grandes conglomerados de agentes económicos transnacionales.

El nuevo Behemoth es, en definitiva, el poder estratégico conjunto de las grandes multinacionales contemporáneas, las organizadoras de la producción masiva que hace posible el consumo de las sociedades del “Norte”. Pero tal vez no sea simplemente el poder estratégico del capitalismo “productivo”—por decirlo así—, sino también del capitalismo puramente especulador, a la vista del papel que han obtenido en el sistema los gestores de grandes fondos de inversión, etc. El mundo parece ahora gobernado por el poder de Behemoth —la mayor parte del mundo, aplastada o abandonada (9) por él—. Los grandes centros de decisión mundiales, ya sea el G7, el FMI, el Banco Mundial, instrumentan los intereses de este poder estratégico. Y en una espesa trama legal y discursiva se teje su voluntad. Una *lex mercatoria* universal se impone sobre los Estados, incluidos los más poderosos, con implicaciones de todo tipo: geoestratégicas, financieras, fiscales, laborales, militares e incluso educativas, culturales y de política penal.

Behemoth ha nacido en la “esfera privada”. ¿“Esfera privada”? Esta noción es un elemento clave del relato social del capital, de la representación del mundo que nos propone. Del *mito* de los modernos, en una palabra.

En este relato —ciertamente mítico pero esencial para que la representación del mundo capitalista cuadre—, las relaciones sociales —entre las personas, directas o bien indirectas y mediadas—, se escinden en privadas y públicas. En dos mundos distintos. En uno de los mundos se halla el Estado —y con un poco de suerte, al tratar con el Estado nos convertiremos en ciudadanos, en abstractos portadores de derechos iguales—. Y del Estado, que no es solamente un conjunto finito de funcionarios e instalaciones, sino que se prolonga en el *derecho* y el *poder político*, se dice que está en un compartimento estanco —la esfera pública— distinto de la *esfera privada*. Ya se verá en otro momento cuáles son los rasgos básicos de “la esfera privada” o “sociedad civil” (aquí basta apuntar que su estructura básica es lo que en el relato mítico se llama “Estado de Naturaleza” o “condición

**“Hemos vuelto
a entrar en una
edad de
violencia, de
negación de la
humanidad y
de la
civilización, en
una edad en
que se
cometen los
crímenes
colectivos más
atroces que
conoce la
existencia de
la especie
humana”**

"Uno cree haber entrado ya en una cultura distinta de la cultura democrática, en una edad distinta de la edad burguesa de la razón o de la edad de la razón burguesa: en una cultura en la que la legitimación convencional de la democracia ha perdido ya su oportunidad histórica y cede ante la legitimación de la eficacia: de la eficacia que es, como se verá, no una abstracta razón técnica sino la ley del más fuerte"

natural del género humano"). Lo importante, lo notable, es que el relato postula la radical separación de estos ámbitos —esto es: su autonomía recíproca, lo cual va contra las evidencias más elementales.

Sólo las relaciones de la "esfera pública" entran en el proceso de democratización. Las relaciones privadas aparecen en ese relato como "sometidas a la ley" democráticamente decidida. Esto es: *al margen del proceso de democratización* (el cual, en el mejor de los casos, penetra en ellas muy débilmente y con notable retraso).

Pues bien: Behemoth es un poder privado. Ha nacido "en la esfera privada". Es una subversión de la privacidad. La fuerza en que apoya sus dictados es de naturaleza "oculta", "particular". De ahí su compatibilidad formal con el meta-relato de la democracia política pública.

El discurso de la eficacia

La legitimidad que Behemoth pretende es la de la *eficacia*. Y el discurso de la eficacia cobra verosimilitud, se instala paulatinamente en la representación colectiva del mundo —en la conciencia colectiva—, sobre todo en la medida en que no pretende —como los totalitarismos nazifascistas— colisionar con las instituciones democráticas.

El discurso de la eficacia es el discurso que quieren oír las personas que en vez de ciudadanos quieren ser espectadores (10). Quienes quieren *divertirse* hasta morir (11). Quienes pretenden refugiarse —con todas sus inevitables neurosis— en su nicho consumista, llevar "una vida muy privada", atenerse a sus relaciones particulares y despreocuparse de las cosas públicas (o sea: el discurso apto para los necios/cri-
miales que suponen que el asfalto por el que se desliza un automóvil, la electri-

cidad que activa su aparato de TV, o el saber de su técnico en ordenadores es algo tan natural y extrapolítico como los plátanos o los caracoles).

El discurso de la eficacia es en parte real y en parte ideológico. Consiguientemente hay que separar el grano de la paja. Por ejemplo: hay que admitir sin más que el tiempo de trabajo incorporado en un kilogramo de pan fabricado en París es hoy la décima parte que en 1848, el año de la publicación de *El Manifiesto del Partido Comunista*. O que la esperanza media de vida se ha elevado considerablemente, ¿en veinte años?, durante el mismo período. Y todo ello —todo este "progreso material"— se ha logrado con la expansión de las fuerzas productivas bajo el capitalismo.

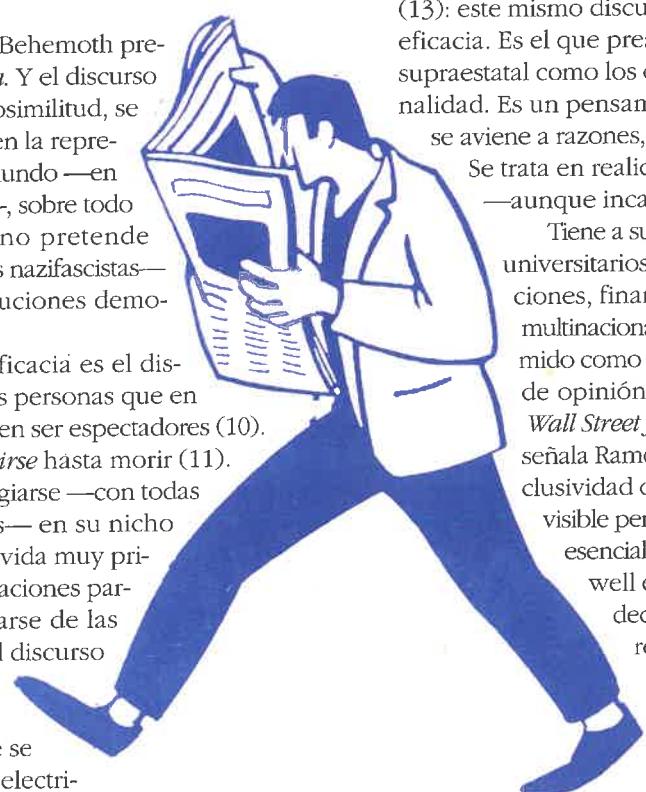
Pero el discurso de la eficacia no se limita a las verdades obvias. Es más complejo. Se trata de un discurso que trata de presentar la política económica adecuada a la máxima expansión de las grandes empresas multinacionales y el capital especulador (del centro del sistema capitalista) como la *única* lógica posible. La lógica de *una* modernización como la lógica de *la* modernización. Que trata de presentar el *mercado* como independiente del sistema de *Estados*. Que intenta presentar las "leyes del mercado", esto es, las exigencias que aseguren el beneficio pese a la concurrencia de los *diversos* capitales, como la *única legalidad* posible.

Alain Minc lo expresa con tanta claridad como ceguera: "El capitalismo es el estado natural de la sociedad. No puede hundirse. La democracia no es el estado natural de la sociedad. El mercado sí" (12).

Ignacio Ramonet se ha referido recientemente a la formación de lo que ha llamado el *pensamiento único* (13): este mismo discurso legitimador, el discurso de la eficacia. Es el que presenta los proyectos del soberano supraestatal como los dotados exclusivamente de racionalidad. Es un pensamiento excluyente (o sea, que no se aviene a razones, que *no dialoga* con otras lógicas).

Se trata en realidad de un pensamiento totalitario —aunque incapaz, como veremos, de totalizar.

Tiene a su servicio numerosos departamentos universitarios, centros de investigación, fundaciones, financiadas por los grandes intereses multinacionales. El "pensamiento único" es asumido como dogma por los principales órganos de opinión económica mundiales, desde el *Wall Street Journal* al *Financial Times*, como señala Ramonet. Y tiene la autorización de exclusividad de una *policía del pensamiento* invisible pero omnipresente (algo distinta, pero esencialmente la misma que concibiera Orwell en 1984; son agentes suyos desde decanos de facultad, catedráticos y directores de departamentos universitarios hasta directores de medios de masas y ejecutivos de la industria editorial y de la publicidad, tanto más útiles como policía



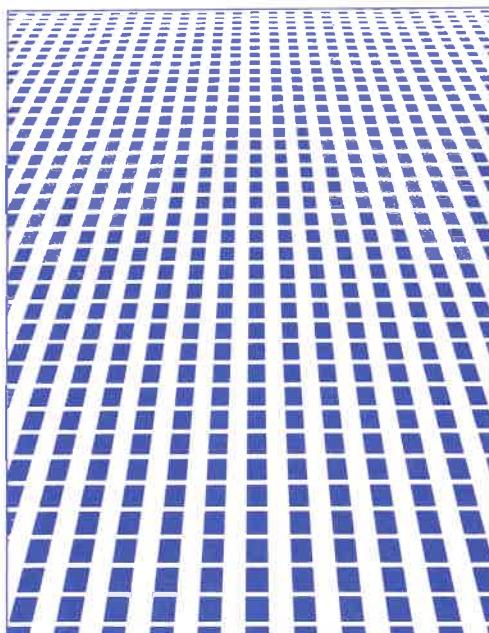
del pensamiento cuento más pueden aportar en calidad de experiencia profesional un pasado de izquierdas).

No vale la pena insistir en la inanidad de la pretensión de unicidad de este “discurso de la eficacia” (14). Es la lógica según la cual la única electricidad posible es la generada por grandes instalaciones centralizadas (pues de otro modo el poder económico quedaría desconcentrado), lo que hace *irracionales* las fuentes energéticas alternativas (el FMI es responsable de más de una catástrofe en función de esta lógica). O es la lógica según la cual el único automóvil posible es el basado en prestaciones de potencia y velocidad —el fácilmente vendible— y no uno ecológicamente sostenible y plenamente seguro. O la lógica según la cual la única televisión posible es la de “entretenimiento”, pues sólo envuelta en un “entretenimiento” se logra hacer soporífera la propaganda, etc. De modo que las alternativas se presentan —por medios publicitarios— como irracionales, o se hacen desaparecer del ágora pública audiovisual, pues sobra poder para ello... No se pretende establecer aquí la problematicidad de esta lógica de la autoconsiderada “eficacia”, para lo que pueden amontonarse argumentos de mayor entidad, sino simplemente dejarla apuntada. Por lo demás, el “discurso de la eficacia” no es creído por ser verdadero, sino por ser *dicho por el poder, porque es el discurso del poder*.

El discurso de la “eficacia”, el pensamiento único, es en realidad la ley del más fuerte no ya individual sino económico-social. Es la ley de los grandes conglomerados de agentes económicos, capaces de subalternizar a los más pequeños. La ley de la “eficacia” que garantiza la ganancia de los grandes poderes (los cuales, a su vez, no son ya personales, sino *estructuras* de intereses organizados) por encima de los proyectos políticos públicos incompatibles con ella.

Por ello cabe calificar este discurso legitimador de iusnaturalista (15). Es el mismo discurso que dirigieron los embajadores atenienses a los gobernantes de una pequeña isla que tuvo la desventura de alinearse con sus enemigos perdedores: En adelante —establecieron los embajadores atenienses— no nos regiremos por la convención, que es ley entre iguales, sino por la Ley de la Naturaleza. Y al preguntarles los isleños a los embajadores cuál es esa Ley de la Naturaleza, respondían: Es ley de la Naturaleza que el cordero sea devorado por el lobo (16).

Tenemos, pues, en esta bárbara época nuestra, dos tipos de poder y dos sistemas de legitimación:



El tipo de poder político-estatal, que da origen además a instituciones internacionales convencionales como las Naciones Unidas, donde la democracia es el principal discurso legitimador. Sabemos que este tipo de poder crea instituciones y discursos relacionados con el proceso de democratización, pero sabemos también que se trata aún de una “democratización débil”, que necesita ir más lejos para conjurar el peligro inmediato de involución.

[Habría que añadir que existen marginalmente otras legitimaciones distintas, *fundamentalismos no democráticos*: su capacidad de legitimación depende de la unificación de la representación social colectiva en torno a un conjunto de creencias compartidas en una sociedad con fuerte presencia de componentes estructurales premodernos, pues de otro modo tales fundamentalismos no funcionan (aunque en honor a la verdad hay que decir que las cosas son algo más complicadas).]

Y tenemos el tipo de poder de Behemoth, privado y supraestatal, legitimado por el iusnaturalismo de la “eficacia”. Sabemos que se trata de un poder aún incipiente, al menos en su supraestatalidad. Pero poderoso y amenazador para los procesos de democratización.

Cabe formular propuestas para ir más lejos en el proceso de democratización. Propuesta que han de partir necesariamente de la reconsideración de las “esferas” privada y pública de las relaciones sociales modernas.

Cabe tratar de duplicar la esfera pública, para que ello cree algunas de las condiciones para la disolución de la actual “esfera privada”. Sin una publicitación de los elementos configuradores de la actual “esfera privada”, y sin someterla al poder democrático, es imposible evitar la involución del proceso de democratización de los dos últimos siglos.

Se puede pensar en dos espacios de actividad política, pública: una, la actual esfera “pública de Estado”. Otra, la actividad pública voluntaria: actividad ciudadana corriente, que no espera la ayuda del Estado para desarrollarse, y que lo hace sobre la base de la aportación de trabajo voluntario para construir bienes públicos, esto es, no privatizables. Pero tampoco estatalizables.

Actividad pública voluntaria sin la ayuda del Estado. Es posible que el trabajo voluntario fomentado o financiado por el Estado sirva para paliar no pocas desgracias humanas. Pero *con el Estado* no sirve para afianzar el proceso de democratización.

Es necesario democratizar al máximo el ámbito público de estado. Lo cual exige el análisis concreto de las limitaciones al poder popular en cada institucional-

lización estatal, tratando de establecer mecanismos ideológicos, jurídicos y de otro tipo que impidan que los políticos profesionales puedan actuar con independencia de las poblaciones o directamente contra ellas.

Y extender el espacio público voluntario sin permitir que esta actividad pública voluntaria sea absorbida o hegemorizada, o subalternizada, por el ámbito público estatal. El primer objetivo del espacio público voluntario es no ser estatalizado.

Ahora bien: la constitución de un espacio político voluntario es imposible si las personas dispuestas a tal voluntariado se *limitan* a intervenir políticamente: es preciso, en este ámbito, concebir la acción política como un aspecto *menor o parcial* de la acción social, y efectuar *al mismo tiempo* una crítica teórica —ideológica— y *práctica* del modo de vivir, del modo de producir y consumir, etc., del sistema. Lo que implica entender la lucha política no como participación partidaria, sino, globalmente, como una *religiosidad laica*. En sentido fuerte. Y vivir cada uno de otra manera, re-ligado a los demás (en una concepción *ateniente, también educativa*, de la democracia) a través de cierto *secularismo democrático*.

Con la *posición de principio* —pues sólo en la voluntad de las personas mismas se puede ello fundamentar— de que *todo ser humano es sagrado*.

Algunos rasgos de este *secularismo democrático* podrían ser:

a) El rechazo de la formación de las personalidades sumisas; fomento de una individualidad “fuerte” de las personas; hacer de la búsqueda de la propia diferencia y carácter único e irrepetible el criterio de la educación. Negar valor educativo al principio de la normalización homogeneizadora.

b) El rechazo de los criterios de valoración de las personas impuestos por el sistema, y el rechazo grupal de los individuos que los aceptan. Una moralidad positiva alternativa.

c) El rechazo de los mecanismos de emulación, sustituyéndolos por mecanismos que estimulen la cooperación y la solidaridad.

d) El rechazo del consumo en favor de la austeridad.

Todo lo cual implica reinventar *formas democráticas*, deberes (y derechos, por tanto) *al margen de las relaciones “públicas de Estado”*: en los ámbitos de una (nueva) vida comunitaria.

“El discurso de la eficacia es el discurso que quieren oír las personas que en vez de ciudadanos quieren ser espectadores. Quienes pretenden refugiarse —con todas sus inevitables neurosis— en su nicho consumista, llevar “una vida muy privada”, atenerse a sus relaciones particulares y despreocuparse de las cosas públicas”



OTL ALCHER

(*) José Ramón Capella es profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-4024585).

Notas

(1) G. Lukács: *Demokratisierung heute und morgen*, Budapest, 1985 (se ha manejado la traducción italiana, Lucarini, Roma, 1987).

(2) S. Weil: *El enraizamiento*. Trotta, Madrid, en prensa.

(3) E. García de Enterría, en *La lengua de los derechos* (Alianza, Madrid, 1995), destaca la cuestión apolögéticamente todavía hoy, sin el menor asomo de sospecha de su carácter problemático.

(4) G. Steiner: *En el Castillo de Barbazul*. Gedisa, Barcelona, 1992.

(5) *Note sul Machiavelli*.

(6) Vid. P. Barcellona, *Postmodernidad y comunidad. El retorno del vínculo social* (Madrid, Trotta, 1994).

(7) Cf. mi trabajo “Una visita al concepto de soberanía” en *Los ciudadanos siervos*. Trotta, Madrid, 1993.

(8) Cf. Franz Neumamm: *Behemoth. Pensamiento y acción en el nacional-socialismo* (1942). FCE, Madrid, 1983.

(9) Cf. S. Latouche: *El planeta de los naufragos*. Traducción al castellano en Acento, Madrid, 1993.

(10) Cf. G. Debord: *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama, Barcelona, 1990.

(11) Vid. N. Postman: *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del “show business”*. Ediciones de la Tempestad, Barcelona, 1991.

(12) Citado por I. Ramonet (vid. nota siguiente): *Cambio 16*, Madrid, 5.12.1994. Por supuesto, la evidencia histórica de que la mayoría del linaje humano no ha producido para el intercambio no tiene la menor importancia para los apologetas bien cebados del tipo Minc.

(13) I. Ramonet, “El pensamiento único”, en *Mientras tanto*, nº 61 (primavera 1995).

(14) La sabiduría de Behemoth resulta a menudo disparatada: así, respecto a México, la banca Salomon Brothers, de Nueva York, emitió una “opinión muy positiva” sobre este país justo dos semanas antes del reciente hundimiento del peso mexicano, mientras que la principal agencia financiera mundial, Moody’s Investors Service, que clasifica los Estados según los posibles riesgos para los inversores, calificaba a México de “muy seguro” justo antes del hundimiento de la Bolsa mexicana arrastrando a la de Nueva York.

(15) Ya hemos visto a A. Minc: “El capitalismo es el estado natural de la sociedad”. Pero normalmente los agentes de esta policía del pensamiento no son tan burdos.

(16) El relato está en Tucídides, *Historia de las Guerras del Peloponeso*. Pero un lector no eruditio es incapaz de precisar el lugar con exactitud.



Editorial
Trea &
Centro de
Profesores
de Gijón

Carlos Lomas (edición): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Editorial Trea - Centro de Profesores de Gijón 1994.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

La educación lingüística en nuestras escuelas e institutos ha de orientarse a la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. De ahí que los contenidos de la enseñanza de la lengua no deban entenderse tan sólo como una retahila de *saberes* lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de *procedimientos* expresivos y comprensivos (un *saber hacer* cosas con las palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar la competencia comunicativa de las personas y a desarrollar las *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En este volumen se ofrecen una serie de propuestas de trabajo y de experiencias de aula en torno al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la publicidad. Quienes colaboran en él intentan tender puentes entre los fines comunicativos de la educación lingüística y los contenidos, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que las aulas de lengua se conviertan en un escenario comunicativo en el que los alumnos y las alumnas cooperen en la construcción del sentido y donde se creen y recreen textos de la más diversa índole e intención. El libro concluye con una extensa guía comentada de recursos didácticos organizada en distintos apartados (teorías del lenguaje y de la literatura, proyectos curriculares de área, bloques de contenidos, materiales diversos, revistas...) y 60 ilustraciones en color.

SUMARIO

- La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación
- La comunicación oral
- El diálogo en la interacción comunicativa
- El lenguaje a través del currículum: el diseño de temas interdisciplinares
- Los talleres literarios (historia y propuestas)
- De libro a libro y leo porque... (una propuesta para trabajar con lecturas en la clase de Lengua)
- El discurso del cómic
- La comunicación publicitaria
- Materiales para saber y saber hacer en el aula de Lengua y Literatura (Guía de recursos)

Petición de ejemplares a:

Ediciones Trea.

C/Donoso Cortés, 7
33204 GIJON (ASTURIAS)

Teléfono: 98-513 34 52
Fax : 98-513 11 82

"Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo"
(P. Freire: *La educación como práctica de la libertad*)

"El todo está en la parte que está en el todo"
(E. Morin: *Introducción al pensamiento complejo*)

"...los procesos sociales... hacen usualmente como los teros de la Pampa, que ponen los huevos en un sitio y pegan los gritos en el otro"
(C. Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España*)

CRÍTICA

El propósito fundamental de los movimientos educativos críticos es el de desarrollar teorías y prácticas de izquierdas que contribuyan a la emancipación social. Esta compleja tarea requiere de la cooperación de aquellos que

no nos sentimos identificados con el tipo de sociedad ni de enseñanza en la que tenemos que desenvolvernos. El camino se hace al andar y está plagado de incertidumbres, pero no por ello debemos de renunciar a nuestro compromiso con un cambio social profundo. Los que aspiramos a este cambio radical tenemos también la necesidad de hacer reflexiones radicales, es decir, que busquen la raíz de las situaciones que nos afectan. Un análisis radical no puede ser ingenuo y debe plantearse la explicación de forma integrada, en la que los aspectos sociales y políticos aparezcan relacionados con los educativos. Debe también realizarse con la meta de la igualdad y la justicia y buscando el conocimiento para la acción transformadora. Por otra parte debe también estar hecho con un talante abierto. Las certezas son pocas y la autocritica y el diálogo son siempre necesarios para el desarrollo de nuestro pensamiento y de nuestra acción.

NEOLIBERALISMO Y REFORMAS EDUCATIVAS

Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda

CÉSAR CASCANTE*

Espero que las reflexiones que vienen a continuación sean fieles a estos propósitos. Comenzaré refiriéndome a los aspectos sociales más generales para de tenerme después en los temas educativos, y dentro de estos últimos en aquellos que más próximos están a las situaciones que diariamente vivimos como enseñantes (1).

Muchas veces los análisis críticos resultan desmovilizadores aunque no lo pretendan. Quisiera que no fuese así, por lo que intentaré no limitarme a la descripción de situaciones, sino apuntar algunos elementos que pueden sugerir líneas de trabajo. Dicho de otra forma, me gustaría que además de reflexionar acerca de las situaciones de reproducción de la estructura de poder presentes en el sistema educativo, aparezcan elementos que aclaren las formas de oponerse a ellas generando una actitud de resistencia posible.

Las características generales de nuestra sociedad y la función reproductora de la educación

En este apartado esbozaré las que son para mí las características generales de nuestra sociedad y las funciones reproductoras, desde las que la educación es concebida por el poder.

Mi análisis tendrá como base los estudios de economía política de la educación. Mientras las teorías clásicas de la economía de la educación resaltan que la educación cambia las características personales del individuo, influye en su posición dentro del mercado laboral y aumenta la capacidad productiva de la economía, la economía política de la educación considera que la educación está configurada por las relaciones de poder entre los diferentes grupos económicos, políticos y sociales. Desde este último punto de vista los estudios del sistema educativo no pueden separarse de algún análisis implícito o explícito del sistema político de la sociedad, puesto que el poder se expresa, al menos en parte, a través del Estado y del gobierno (Carnoy, 1989-1990).

Tomaré pues como referente las obras de autores como Althusser (1974), Baudelot y Establet (1975 y 1990), Bowles y Gintis (1981), Bourdieu y Passeron (1977), Bourdieu (1988), Lerena (1980 y 1983), Fernández Enguita (1990a, 1990b, 1992), etc; habitualmente citados dentro de estos estudios. Pero también las denominadas *teorías de la resistencia* de autores como Apple (1986, 1987, 1989), Giroux (1990), Willis (1988) y otros. No me parece necesario realizar aquí un resumen de las teorías de estos autores. No son tampoco los únicos que nutrirán de ideas este apartado. Me limitaré en las próximas líneas a citar aquellos trabajos que estén muy directamente relacionados con lo que se diga, o puedan servir de ampliación.

Sin embargo las aportaciones de estos autores no son una referencia inmediata de mis planteamientos, ya que mi propósito es el de concretar en la actual coyuntura histórica cómo se puede contemplar la relación entre

el poder y la educación para en ese marco general interpretar el sentido de las medidas educativas que configuran nuestra realidad educativa. Una empresa de estas características excede en buena parte mis conocimientos y capacidad de análisis, lo que hace que la aborde con cierta reserva. Sin embargo me anima a realizar esta tarea una triple circunstancia: en primer lugar mi propia necesidad de aclarar estas cuestiones (una forma de aclaración es la propia explicitación y el contraste con las ideas del lector), una segunda circunstancia es el convencimiento de que siempre existen análisis implícitos sobre los temas que trataré aunque no se expliciten para que sean objeto de debate, y por último la inexistencia de estudios suficientes que relacionen las medidas concretas de la política educativa con los problemas más generales de nuestra sociedad.

La política económica

En nuestro país el P.S.O.E. obtiene una victoria electoral en el año 1982 con un programa que contenía rasgos notables de una política socialdemócrata semejantes a los desarrollados en Europa en las décadas anteriores. Su propósito era el de promover el desarrollo del sector público de la economía para producir la salida de la crisis, al arrastrar tras de sí a la empresa privada. Paralelamente a esto, el Estado dedicaría fuertes inversiones y esfuerzos políticos para la mejora de los ámbitos más sociales de su actuación: cambios profundos en educación, sanidad, vivienda, transporte, etc.; es decir, aquellos aspectos que inciden beneficiosamente en las condiciones de vida de la mayoría de los ciudadanos.

Sin embargo, en su toma de contacto con la realidad a través del poder, se produce rápidamente un giro profundo de la política propugnada en el programa electoral. De la política económica de corte keynesiano se pasa a adoptar otra de inspiración neoliberal o neoclásica. Las políticas neoliberales extendidas desde los años ochenta por todo el mundo promueven el aumento de los beneficios empresariales reduciendo los costes de capital y trabajo a través de altos tipos de interés, reducción de salarios y flexibilización del empleo, control de la inflación, y disminución del gasto público, entre otras medidas. Los efectos de estas políticas se producen a corto o medio plazo: aumento del desempleo y del empleo precario, estancamiento de la demanda, falta de inversión y detención del crecimiento (crisis de finales de los ochenta y comienzo de los noventa). Aun cuando algunos años más tarde se puede apreciar un crecimiento económico en el Producto Interior Bruto sus efectos permanecen, apreciándose únicamente un traslado de empleo estable a empleo precario o subempleo.

Las políticas keynesianas de las décadas anteriores, sin salirse de la lógica del mercado y del sistema capitalista, promovieron la inversión frente al ahorro: bajos tipos de interés, inversión del propio estado, inflación, subida de salarios, aumento del empleo, etc. Ha sido bajo este

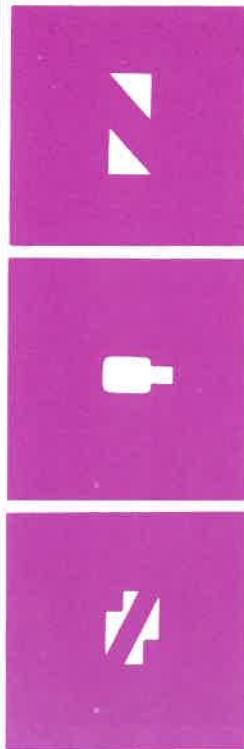
tipo de políticas, cuando se ha desarrollado en algunos países de Europa el llamado Estado del Bienestar. Sin embargo parece necesario constatar que en los últimos tiempos esas políticas también han resultado fracasadas, produciendo efectos muy similares a las neoliberales (el último periodo de gobierno laborista en Inglaterra es una buena muestra de ello). Ante la presión que se ejerce para la inversión, los grandes capitales se refugian en la actividad financiera o en la inversión en mejores condiciones, en otros países con mano de obra más precaria y más barata.

Las circunstancias político-sociales desde los tiempos de la construcción del Estado del Bienestar han cambiado, y hoy resulta más fácil a las grandes empresas captar nuevos mercados y generar procesos de producción de similar eficacia allí donde las condiciones sean mejores. Dos factores están incidiendo en esta circunstancia: la apertura de los países del Este al mercado y su acelerada terciermundización, y el desarrollo de las nuevas tecnologías y su efecto sobre los procesos de producción (lo que se ha denominado Tercera Revolución Industrial). El primero de los factores supone, además de la creación de nuevos mercados (lo que hace que el descenso de la demanda en los países occidentales sea menos preocupante para las multinacionales), nuevos lugares donde realizar la producción con mano de obra barata y con aumento de la productividad. Sin duda es éste el fenómeno más relevante de la economía de los ochenta: lo que se ha denominado *translocalización*.

La situación social

La política económica neoliberal en beneficio del sector privado de la economía ha producido rápidos e importantes cambios en la sociedad española. El fenómeno más general es el de una acentuación de las desigualdades sociales. Los sectores más desfavorecidos de la población se ven ampliados por un creciente número de parados y/o subempleados (empleos temporales y sumergidos) y por un aumento de los marginados. Por otra parte un pequeño sector de la población va recogiendo los beneficios empresariales que año tras año se van incrementando y aumenta de forma muchas veces espectacular su nivel de vida. En medio de estos dos grupos de ciudadanos, las clases medias soportan la crisis, sufriendo más o menos intensamente sus consecuencias, con

"El mercado lo que requiere no es una mayor cualificación de la mano de obra sino todo lo contrario: el sistema educativo produce un volumen global de mano de obra excesivamente cualificada para sus necesidades. En definitiva nos encontramos en una situación que ha venido en llamarse de sobre-educación"



EMIL RUDER

cierta disminución de su poder adquisitivo y un creciente deterioro de algunas de sus condiciones de vida (2).

Nuestra sociedad, en líneas generales, se parece cada vez más a la de EE.UU en su estructura social, y también en otros aspectos que veremos más adelante. Como consecuencia de la política neoliberal se configura básicamente en tres grupos: el de las clases privilegiadas cada vez más minoritario; el de las clases medias; y el cada vez mayor de los parados subempleados y marginados (3).

Políticas similares en Europa tienen un mismo tipo de efectos, pero sin embargo no producen fenómenos de similar intensidad debido a que la situación de partida no es la misma. La presión de los movimientos sociales a partir de la segunda guerra mundial, propiciaron, con gobiernos conservadores o progresistas una serie de inversiones y conquistas sociales que ahora son difíciles de desmontar, y que hacen que situaciones de países como Francia, Inglaterra o Italia, por citar algunos, sean diferentes en este aspecto a la del nuestro.

Parece también que en el conjunto del planeta las consecuencias de la política económica neoliberal han supuesto un fenómeno semejante de desigualdad en lo social. La situación de desigualdad Norte-Sur, el acentuamiento de la miseria en los países del Tercer Mundo, su deuda externa, producen un triple fenómeno en los países de Asia, África y América no desarrollados: por un lado una creciente desigualdad entre las minorías privilegiadas y el resto de sus habitantes, por otro, una desigualdad de estos países con respecto a aquellos de los cuales dependen económico (al mismo tiempo que son explotados por ellos); y por último, y como consecuencia de lo anterior, unos condicionamientos políticos de tal magnitud que les hacen adoptar a muchos de ellos formas políticas de "democracia vigilada" por los intereses de las grandes potencias (4).

La debacle de los países del Este acaba de configurar este panorama. Su rápida inmersión en un capitalismo salvaje hace prever procesos de terciermundización acelerados en los que algunas repúblicas recientemente independientes intentan jugar un papel de intermediarias entre las grandes potencias mundiales y los pueblos con menos posibilidades de escapar a la miseria (5).

Toda esta situación pone de manifiesto la falsedad interesada de las teorías de la *sociiedad postindustrial* o de la *sociiedad de la*

información que proclaman desde hace treinta años la muerte del capitalismo industrial, anunciándonos una nueva situación en la que, mediante la transformación tecnológica, aparecería un nuevo modo de producción (la economía de la información), una mayor democracia y participación social y una cultura desmasificada e individualizada dentro de una sociedad en la que el ocio y el trabajo adoptarán unas dimensiones completamente distintas de las actuales.

Es evidente que lo fundamental no es saber si las nuevas tecnologías afectan a la economía, sino de qué manera lo hacen en relación con la estructura de poder existente. La nueva revolución tecnológica está siendo un elemento clave para el endurecimiento del sistema capitalista con la caída de los costes laborales, la destrucción y precarización del empleo y la bipolarización de la fuerza de trabajo. El cambio histórico que vivimos parece desarrollarse en sentido opuesto al concepto de sociedad de la información (Valencia, 1992) (6).

La situación política

Este fundamentalismo económico neoliberal se relaciona con el nuevo orden político mundial, que le sirve de apoyo y complemento. Una de las características fundamentales de este nuevo orden mundial es el incremento de poder de organizaciones supranacionales con funcionamientos ni siquiera formalmente democráticos. Organizaciones como la ONU, el FMI, el Banco Mundial, el GATT, la OCDE, la CEE, imponen antidiádemocráticamente las leyes económicas neoliberales o el concepto de democracia que convenga, todo ello al margen de la voluntad de los pueblos.

La O.N.U. es instrumentalizada por los países más poderosos para dar cobertura legítimadora a sus propios intereses. La "democracia" se convierte de esta manera en un concepto perfectamente amoldable a lo que convenga en cada momento a los que determinan los mecanismos legitimadores (7). El FMI y el B.M. imponen condiciones económicas y políticas para sus préstamos que sumen a los países del Tercer Mundo en la miseria crónica (8). La Europa de Maastrich, en la que el Parlamento Europeo es un organismo sin apenas poder, impone a sus miembros la política económica neoliberal a través de su *política de convergencia*.



EMIL RUDER

"Quizá más importantes y eficaces para la selección y en definitiva para aumentar el clasismo en la enseñanza son los que podemos denominar mecanismos "encubiertos". Éstos son los que, disfrazados de un ropaje pedagógico o didáctico, van a permitir una selectividad relacionada con el origen social de los alumnos"

Podemos decir, en general, que las instituciones más poderosas no solamente dejan de jugar su papel corrector a favor de los más favorecidos sino que acentúan su intervención a favor de los poderosos. Pero esta actitud se extiende a los propios estados nacionales que abandonan las políticas del bienestar para tener como principal objetivo el apoyo a las grandes empresas: privatización de las ganancias y socialización de las pérdidas.

En este contexto se promueve internacionalmente la exportación del propio modelo político de la sociedad norteamericana, y como consecuencia de ello la democracia es identificada con sus aspectos menos participativos y formales, incrementándose la importancia de los aspectos de "marketing" político. La democracia se reduce cada vez más a una continua venta de imagen en la que participan diferentes partidos en condiciones desiguales, lo que acentúa su vertiente manipulativa en detrimento de su realización como mecanismo de manifestación de los intereses de las mayorías (9).

Nuestro país, en relación directa con la política económica y social llevada a cabo, también acentúa este aspecto de la actividad política: campañas electorales con cada vez menos participación, aumento de la importancia de la imagen que cada partido se vaya creando a través de los medios de comunicación (y por consiguiente lucha desigual para el control y utilización de los mismos), etc. A estas circunstancias se le unen otras como son el desmantelamiento de los movimientos de participación ciudadana, un alejamiento progresivo de la vida política de sectores y personas que habían protagonizado los movimientos sociales... Podemos decir que a lo largo de los 80, en nuestro país se produce un desmoronamiento de los movimientos sociales que, quizás, ya se estuviera gestando anteriormente. Además en el terreno estrictamente político, se consumará la crisis de los partidos de izquierda con la grave situación de los partidos comunistas y la identificación de los socialistas con las políticas neoliberales.

Por otra parte, a finales de los ochenta y principios de los noventa, se produce un cierto resurgimiento de los movimientos sociales en todo el mundo que se concreta fundamentalmente en la actividad de organizaciones no gubernamentales que desarrollan programas de solidaridad social (10).

Sin embargo es evidente que todos estos movimientos carecen de una alternativa global al sistema neoliberal y por lo tanto se limitan

“Mientras las teorías clásicas de la economía de la educación resaltan que la educación cambia las características personales del individuo, influye en su posición dentro del mercado laboral y aumenta la capacidad productiva de la economía, la economía política de la educación considera que la educación está configurada por las relaciones de poder entre los diferentes grupos económicos, políticos y sociales”

en muchas ocasiones a una política de resistencia, o de desarrollo de aspectos parciales a pesar de la creciente interdependencia de problemas y soluciones.

La ideología del final de la historia y los mecanismos de hegemonía

Consecuentemente con el marco económico, social y político descrito, se extiende en nuestra sociedad una ideología que va a favorecer los intereses de los más poderosos. Se difunde la ideología del final de la historia según la cual la humanidad ha llegado ya a su meta: la sociedad de mercado y la democracia formal. Se trata por lo tanto de perfeccionar este estado de cosas pero no de cuestionarlo radicalmente, ya que cualquier cambio general supondría un retroceso, una vuelta al pasado (11).

En relación con esa visión del fin de la historia se desarrolla la ideología postmoderna. La historia parece haber demostrado que no existe ninguna verdad que haya resistido, que no existen ni reglas morales ni científicas generales, y que por lo tanto todo vale. No existen reglas más allá de lo que cada uno quiera desarrollar. Lo universal se ha quebrado (Lyotard, 1989) (12). Paralelamente a estas visiones generales de la sociedad, o formando parte de ellas, se difunde un conjunto de ideas favorables a los intereses y propuestas del poder.

En torno a las crisis que provocan las políticas neoliberales, podemos decir que el argumento más difundido al respecto consiste en hacer ver que únicamente con “el

sacrificio de la sociedad” se podrá “ir saliendo de la crisis”, haciendo los ajustes necesarios que permitan nuevas inversiones, “creación de riqueza”, “competitividad” y a partir de ahí, el ingreso definitivo en la órbita de la modernidad y en la sociedad del bienestar. Este planteamiento, con todo lo que conlleva, se ha introducido, mediante un trabajo de propaganda reiterado, en importantes sectores de los ciudadanos, incluso en muchos movimientos sociales. Naturalmente “el sacrificio de la sociedad” no es el sacrificio de los pocos privilegiados sino el de la mayoría, que además de perder poder adquisitivo o estar en situación de paro o subempleo, sufriremos especialmente el deterioro de las condiciones de la sanidad, la vivienda o el transporte. La “salida de la crisis” se convierte en un concepto perfectamente maleable que permite en ocasiones hablar del éxito de la política neoliberal (“se está saliendo de la crisis”) o seguir esgrimiéndolo para pedir nuevos sacrificios (“estamos saliendo de la crisis, pero...”).

Sin embargo la historia reciente demuestra que aunque se produzca crecimiento económico y aumento de los beneficios empresariales no tiene por qué darse una disminución de la desigualdad económica entre el Norte y el Sur del planeta o entre las clases sociales de cada país. Más bien nos movemos en una lógica diferente: el aumento del beneficio, la inversión empresarial, el crecimiento económico se producen de forma interrelacionada con el aumento de las desigualdades.

La difusión de esta ideología hegemónica se realiza fundamentalmente a través de los medios de comunicación. La evidencia de la realidad social, política y económica “no existe” para la mayoría de la población que construye su propia realidad y sus propios esquemas de análisis de la misma a partir de la imagen que los medios de comunicación le proporcionan (realidad virtual).

Si hay un fenómeno de rápida evolución en los últimos años, en la sociedad internacional y en la nacional en particular, es el aumento de la presencia de los medios de comunicación en la vida de los ciudadanos. Paralelamente, y a un ritmo no menos vertiginoso, se produce la concentración del control de esos medios en manos de unos pocos sectores ligados a los grupos financieros de ámbito nacional o internacional. Al mismo tiempo, los medios de comunicación de titularidad pública se han convertido a pasos agigantados en medios “privados” en los



DOVER PUBLICATIONS

que los gobiernos controlan, día a día y hora a hora, la información que en ellos se da (13). Es también a través de estos medios como se difunden otros aspectos ideológicos complementarios con los anteriores y que directa o indirectamente contribuyen a la difusión del "modelo de vida occidental" como el mejor y el único de los posibles. Pasaremos a comentar algunos de ellos.

Se anima, a través de una propaganda cada día más agresiva, a un exacerbado consumismo que se suele identificar con una idea de libertad individual. Parece como si la libertad consistiera en la posibilidad de consumir los múltiples productos que se nos ofrecen y elegir así el tipo de vida que queremos. El éxito se identifica, cada día más claramente, con el triunfo en los negocios, la obtención de dinero fácil y rápido, la competencia, la posibilidad de consumo consiguiente... La cultura se convierte en una industria más, que libre de sus valores más críticos y comprometidos, se dirige a un mercado cada vez más amplio y más superficial en su acercamiento a ella, que además es sometido constantemente a una propaganda encubierta en favor de un consumismo de "usar y tirar".

Cerca de la consideración de la cultura como consumo, aparece la ciencia y la tecnología enormemente mitificadas. La ciencia es presentada como neutral y objetiva, al margen de intereses particulares y realizando enormes avances que permitirían en poco tiempo, a partir del desarrollo tecnológico consiguiente, el bienestar generalizado. Sin embargo buena parte de su papel es el de encubrir técnica y neutralmente las decisiones del poder más irracionales, encaminadas a desarrollar sus propios intereses (14).

Se difunde también una idea mitificada de las sociedades "avanzadas", identificándolas con algunas de los países europeos y con la norteamericana. Se oculta así la creciente desigualdad estructural, la existencia de cada vez mayores bolsas de pobreza y marginación, incluso, en algunas de ellas, la presencia de fenómenos de sobreexplotación de los emigrados, racismo, etc; así como el deterioro de la calidad de vida, la incultura y la presencia de un importante número de analfabetos.

Al mismo tiempo la propaganda ideológica llega a las esferas más individuales y personales. Se advierte en nuestra sociedad una creciente desvalorización del

compromiso social individual, de la ética y del valor del trabajo honrado y constante que busca una satisfacción personal e intelectual más que el éxito social. Se tiende a separar, no vinculándolas en el análisis ni en la acción, la esfera de lo personal, lo profesional y lo social-político; habiendo caído en el olvido una moral que se oponga a la "nueva moral" neocapitalista.

Pero quizás uno de los rasgos ideológicos más generales de nuestra sociedad es su "cosificación". En contraposición con la idea de hombre individualmente libre que el poder difunde ligada a su capacidad de consumo,

nuestra sociedad, en sus aspectos más generales, se nos presenta como un ser autónomo que evoluciona de forma independiente de nuestra voluntad y nos impone determinados comportamientos necesarios. Así la economía "se recalienta" o "se enfriá", la inflación "se dispara", la sociedad camina hacia tal o cual sitio independientemente de nuestra voluntad, y por lo tanto no nos queda más remedio que obrar de una forma determinada y condicionada ya que a todos nos debe interesar lo mismo. La situación así planteada hace que el individuo sea un objeto, más que un sujeto respecto a los grandes temas económicos, sociales o políticos; mientras que su libertad de opción parece querer limitarse a las decisiones más triviales e individuales. El lenguaje tecnocrático juega un importante papel en este aspecto ideológico, haciendo que las decisiones acerca de los grandes temas sean cada vez más incomprensibles para

los que no somos técnicos, incitando así a mantener una actitud pasiva y de sometimiento a sus conclusiones.

Capital humano y sobreeducación

En el contexto que hemos descrito, la política educativa actual, vehículo de expresión de los intereses de los más poderosos, busca fundamentalmente conseguir dos objetivos: servir al sistema económico neoliberal y contribuir al mantenimiento y desarrollo de la ideología dominante.

Para ello se inspira en la idea del capital humano. Desde principios de los años sesenta en que Schultz la desarrolló por primera vez, ha dominado la economía de la educación y ha tenido una fuerte influencia sobre el análisis de los mercados de trabajo, la determinación



M. CALÉS

de salarios y otras ramas de la economía como el análisis del crecimiento económico, el gasto en salud pública y el estado de la emigración. (Woodhall, 1989-90).

Esta doctrina, nacida de las políticas económicas neoclásicas o neoliberales, contempla la educación como una inversión que redundará en una mayor productividad y beneficios, tanto para el individuo como para la colectividad. El libre juego de mercado es el que determinará en qué se debe invertir, es decir, el tipo de formación que la empresa está demandando y a la que el sistema educativo debe orientar su producción (15).

Ahora bien, ¿cómo está evolucionando el mercado de trabajo y qué necesidades plantea a la educación desde esta perspectiva de sometimiento? Decíamos anteriormente que la sociedad española de finales de los ochenta estaba adquiriendo unos mayores grados de desigualdad al estructurarse claramente en tres grupos sociales bien diferenciados: los sectores privilegiados, las clases medias y los subempleados y marginados. Uno de los elementos fundamentales que explican esa tendencia creciente hacia la desigualdad social es la evolución del mercado de trabajo. Contrariamente a lo que se suele dar a entender sin base alguna, el volumen de trabajo se reduce y camina hacia una progresiva descualificación, tanto en nuestro país como en los países de nuestro entorno. La realidad es que la tercera revolución industrial ha supuesto una mayor productividad y la consiguiente disminución del volumen de trabajo, por otra parte a cambio de unos pocos nuevos empleos altamente cualificados, otros muchos se descualifican pudiendo ser susceptibles de precarización (16).

Sin entrar en un análisis detenido de este fenómeno, muy importante para explicar la orientación que se le quiere dar desde el gobierno al sistema educativo, se pueden aportar algunos datos suficientemente significativos al respecto.

Los únicos estudios conocidos sobre el porcentaje de empleos de alta cualificación que podrían preverse en un futuro en un país altamente avanzado tecnológicamente como EE.UU. no sobrepasan el 6% de los empleos totales. El 78% de los trabajadores entre los 16 y 19 años de nuestro país desempeñan trabajos temporales de baja cualificación, el 95% de los nuevos contratos desde el 85 hasta el 90 son temporales y por tanto de baja cualificación, y el porcentaje de eventualidad y baja cualificación ha crecido en el mismo pe-

"La LOGSE y sus desarrollos posteriores, aun con su aumento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lleva en su seno importantes mecanismos de discriminación social. Estos mecanismos han sido ya ensayados en otros países en reformas comprensivas anteriores que tuvieron que ser adaptadas a las políticas neoliberales"

riodo de tiempo, de ser el 17% del total de los empleos al 35% (17).

La razón fundamental de esta descualificación creciente del mercado de trabajo se encuentra en que los avances tecnológicos han sido fomentados por el mundo empresarial con el propósito de obtener mayores plusvalías eliminando mano de obra, pero también descualificando la suficiente con el fin de hacerla más barata y dócil por su situación precaria y de fácil sustitución.

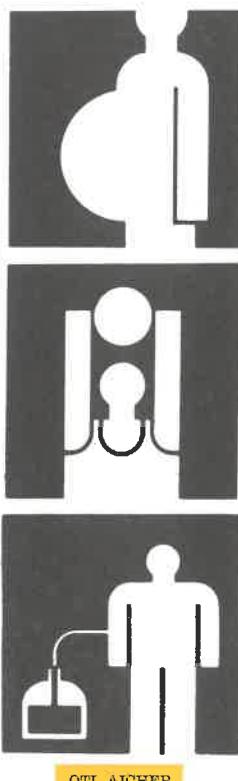
Nos encontramos, pues, en una situación en la que el mercado lo que requiere no es una mayor cualificación de la mano de obra, sino todo lo contrario: el sistema educativo produce un volumen global de mano de obra excesivamente cualificada para sus necesidades. En definitiva nos encontramos en una situación que ha venido en llamarse de "sobreeducación", en la que aunque pudieran cubrirse todos los puestos demandados por el sistema productivo para los que en la actualidad no existen las cualificaciones adecuadas, eso no supondría más que un incremento de un porcentaje mínimo de los empleos actuales.

Pues bien, lo que plantea en esencia la reforma actual es el establecimiento de tres grandes títulos relacionados con los tres grandes sectores sociales y que a su vez responden a las necesidades de empleo en el camino trazado para nuestra economía.

Los tres grandes títulos son: los "sin título" y sin posibilidades de conseguirlo (aquellos que no acaben con éxito la enseñanza secundaria obligatoria); los titulados medios (formación profesional de grado medio y superior y primeros ciclos de la enseñanza universitaria); y los titulados superiores (licenciados superiores, también con distintas categorías entre ellos).

Es previsible que la economía liberal que se propugna, más aún con su necesario sometimiento a los mercados que nos asignen nuestros socios más poderosos, requiera de una mayoría de mano de obra sometida a situaciones inestables y "flexibles" de escasa cualificación profesional. Esta mano de obra barata, sin titulación que pueda ser reconocida en el mercado europeo del 93, y que esté obligada a adaptarse a la "formación" que ofrezcan las propias empresas o el Estado en combinación con ellas, es la que surgirá de los fracasados escolarmente que no alcancen el título de Graduado de Educación Secundaria previsto en la LOGSE.

Es de señalar al respecto, que mientras los "fracasados" actuales que no obtienen el



OTL AICHER

título de graduado escolar pueden acudir a la F.P.1 y obtener el título correspondiente, los futuros "fracasados" están imposibilitados de cursar una enseñanza que les permita el reconocimiento de su cualificación a todos los efectos (quedándose solamente la posibilidad de acceder a los módulos de Garantía Social o presentarse a una prueba selectiva para ingresar en la Formación Profesional de Grado Medio).

Los que superen estas barreras podrán acceder a la formación profesional de grado medio y superior ligadas al mundo empresarial, y posteriormente a la enseñanza universitaria a través de la prueba de selectividad (salvo en algunos casos en los que determinados módulos 3 permitan un acceso directo a algunas carreras técnicas). Se puede prever que todos estos mecanismos de paso (incluido el del primer ciclo de enseñanzas universitarias al segundo y de éste a doctorado y "masters") se endurecerán, despejándose el camino únicamente en la medida en que la economía privada lo requiera y para aquello que específicamente necesite.

Estos mecanismos de selectividad se presentarán como tales y operarán de forma abierta. Pero quizás más importantes y eficaces para la selección y en definitiva para aumentar el clasismo en la enseñanza son los que podemos denominar mecanismos "encubiertos". Estos son los que disfrazados de un ropaje pedagógico o didáctico van a permitir una selectividad relacionada con el origen social de los alumnos. Nos referimos concretamente a las asignaturas optativas, las adaptaciones y diversificaciones curriculares.

Mediante la aplicación de estos mecanismos se van a poder establecer distintas enseñanzas obligatorias, destinadas a alumnos de diferente procedencia social y con un valor también desigual en cuanto a las posibilidades de continuar sus estudios.

Podemos pensar, por ejemplo, en un cuarto curso de secundaria de "alto nivel" con un buen número de optativas al que acuden los hijos de las clases sociales medias situado en un barrio del centro de la capital; y en otro grupo de alumnos que desarrollan sus estudios del mismo nivel académico en un "grupo homogéneo" de un centro de secundaria de un barrio periférico, en el que no sólo no hay asignaturas optativas sino que mediante los mecanismos citados se han suprimido áreas troncales sustituyéndolas por estudios de tipo profesional (18).

De esta manera, y de forma cada día más evidente, se establecerán circuitos de estudio



OTL AICHER

que sin necesidad de salir de la educación pública sean diferentes.

Alumnos de familias más o menos pudientes y con ciertas aspiraciones irán colocándose desde los primeros años de la escolaridad en aquellos centros de primaria de "más nivel" y mejor relacionados con los de secundaria con ciertas optativas, que le permitan a su vez cursar un bachillerato de calidad y optar a carreras universitarias de primera categoría (todo ello con el apoyo económico necesario en forma de clases particulares, ordenadores personales, o lo que sea necesario).

Esta situación generará una espiral difícilmente contenible. Los padres intentarán llevar a sus hijos a los centros de mayor nivel y posibilidades, y cuando lo consigan su interés estará en gestionarlos de forma que "el nivel" suba, lo que llevará inevitablemente a una mayor selectividad, pero también a mayores oportunidades individuales para sus hijos.

Por otra parte los profesores establecerán una pugna entre ellos para ocupar aquellos centros y niveles que les permitan escapar de las difíciles condiciones de los centros de 2^a y 3^a categoría. Problemas de disciplina, dificultades de aprendizaje de los alumnos, menos medios materiales propiciados por la falta de gestión adecuada de padres con bajo nivel socio-cultural y escasas expectativas para sus hijos, convertirán estos centros en los lugares de trabajo de los más inexpertos, con talante de provisionalidad y menos méritos profesionales.

El *Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* no es más que el refrendo legal para poder desarrollar más intensamente esta selectividad encubierta que de hecho supone una privatización de la enseñanza pública, aunque no pase a manos del capital privado.

Si tenemos en cuenta lo anterior, podemos decir que la LOGSE y sus desarrollos posteriores, aun con su aumento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lleva en su seno importantes mecanismos de discriminación social. Estos mecanismos han sido ya ensayados en otros países en reformas comprensivas anteriores que tuvieron que ser adaptadas a las políticas neoliberales.

Se trata, por lo tanto, de contrarrestar el "excesivo igualitarismo" de las reformas comprensivas. Sin olvidarse de incrementar las subvenciones a la enseñanza privada, que se han multiplicado desde el 82, la actual reforma educativa de nuestro país introduce los procesos selectivos necesarios. Todo ello

“La política educativa del capital humano que inspira la actual reforma tiene una importante vertiente legitimadora de la reproducción social existente: cada cual según su inversión en educación y su valía obtendrá el lugar en la escala social y el salario que le corresponda”

en un marco mucho más desfavorable para la sociedad española que el que se da en las sociedades del resto de Europa en cuanto al nivel de prestación de servicios sociales y de presupuesto específicamente educativo.

El cambio educativo que se nos propone tiene el sentido general de adaptar el sistema educativo a una estructura social más desigual, “flexibilizando” la oferta educativa de forma que sirva mejor a los intereses económicos de la economía neoliberal, lo que supone, en cierto modo, una privatización de la escuela pública que irá adquiriendo una mayor diversidad en función del nivel social de los alumnos que reciban enseñanza en cada una sus instituciones.

Por otra parte la reforma busca poner en relación más directa a la empresa con el sistema educativo. Si la política del capital humano persigue una autorregulación de la oferta y la demanda educativa (en realidad una adecuación de la educación a la demanda de la empresa), el Estado debe procurar que nada las separe, que no interfieran “elementos extraños” en ese libre juego. Esta idea inspira en buena parte la actual reforma universitaria con las nuevas universidades privadas y la presencia cada vez mayor de las empresas, las grandes empresas, en la vida de esta institución. Pero también está presente en las enseñanzas medias, a través de los convenios de prácticas o las asignaturas optativas.

Como plantean Bowles y Gintis, la asignación de puestos de trabajo, la estructura de empleos disponibles, y los atributos del trabajador “productivo” no se pueden derivar, como hacen los teóricos del capital humano, de una relación de mercado, de las cualificaciones técnicamente definidas por los requerimientos de la producción, definidos también técnicamente. En ese análisis deben entrar las cuestiones de poder y clase. Aunque la política del capital humano no resulta tal y como se plantea —no consigue acabar o siquiera disminuir el desempleo real dando a cada sujeto el puesto que le corresponde según su formación— sí presenta efectos enormemente beneficiosos para las grandes empresas (19).

En primer lugar sus intereses y necesidades no se cuestionan, constituyen la referencia indiscutible de la que hay que partir. La educación como sistema y los propios individuos que forman parte de él serán los culpables del desempleo por no haber “invertido” convenientemente. Las empresas dispondrán de un ejército de reserva de desempleados que les permitirá mantener bajos los salarios y en condición de precariedad e indefensión, y además, en el caso de que les esté permitido entrar en el sistema educativo, podrán obtener mano de obra gratuita disfrazada de formación, y hasta mejorar y abaratar los gastos de selección de personal coaptando a las personas más convenientes para sus cargos ejecutivos. También podrán tener la oportunidad de dirigir la investigación hacia los problemas que les parezcan oportunos para producir la tecnología que convenga a sus propios intereses.

La reproducción ideológica

Decíamos anteriormente que otra de las misiones de la enseñanza es la reproducción de la ideología dominante. ¿Cómo la plantea la actual reforma? Aunque la respuesta a esta cuestión tiene una enorme complejidad, no nos resistimos a hacer algunas consideraciones al respecto aunque se esté lejos de agotar el tema.

La primera de ellas se relaciona con los frentes de oposición a la LOGSE que se están manifestando: por un lado la Iglesia y la gran patronal privada reclaman más dinero en el reparto y no perder terreno en la enseñanza de la religión; por otro, los sindicatos progresistas de estudiantes y profesores reclaman menor selectividad, elevación de la calidad de la enseñanza, y una mayor financiación.

Una visión superficial de este panorama puede llevar a pensar que la lucha ideológica está situada

entre religión y laicismo, y por extensión entre formas autoritarias y democráticas, adoctrinamiento y neutralidad ideológica, moral religiosa y ética civil, escuela privada y pública. También puede parecer que por un lado están los sectores religiosos y políticos más conservadores, y por otro el gobierno y los sectores sociales y políticos más progresistas.

Sin embargo al profundizar en el análisis de este panorama nos daremos cuenta de que la lucha ideológica no debía centrarse en este punto. La ideología dominante en nuestra sociedad no es la religiosa conservadora de tipo tradicional, sino la neoliberal que antes hemos comentado. El llevar a cabo una lucha ideológica contrahegemónica supone el enfrentamiento con los valores neocapitalistas asociados al modelo de vida occidental, y no tanto (al menos no en primer plano) con la ideología conservadora más tradicional. Es más, la presencia del sector tradicional en el terreno social específicamente educativo permite a la ideología dominante desviar la atención de las fuerzas progresistas hacia elementos secundarios, propiciando además alianzas equivocadas frente a un enemigo común que no es más que un sector que quiere mantener sus privilegios.

La política educativa del capital humano que inspira la actual reforma tiene una importante vertiente legitimadora de la reproducción social existente: cada cual según su inversión en educación y su valía obtendrá el lugar en la escala social y el salario que le corresponda. Se oculta que la clase social es muchas veces más determinante del empleo y sueldo obtenido que la formación adquirida. Se transmite un clima de legítima competencia social en donde los que más se esfuerzen, adquieran más conocimientos e inviertan mejor serán recompensados.

Como complemento de esta idea, en el caso de nuestra reforma, se está difundiendo una visión enormemente simplificada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Parece querer decirse a padres, profesores y alumnos que con unas determinadas técnicas cualquier alumno

puede aprender aquello que se le enseña, incluso puede “aprender a aprender”. No quedan pues obstáculos estructurales, injusticias que determinen lo que vamos a llegar a ser unos y otros, intereses de clase contrapuestos, tampoco ideologías antagónicas; lo único que se requiere es que los estudiantes y padres inviertan al máximo y convenientemente, y los profesores alcancemos el dominio de las técnicas adecuadas.

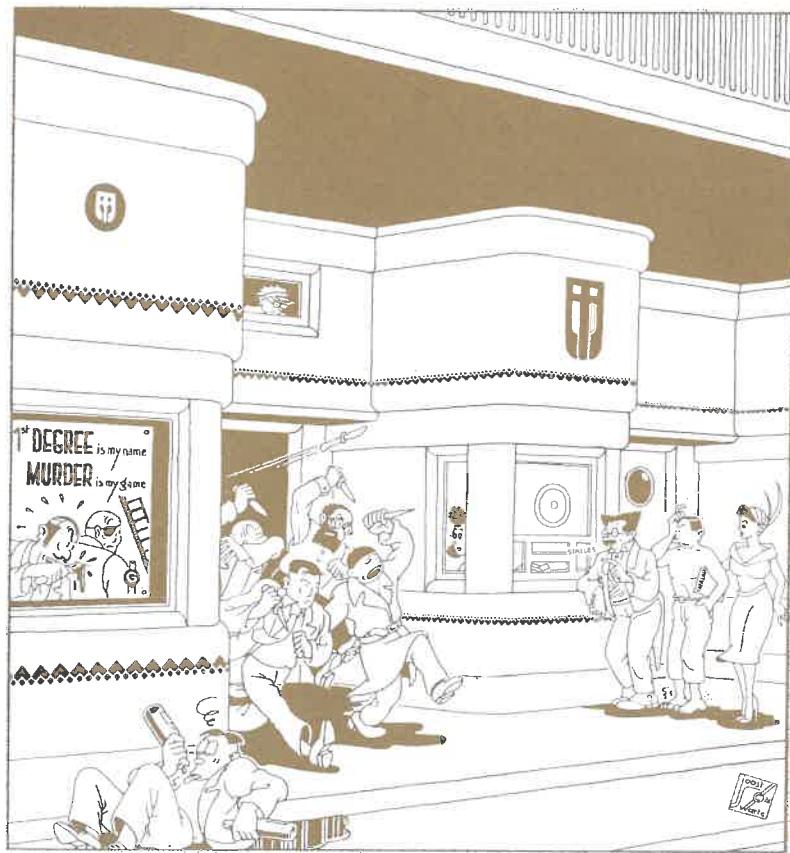
Pero existe también otra vertiente importante en lo que se refiere a la extensión de la ideología dominante en la enseñanza. Nos referimos concretamente a la idea, difundida ampliamente por el poder y asumida por muchos profesores progresistas, de que la escuela debe ser “neutra”, es decir, ofrecer diversas opciones ideológicas

a los alumnos sin comprometerse con ninguna de ellas en particular y que todas las actuaciones de los enseñantes en el terreno científico y profesional deben estar presididas por la idea de pluralidad, garantía de una formación no doctrinaria y por lo tanto democrática.

Para entender por qué el poder propugna la escuela neutra en la actualidad, es necesario hacer una reflexión previa. Como hemos planteado anteriormente la ideología dominante tiene su principal agente transmisor en los medios de comunicación, lo que hace que el importante

papel que la escuela y la familia jugaban al respecto en tiempos pasados haya quedado muy atenuado. La pervivencia en las nuevas generaciones y en sus familias de los valores dominantes queda asegurada por el gran poder de la televisión, la prensa, la radio, etc.

No es necesario por lo tanto que la escuela juegue ese papel de adoctrinamiento que tenía antes, pero sí que mantenga la actitud neutral que permita una fácil difusión extraescolar de la ideología. La familia y la escuela son controladas desde fuera por la ideología dominante que utiliza medios más eficaces. Lo que se debe evitar desde el poder es que la enseñanza desvele los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos y culturales que perpetúan y legitiman las situaciones de desigualdad.



De esta manera la “neutralidad y pluralidad escolar” juega el papel de no intervención en una batalla ideológica muy desigual, disuadiendo a los sectores educativos más progresistas de tomar iniciativas que signifiquen una “merma en la libertad del alumno”, sometido por otra parte a un bombardeo estudiado y preciso por parte de la ideología dominante. Al mismo tiempo la “neutralidad” escolar difunde directamente en la comunidad educativa la falsa idea liberal de que podemos pensar libremente al margen de las condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas a las que estamos sometidos.

El sentido de las medidas reformistas

La LOGSE se presenta acompañada de una serie de instrumentos o medidas que se relacionan con diversos aspectos. Se ha iniciado un reajuste de plantillas en los centros educativos que se irá concretando en los próximos cursos, se establecen nuevos programas de estudios, aparecen planes de formación del profesorado y se pretende un nuevo impulso en la investigación educativa. Sin entrar detalladamente en estas medidas, sí quisieramos señalar el sentido más general de cada una de ellas en el contexto anteriormente analizado.

El reajuste de plantillas de los centros públicos va a permitir, debido al descenso de la natalidad producido en los últimos años, el que sin apenas aumentar el número global de profesores puedan destinarse un apreciable número de ellos a tareas de orientadores, asesores de formación, inspectores, cargos directivos y coordinadores.

La forma de reclutamiento de estos profesionales y las misiones que ya se les están encomendando van mostrando claramente a qué función se les destina. Se trata de crear una burocracia, que no suponga mucho presupuesto, con dos fines fundamentales: constituir un grupo más cercano y dependiente de los cargos medios de la administración y con un talante “más comprensivo” ante sus medidas; y por otra parte, ser difusores y/o controladores de lo que en cada momento a ella le convenga. *La Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* establece de forma definitiva la dependencia de los cargos directivos (inspectores, directores y miembros del equipo directivo de los centros) de sus superiores jerárquicos.

Naturalmente estos fines no suponen una necesidad excesiva de capacidad, técnica o

“Se oculta que la clase social es muchas veces más determinante del empleo y sueldo obtenido que la formación adquirida. Se transmite un clima de legítima competencia social en donde los que más se esfuerzen, adquieran más conocimientos e inviertan mejor serán recompensados”

de otro tipo, en los profesionales que realicen estas tareas; se pueden desempeñar estos puestos con una cierta destreza burocrática y una adecuada lealtad jerárquica. La dinámica de trabajo a la que se les somete lleva consigo un alejamiento de los problemas teórico-prácticos reales de las aulas en un plano de igualdad con los profesores, lo que supone un alivio para aquellos que serían incapaces de desarrollar tareas verdaderamente comprometidas en este aspecto.

Esta situación supone un sesgo creciente en las tareas de estos profesionales; los orientadores serán cada vez más destinados a realizar una orientación tecnicista y finalista que encubra el sometimiento del sistema educativo al económico y social; los asesores de formación serán difusores de las iniciativas ministeriales y organizadores de cursos, los inspectores seguirán cumpliendo su misión controladora y con su incapacidad para trabajar verdaderamente con los profesores; y los cargos directivos y coordinadores serán impulsados a ser cada día más gestores de la administración en los centros, en lugar de los propulsores de una dinámica destinada a enfrentarse con los problemas sociopolíticos, teóricos y prácticos que la comunidad educativa debe abordar. Todo ello en detrimento de aquellos profesores que ocupando estos puestos pretendan escapar a esta dinámica.

Otra de las medidas que citábamos líneas atrás es el cambio en los programas de estudios, o para decirlo más propiamente, el cambio curricular que se pretende. Como es sabido, tras diferentes intentos realizados desde el año 83, el ministerio propuso a discusión durante el curso 89-90 y para su experimentación durante el 90-91, un “Diseño Curricular Base” (D.C.B.). Los desarrollos legales posteriores en sintonía establecen la pauta general que estructura metodológicamente la enseñanza en los niveles obligatorios concretando los procedimientos para poder “adaptar” el currículum: los proyectos de centro y las programaciones. Todo ello ha quedado reglado exhaustivamente a través de múltiples normativas legales.

Para aclarar la esencia del D.C.B. podemos decir que es una opción curricular de tipo “tecnicista”, es decir, que entiende la enseñanza como teoría aplicada, sin plantear ni dar posibilidad de que los profesores y padres optemos por otras opciones legítimas (los que podríamos llamar enfoques “interpretativos” o “críticos”, por ejemplo). En consecuencia sitúa el papel del profesor como



OTL AICHER

el de un técnico, destinado a adaptar las "nuevas" teorías constructivistas.

Desde esta opción tomada, lo que hace su autor anónimo es sustituir la aplicación de las teorías psicológicas conductistas en que se habían inspirado planteamientos anteriores por su propia interpretación y lectura de algunos de los psicólogos cognitivos. A partir de ahí, establece cinco principios psicopedagógicos que parecen llevarle a establecer normativamente unos determinados objetivos generales y unos bloques de contenido para cada área y nivel educativo junto con unas orientaciones didácticas y pedagógicas.

Lo que puede ser una interesante opción, a modo de hipótesis de trabajo para aquellos profesores que se identifiquen con este tipo de planteamientos, se transforma en algo profundamente irracional como norma para todos los profesores. Aun negando la realidad de que existan otros modelos legítimos que no son técnicos y también que los planteamientos curriculares no tienen por qué tener como principal fuente inspiradora la psicología, y menos la interpretación personal de alguno de los autores llamados cognitivos; aun negando esta evidencia, en ningún caso puede deducirse todo lo que se plantea a partir del D.C. B. como normativo a partir de los cinco principios psicopedagógicos inspiradores. Estos principios pueden y deben ser interpretados racionalmente de muy diferentes formas y en ningún caso pueden ser utilizados para justificar la existencia de determinadas áreas, objetivos o bloques de contenidos, ni siquiera para la adopción de determinadas orientaciones didácticas y no otras.

Pero no interesa aquí entrar en detalle en todo esto. Nos importa más, una vez aclarada la naturaleza de la propuesta, analizar cuál puede ser el sentido o la función del D.C.B. como medida del proceso de reforma.

El D.C.B. va a cumplir dos misiones fundamentales. Por un lado va a proporcionar la necesaria apariencia científica legitimadora de la reforma educativa haciéndola presentable ante nuestra sociedad imbuida de ideología científica. Por otro sirve para ocultar los mecanismos encubiertos de selectividad social, a los que antes aludíamos, bajo el ropaje de los términos técnicos (optativas, adaptaciones y diversificaciones curriculares). Además está suponiendo que profesores y centros dediquen la mayor parte de su tiempo a tareas tecnicistas en detrimento de opciones auténticamente abiertas de reflexión sobre los problemas de la enseñanza como desarrollo de



"La ideología dominante tiene su principal agente transmisor en los medios de comunicación, lo que hace que el importante papel que la escuela y la familia jugaban al respecto en tiempos pasados haya quedado muy atenuado"

su experiencia profesional y acercamiento a teorías y prácticas plurales.

La reforma trae consigo además, un proyecto de formación continua del profesorado. Este proyecto se concreta en el Plan Marco de Formación del Profesorado. Aunque en el texto del Plan, se alude continuamente a la idea de que la formación del profesorado debe plantearse como una reflexión sobre la práctica, las actuaciones concretas que ya se articulaban en los anexos del Plan o los planes que se están elaborando desde el curso 90-91, siguen basándose en cursos de uno u otro tipo, y apenas tienen que ver con lo pretendido.

Basar la formación del profesorado en la reflexión sobre la práctica supone la creación de condiciones materiales y humanas para que puedan formarse grupos de profesores en un proceso continuado de relación entre teoría y práctica. Nada de esto se intenta seriamente: la presión que ejerce la implantación del modelo curricular mediante la pre-determinación de productos curriculares, muchas veces burocráticos, que es necesario elaborar (proyectos educativos y curriculares según lo ordenado por la administración y predicado por los nuevos "expertos" oficiaлистas), así como la necesidad del profesorado de obtener certificaciones para la mejora de sus salarios por su asistencia a actividades de formación, imposibilita o convierte en marginales las actividades de formación concebidas como una auténtica reflexión sobre la práctica (20).

A este respecto parece lógico pensar que la "flexibilidad" de la enseñanza provocada por su sometimiento al mercado de trabajo y la movilidad profesional en la enseñanza va a suponer también una oferta mucho más desigual para el profesorado. La diferencia tan enorme, que antes comentamos, entre un centro u otro a la hora de desempeñar el puesto de trabajo, la opción a desempeñar un puesto "más elevado" o incluso el peligro de perder el puesto docente, va a revalorizar burocráticamente estos certificados que son los que pueden decidir el destino de un profesor.

La formación continua del profesorado cumple así un papel de redistribución de la oferta y la demanda creando "especialistas" o concediendo reconocimientos profesionales, basándose en una dinámica que no tiene por qué relacionarse con una tarea real en el aula, ni con un desarrollo profesional teórico-práctico auténtico.

"Basar la formación del profesorado en la reflexión sobre la práctica supone la creación de condiciones materiales y humanas para que puedan formarse grupos de profesores en un proceso continuado de relación entre teoría y práctica"

El Plan de Investigación Educativa completa el conjunto de medidas de la reforma. En su texto se introducen interesantes novedades diferenciadoras con respecto a la concepción de la investigación educativa predominante en la actualidad. Quizá la más significativa sea la aproximación que se realiza entre los conceptos de innovación e investigación, procurando una investigación más comprometida con la transformación de la realidad, y al mismo tiempo dotando de más rigor a la innovación.

También habría que destacar de su texto una consecuencia de lo anterior, la conveniencia de que la investigación educativa la realicen grupos de profesores pertenecientes a diversos niveles educativos y por lo tanto una mayor participación de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria a estas tareas.

Aunque ya las convocatorias realizadas posteriormente a la publicación de este plan de investigación contradicen sus propios planteamientos, cada curso que pasa tenemos ocasión de comprobar que los propósitos enunciados no se concretan en medidas acordes, especialmente en un aspecto clave: introducir, mediante las medidas que lo posibiliten realmente, la cultura de la investigación en los niveles previos a la enseñanza universitaria.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en lugar de ser concebido y desarrollado como una institución de impulso y organización de la investigación sobre los problemas reales de la enseñanza permitiendo la incorporación a las tareas investigadoras de un número creciente de profesores de aula en adecuadas condiciones de trabajo, se corresponde con la idea de que la evaluación es una cuestión esencialmente técnica, desarrollada para certificar los avances que la Reforma pretende hacer en el terreno de la calidad de la enseñanza, y excluyendo de responsabilidad de la administración y desplazándola a centros y docentes mediante recursos evaluativos claramente tecnocráticos (21).

La calidad de enseñanza

La política educativa en nuestro país concibe la calidad de enseñanza como una idea esencialmente pro-

pagandística ya que los propósitos económicos, políticos y sociales neoliberales no necesitan, como hemos analizado anteriormente, de un desarrollo educativo básico y pleno, ni tan siquiera de un incremento de la productividad del sistema educativo entendida de forma general.

Se parte de los criterios de calidad, que se establecían en el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo, tales como el desarrollo personal de los alumnos, la adaptación a sus características personales, la respuesta a las exigencias de la sociedad... Estos criterios, en vez de ser analizados para encontrar su significado más allá de las meras palabras, son sustituidos por "indicadores" que sean medibles, para que así la calidad de la enseñanza sea "más fácilmente evaluable de forma directa" (22).

Entre estos indicadores se citan índices de abandono o fracaso escolar, los niveles de rendimiento de los alumnos, el grado de satisfacción de las personas que están vinculadas al proceso educativo, el nivel de participación de los profesores en programas de formación o innovación del sistema educativo y su compromiso en la elaboración de proyectos educativos de centro...

En torno a algunos de estos indicadores el Ministerio de Educación y Ciencia ya ha tomado iniciativas que son el comienzo de un planteamiento más amplio que se puede desarrollar próximamente a través de los aspectos relativos a la evaluación contemplados en la ya citada reiteradamente *Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*.

Algunas de ellas son el acuerdo sobre retribuciones en el que se vincula el aumento de haberes con la realización de actividades de formación, o las convocatorias de formación en centros que permiten la posibilidad de realización de actividades de formación dentro del horario laboral, vinculadas generalmente con la elaboración de los llamados proyectos curriculares de centro.

Es indudable que estas medidas administrativas, y otras más que pudieran ser adoptadas en el futuro, elevarán espectacularmente los "indicadores" de calidad de enseñanza (más horas de formación, más proyectos elaborados...); pero lo que es mucho más dudoso es que realmente se traduzcan en mejoras o en tan sólo cambios en lo que acontece en las aulas.

Cualquier estudioso de la formación del profesorado, o simplemente cualquier persona con sentido común, puede darse cuenta que la asistencia a actividades de formación no indica que se adopten nuevas actitudes profesionales, ni tan siquiera que se asimilen nuevos co-



nocimientos. El disponer de proyectos curriculares o programaciones tampoco indica que aquello que se ha tenido que elaborar vaya más allá del papel, más si es necesario elaborarlos a partir de unos canones pre establecidos y como única posibilidad de realizar actividades de formación dentro del horario de trabajo que además puedan recibir el certificado correspondiente.

A nadie se le escapa que en este caso el "indicador" no indica más que lo que mide: las horas que los profesores han estado físicamente presentes en un determinado escenario de formación (a veces ni siquiera ese dato es demasiado exacto). Su satisfacción después de su asistencia puede ser uno u otro, pero no necesariamente relacionado con el cambio que ha supuesto en la práctica de trabajo. Si a nadie se le escapa que un indicador no puede ser nada más que referencia, y nunca constituirse en un fin, más si como en este caso es tan poco relevante en cuanto a cualquier idea de mejora de la calidad de enseñanza, a la Administración educativa tampoco se le puede escapar esta circunstancia.

Sin embargo adopta y promueve este mecanismo basado en indicadores, que poco o nada indican, ya que sí le es útil por su falsa apariencia objetiva y cuantificable, no para mejorar la calidad de la enseñanza, sino para elaborar un discurso propagandístico en torno a ella que sea eficaz de cara a la opinión pública y que deje en buen lugar a la política ministerial (en todo caso, siempre se puede alegar cuando se realice la evaluación, tal y como se proyecta en la *Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*, que profesores, centros, u otras instancias no aprovechan debidamente el esfuerzo que realiza la administración).

Apuntes para una resistencia posible

La política educativa en la actual Reforma no es más que la plasmación de su estrategia neoliberal en el terreno de la enseñanza, tendente a reproducir las estructuras económicas, políticas, sociales e ideológicas realizando para ello los ajustes oportunos en el sistema educativo, dirigidos fundamentalmente a la creación de mecanismos de desigualdad ocultos bajo una fuerte retórica legitimadora.

La política neoliberal coloca a la educación en una posición de sometimiento a los mecanismos de la economía y de ausencia de justificación por sí misma. Desde esta perspectiva el paro, y en general la propia crisis,

se debe a dos razones fundamentales: por un lado el sistema educativo no ofrece las calificaciones requeridas por el mercado de trabajo (inadecuado capital humano), y por otro la conducta "no racional" de los trabajadores les lleva a exigir salarios reales por encima de lo que las empresas pueden permitirse.

Así pues desde la política neoliberal del gobierno, la Reforma trataría de adecuar el capital humano al mercado de trabajo actual (lo que significa una mayor selectividad en función de la descalificación global de ese mercado); y como complemento eliminar todo lo que sea posible las trabas externas para permitir una relación más directa entre la empresa y el sistema educativo, de modo que la primera pueda disponer del segundo según sus necesidades coyunturales, evitando así cualquier desajuste educativo que eleve el desempleo más allá de "la tasa natural de paro".

A partir de esta estrategia global se van elaborando una serie de "consignas" sin ningún fundamento racional: hay que adaptar la enseñanza a los cambios en el mercado de trabajo, los analfabetos del futuro serán los que no entiendan las nuevas tecnologías, es preciso desarrollar los recursos humanos de acuerdo con las nuevas necesidades, debemos educar a los jóvenes para la iniciativa empresarial, hay que aumentar la calidad de la enseñanza en general y la selección y formación de los mejor dotados...

En realidad desarrollar una actitud contrahegemónica significa oponerse a la política neoliberal en pro de una sociedad más justa, más igualitaria. Debemos tener en cuenta también que las políticas neoliberales generadoras de desigualdad afectan al conjunto del planeta. Es pues una tarea de todos aquellos que no nos conformamos con este estado de cosas y que seguimos manteniendo ideales de emancipación social.

Como hemos señalado anteriormente, la política neoliberal se basa en propiciar un aumento de los beneficios empresariales mediante la reducción de los costes de producción a través de la disminución de costes en la mano de obra. Para ello es necesario que el desarrollo tecnológico sirva para la disminución de los empleos necesarios y su descalificación global. También es necesario eliminar los impedimentos o trabas externas para este proceso: para ello se deben "flexibilizar" al máximo las condiciones de trabajo y disponer a la carta de un sistema educativo también flexible que permita eliminar cualquier coste de formación de la mano de obra e incluso obtener beneficios directos de su uso.



La estrategia global de los movimientos sociales y del conjunto de las fuerzas progresistas debe ir encaminada a imposibilitar esta política forzando una salida diferente a la crisis que no suponga un aumento de la desigualdad social, con el consiguiente deterioro cultural y político que representa. En definitiva se trata de generar una resistencia posible que dificulte y atenúe el proyecto social de la derecha, cualquiera que sea el partido político encargado de llevarla a cabo.

Esta resistencia tendría que producirse sobre la base de la forzada disminución de los beneficios empresariales, una utilización distinta de los avances tecnológicos que permitiera mejor calidad de vida para el conjunto de la población con iguales o menores costes económicos, y una estabilidad y dignificación del empleo.

En definitiva, que las empresas multinacionales se vean imposibilitadas para salir unilateralmente de la crisis en base a precarización en el empleo y los despidos o con la utilización a su antojo de los fondos públicos, y empiecen a contemplar otras posibilidades. Asimismo que el Estado atenúe su papel de comparsa de la empresa privada desarrollando iniciativas autónomas en otro sentido que permitan la creación de empleo cuyos productos no tengan sólo un valor de cambio sino un valor de uso (es decir, valor por su utilidad social y no por su valor de mercado). Para ello es necesario controlar socialmente la investigación científica y el desarrollo tecnológico, no entregando esta parcela importantísima a los intereses de las empresas privadas. El abandono de estos aspectos produce un condicionamiento decisivo en el momento de encontrar soluciones alternativas.

La lucha en contra de la precarización en el empleo es otra de las grandes necesidades: la legalización de los empleos sumergidos, la reducción de las modalidades de contratación, el ejercicio real y pleno de los derechos sindicales, etc. Por otra parte, es necesario hacer democráticas las instituciones que deciden realmente cómo ha de ser la vida de los ciudadanos (muchas veces de ámbito supranacional), más allá de los espejismos de la democracia formal.

Esto no puede ser posible sino se avanza en la desvelación de la ideología legitimadora de la desigualdad: el cientificismo y la tecnoracia, la cosificación, la democracia formal, el consumismo, la competencia, el éxito, la cultura como consumo, la solidaridad como caridad, etc.

“Desarrollar una actitud contra-hegemónica significa oponerse a la política neoliberal en favor de una sociedad más justa, más igualitaria. Es pues una tarea de todos aquellos que no nos conformamos con este estado de cosas y que seguimos manteniendo ideales de emancipación social”

Directamente relacionada con estas líneas generales es como debe desarrollarse nuestro trabajo como enseñantes: resistirse a una utilización del sistema educativo para la salida unilateral de la crisis que tenga como consecuencia el aumento de la desigualdad económica, social, política y la alienación ideológica.

En defensa de una auténtica enseñanza pública

Estas apreciaciones cabe concretarlas en una serie de aspectos a desarrollar en la enseñanza a modo de líneas de trabajo que permitan configurar teorías y prácticas educativas de izquierdas. Entre otras se pueden señalar las siguientes:

- *La oposición a los sistemas explícitos o encubiertos de selectividad que de una u otra forma suponen mecanismos de discriminación social o económica.*

El desarrollo de este eje de trabajo significa abordar una serie de aspectos muy diferentes. Estas líneas de actuación abarcan aspectos como la atención prioritaria a los primeros niveles de enseñanza que es donde se generan las desigualdades más básicas, el desarrollo de servicios sociales que en coordinación con las instituciones escolares realicen tareas de salud y asistencia económica, social y cultural de todo tipo. También el establecimiento de titulaciones que permitan el desempeño de puestos laborables estables y reconocidos legalmente.

- *La oposición a la privatización encubierta de la enseñanza pública y la existencia de centros de diferente categoría.*

Esto significa combatir fenómenos de elitismo basados en la elevación del nivel de exigencias académicas, o desembolsos económicos complementarios (clases particulares, transportes, o recursos de todo tipo para poder seguir las clases o no sentirse al margen de la dinámica del centro), marginación de los alumnos con menores posibilidades académicas o económicas...

- *El desarrollo de un discurso y una práctica educativa no economicista.*

Nuestra reflexión y nuestra práctica no debe tener como referente fundamental la



OTL AICHER

economía neoliberal, sino el propio papel de la educación en una sociedad que debe ser cada día más igualitaria. Esto no quiere decir que tengamos que volver la espalda al sistema productivo para desarrollar nuestro trabajo, sino que lo fundamental es no someterse a inexistentes previsiones sobre la evolución del mercado y operar más autónomamente.

Así las revisiones de los planes de estudios, titulaciones, contenidos de las enseñanzas, etc, deben abordarse con la idea de proporcionar conocimientos básicos y generales, que supongan una capacidad de adaptación a circunstancias imprevisibles y al mismo tiempo el desarrollo de una cultura crítica, básica y polivalente.

Por otra parte debemos controlar el desarrollo de las prácticas y convenios con las empresas (no sólo las privadas, sino preferentemente las instituciones y empresas públicas) para garantizar su interés general, forzando comportamientos y leyes que no puedan servir para la mera utilización coyuntural del sistema educativo en pro de la política neoliberal.

También es necesario desarrollar iniciativas no vinculadas con titulaciones o el mercado de trabajo como campañas de alfabetización o contra el analfabetismo funcional, el acercamiento a la cultura, la participación social, etc.

- *Profundización en la democracia y debate ideológico.*

El control ideológico que se ejerce desde el poder y la consiguiente y progresiva reducción de la democracia a sus aspectos más formales hace necesario introducir en la institución escolar y en los movimientos pedagógicos y profesionales debates y contenidos sociopolíticos que vayan quebrando la idea de falsa neutralidad del sistema educativo.

En este sentido adquiere una importancia fundamental desarrollar un currículum cuyos contenidos desvelen los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder. Para ello parece necesario realizar un planteamiento interdisciplinar que vaya más allá de la reproducción de una disciplina académica.

- *Desarrollo del trabajo docente*

Este eje de trabajo abarca desde los aspectos salariales del profesorado hasta el desarrollo más integral como profesionales.



En vez de un desarrollo profesional vinculado a una mayor titulación académica y a escalar un nuevo nivel educativo o un puesto diferente dentro del mismo nivel, éste podría orientarse a mantener el mismo puesto docente mejorando las condiciones de trabajo de aquellos profesores que deseen realizar tareas de investigación y/o formación vinculadas con su puesto docente.

Combatiríamos así una carrera docente con deformaciones burocráticas, al mismo tiempo que se elevaría la naturaleza del trabajo docente de base y se podría ir desarrollando una investigación vinculada a la problemática de la enseñanza protagonizada por los propios profesores, así como una formación permanente menos burocrática, más fácilmente relacionable con la práctica docente y la propia investigación.

Todo ello significa oponerse a la tecnocratización de la práctica educativa. Los enseñantes no podemos limitarnos a ser meros técnicos reproductores, sino que debemos reclamar para nuestro trabajo diario la reflexión sobre los aspectos generales de nuestra sociedad y nuestra cultura, realizando para ello una tarea auténticamente intelectual y superando el empobrecimiento profesional de cualquier fundamentalismo curricular.

- *Democratización del sistema educativo*

Este eje estratégico abarca dos líneas muy relacionadas. En primer lugar la necesaria participación de los sectores sociales en todos los órganos e instancias de gestión, desde los Consejos Escolares, pasando por los Consejos Sociales de las universidades, o los consejos de Centros de Profesores y Recursos, etc; superando la mera tarea de gestión de lo previamente establecido por la Administración y trasladando las discusiones de estos órganos a todos los representados.

Por otra, la necesaria descentralización y transferencias plenas educativas que permitan una gestión más próxima con más posibilidades de control y gestión por parte de los sectores sociales, incrementos presupuestarios y control social.

La demanda de incremento en los presupuestos educativos no puede dejar de ir acompañada por solicitudes de utilización concreta de esos presupuestos en la línea de los ejes que anteriormente hemos planteado. Su control social debe relacionarse también con una denuncia de la corrupción tanto en los aspectos de inversión presupuestaria como de clientelismo político y/o jerárquico.

"La ideología dominante en nuestra sociedad no es la religiosa o conservadora de tipo tradicional sino la neoliberal. Llevar a cabo una lucha ideológica contra-hegemónica supone el enfrentamiento con los valores neocapitalistas asociados al modelo de vida occidental y no tanto con la ideología conservadora más tradicional"

Notas

(1) Este trabajo tiene como antecedentes otros anteriores entre los que cabe citar "El sentido de la Reforma educativa" I y II *Trabajadores de la enseñanza* nº 116 y 117 (Oct. y Nov. de 1990), en los que básicamente mantuve los mismos planteamientos que ahora reviso y desarrollo más extensamente.

(2) A este respecto se pueden consultar los estudios de Cáritas que han tenido reflejo en la prensa durante 1991 (*El Mundo*, 14-9-91, entre otros). Existen también estudios regionales como *Realidad social y pobreza en Asturias* (Iturrioz y otros, 1991). También resultan relevantes los diversos estudios de *Debats* (números 35/36) sobre la pobreza en el mundo occidental. El más reciente es el *V Informe sociológico sobre la situación social en España* de la fundación FOESSA (JUAREZ, 1995) del que han aparecido algunas referencias en la prensa diaria.

(3) Sobre la estructura social y política y los fenómenos producidos por la política económica neoliberal, puede verse el magnífico trabajo de John Kenneth Galbraith *La cultura de la satisfacción*. Cualquier lector podrá deducir la similitud entre lo analizado por Galbraith, respecto a E.E.U.U., y la situación en los demás países avanzados.

(4) Entre la numerosa bibliografía sobre la desigualdad Norte-Sur, el intercambio desigual, la deuda externa, etc. destacarían, por su síntesis y claridad, dos documentos generados en 1988 en Berlín Occidental, con motivo de dos reuniones: la de "El Tribunal Permanente de los Pueblos" y la de "El Anticongreso Internacional", paralelo a la reunión del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial (*Mientras Tanto*, nº 39). También el opúsculo donde se recoge el discurso de Fidel Castro en la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río, en Junio de 1992.

(Castro, F.: *Para que no se pierda la vida*).

(5) Ésta es una de las conclusiones que se pueden deducir de los trabajos de Carlos Taibo, recogidos en *La Europa Oriental sin red*.

(6) Como origen de las teorías de la sociedad postindustrial o de la información podemos citar la obra de Bell (1976), y como críticas a ellos, aparte del breve trabajo de Valencia, los de

Mosco (1986) y Schiller (1986), entre muchos otros. Importa reseñar aquí el rescate que de estas teorías neoliberales se está haciendo para la educación desde planteamientos con etiqueta de críticos como es el de Ayuste, Flecha, López y Llera (1994).

(7) También Chomsky ha analizado la génesis del nuevo orden mundial al que hemos llegado, subrayando cómo el Estado juega un papel decisivo en la creación de mercados, actuando de forma protectora del capital privado, mientras que el pueblo permanece como espectador pasivo. Una síntesis de su pensamiento sobre estas cuestiones y su génesis, puede encontrarse en su reciente conferencia, titulada "Año 501: vino viejo en odres nuevos", publicada en el periódico "La Nueva España" de Oviedo.

(8) Con motivo de la reunión del FMI y del BM que se celebrará en Madrid en Octubre del 94, las asociaciones de la campaña *50 años bastan*, han elaborado un manifiesto titulado *Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y GATT: medio siglo ensanchando el abismo entre el centro y la periferia* en el que se expone el papel determinante que estas instituciones juegan en el aumento de la desigualdad. (Mientras Tanto nº 57, pp. 99-123).

(9) Un excelente análisis crítico sobre la idea de democracia vinculada a la economía de mercado y a la existencia de parlamentos y elecciones, es el trabajo de Francisco Fernández Buey: «Consideración sobre "el mejor de los mundos posibles».

(10) Un estudio muy completo de los nuevos movimientos sociales europeos y estadounidenses, surgidos a partir de los años 60, se puede encontrar en *Los nuevos movimientos sociales* de Russel J. Dalton y Manfred Kuechler. En la caracterización que en él se hace de estos movimientos se destacan como características comunes frente a los antiguos movimientos (obrero y campesino): su ideología, muy plural y con elementos libertarios; su base de apoyo interclasista; su interés altruista; y su estructura descentralizada, abierta y democrática.

Un estudio breve sobre la situación actual de los movimientos sociales en nuestro país, lo podemos encontrar en "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo en los años noventa" de Tomás Alberich. En esta obra se distinguen tres épocas: auge (70-79); crisis (80-89) y reestructuración (89-92). También señala una serie de causas de la crisis de los ochenta y describe numéricamente la situación del asociacionismo y los movimientos sociales en la actualidad.

A pesar del relativo resurgimiento de los nuevos movimientos sociales en nuestro país, también se puede hablar en general de su crisis. Uno de los elementos fundamentales de su crisis es la dedicación monotemática de muchos de ellos (feminismo, ecologismo, movimientos por la paz), que les impide una reflexión general y una acción más dirigida hacia la búsqueda de alianzas y contra las claves del poder. Me parece especialmente significativa de esta crisis, la situación en E.E.U.U. que se puede analizar en *Debats* nº 41, especialmente en la entre-

vista a Norman Podheretz (Burgess, 1992) y a François Furet (Furet, 1992), en donde se plantea el cuestionamiento de movimientos como el "Affirmative Action" o el "Political correctness".

(11) Se ha tomado como referencia de esta ideología la obra de Fukuyama *El fin de la historia y el último hombre*. Como ha puesto de manifiesto J. Viener en "Dollars for neocon scholars", en *The Nation* de 1 de Enero de 1990, pp. 12-14 (citado por Fontana en *La historia después del fin de la historia*), su difusión se debe a una campaña sufragada por la Jhon Ohn Foudation, una institución norteamericana, que invierte anualmente millones de dólares para favorecer un viraje a la derecha en la enseñanza de las Ciencias Sociales (también Fontana, p. 7).

(12) La interpretación que hago de aquí de la postmodernidad no es, ni mucho menos, unánime. Mi visión está inspirada en la de Jameson en "El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado" y se identifica totalmente con la de Alfonso Sastre ("La postmodernidad como futura antigua"). Sastre plantea, en conclusión, que la postmodernidad recupera elementos premodernos, oscurecidos después por una epistemología científica, muy poderosa sobre todo en el área anglosajona, pero que contiene elementos muy negativos de un discurso vagamente reformista, que renuncia a una verdad transformadora. En definitiva, que lo que aporta de positivo, puede encontrarse en otras críticas más profundas al positivismo y su ideología, y lo negativo es ciertamente peligroso.

(13) Como han planteado Armand y Michèle Mattelart, la situación de inestabilidad para el poder que se produjo en mitad de los 70 originó una estrategia que se movió en la dirección de recortar lo "excesos de democracia", mediante leyes especiales, y en la informatización de la sociedad, con una presencia permanente de las multinacionales en los medios de comunicación, que no había existido antes. Esta estrategia ha permitido la asimilación de buena parte de los intelectuales y la transformación y manipulación constante de los "escenarios" en los que se presentan las informaciones ("Nuevos usos de la comunicación en tiempo de crisis. Reflexión sobre una década de transformaciones"). Chomsky ha ilustrado exhaustivamente esta situación de control del pensamiento en las sociedades democráticas en *Ilusiones necesarias*. Chomsky y Herman, en *Los guardianes de la libertad*, han explicado cuál es el modelo que los medios de comunicación utilizan para la manipulación de la realidad (primer capítulo). En los siguientes se ejemplifica la aplicación de ese modelo en diferentes hechos recientes. Sobre la situación de control de los medios de comunicación

en España, podemos ver el trabajo de Moncada: *El nuevo poder informativo en España*. Kaplun, en "Algunas reflexiones sobre movimientos sociales, medios de comunicación y poder", señala cómo los movimientos sociales no se han planteado como objetivo de sus luchas el control democrático popular de los medios de comunicación, instrumentos fundamentales para la hegemonía.

(14) Frente a aquellos tecnofanáticos que opinan que cuantos menos límites se impongan a la capacidad de diseño y desarrollo de tecnologías, mayores serán los beneficios que socialmente se sigan, están los que piensan que aquella debe

estar prácticamente proscrita. Sin embargo, hay una tercera visión de la tecnología como constructo social, planteando la necesidad de no dejar en manos de los expertos su control y evaluación. En este último sentido pueden leerse los trabajos resultantes de las actividades del INVESTIT (Instituto de Investigación sobre Ciencia y Tecnología: *Ciencia, tecnología y sociedad* - Medina y Sanmartín, 1990- y *Estudios sobre sociedad y tecnología* - Sanmartín; Cutcliffe; Goldman; y Medina, 1992-).

(15) Como trabajo explicativo de

la política de capital humano, se puede leer en castellano el trabajo de Schultz, "La inversión en capital humano". Como crítica a esta concepción, "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista" de Bowles y Gintis, de la que tomamos algunos elementos.

(16) Apoyando este planteamiento se pueden leer varios trabajos de Mariano Fernández Enguita, por ejemplo: "La Reforma educativa y el mundo del trabajo" o *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90* (los dos primeros capítulos, sobre todo).

(17) Algunos de estos datos y, en general, un interesante estudio del paro juvenil y su relación con el sistema educativo pueden encontrarse en la obra de Enric Sanchís: *De la escuela al paro*.

(18) Estos mecanismos encubiertos se analizan en el trabajo de Fernández Enguita y Levin: "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa".

(19) En el trabajo de Carlos Lerena "Universidad, formación y empleo (crítica de una crítica)" se hace una crítica profunda a los estudios que relacionan directamente la formación con el empleo adquirido. En realidad lo que hacen las teorías del



capital humano al abordar el empleo es olvidar que la venta de la fuerza de trabajo se realiza dentro de las relaciones de producción, lo que significa que en la decisión del empresario cuentan otros elementos que puedan mejorar el sometimiento del trabajador.

(20) John Elliot, a propósito del desarrollo de esta misma política de formación del profesorado inspirada por la OCDE (OCDE, 1985) años atrás en Inglaterra, ha dejado bien claro que esta forma de interpretar la formación en centros nada tiene que ver los planteamientos de investigación-acción o práctica reflexiva ("La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado").

(21) Pueden verse a este respecto los artículos de Felix Angulo en *Cuadernos de Pedagogía* nº 219.

(22) Como muestra muy significativa de esta forma de interpretar la calidad de la enseñanza, se puede leer el artículo de Alvaro Marchesi (Director General de Renovación Pedagógica y después Secretario de Estado de Educación): "La Reforma y el proyecto curricular de Centro".

(*) César Cascante es profesor de Didáctica de la Universidad de Oviedo. Dirección de contacto: Facultad de Pedagogía. Aniceto Sela s/n. 33005. Oviedo (Tfno. 98-5103232).

Referencias bibliográficas

- ALBERICH, T.: "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años noventa" en NEFRIN, M.; KAPLUN, M.; CORAGIO, J. L. y otros: *C.I.M.S. Congreso Internacional de Movimientos Sociales. Documentación*. Mecanografiado. Inédito. Madrid, Noviembre de 1992.
- ALTHUSSER, L.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En *Escritos*. Laia. Barcelona, 1974.
- ANGULO, J. F.: "Evaluación del sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219 (Nov. 1993); pp. 8-15.
- ANGULO, J. F.: "Anotaciones al Instituto de Evaluación y calidad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 219 (Nov. 1993); pp. 33-39.
- APPLE, M.: *Ideología y currículo*. Akal. Madrid, 1986.
- APPLE, M.: *Educación y poder*. Paidós. Barcelona, 1987.
- APPLE, M.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós/MEC. Barcelona, 1989.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J.: *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó. Barcelona, 1994.

"Se está difundiendo una visión enormemente simplificada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parece querer decirseles a padres, profesores y alumnos que con unas determinadas técnicas cualquiera puede aprender aquello que se le enseña"



BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. México, 1975.

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube*. Morata. Madrid, 1990.

BELL, D.: *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*. Alianza Universidad. Madrid, 1976.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproducción*. Laia. Barcelona, 1977.

BOURDIEU, P.: *La distinción*. Taurus. Madrid, 1988.

BOWLES, S. y GINTIS, H.: *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI. Madrid, 1981.

BOWLES, S. y GINTIS, H.: "El problema de la teoría del capital humano". *Educación y sociedad*. nº 1. Akal. Madrid, 1983; pp. 197-207.

BURGESS, F.: "La culpa la tienen los intelectuales.... Entrevista a Norman Podhoretz". *Debats* nº 41. Ediciones Alfons el Magnànim. Valencia, Sep. 1992; pp. 36-41.

CARNOY, M.: "Economía política de la educación". *Encyclopédia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. Madrid, 1989-1990; pp. 1.524-1.534.

CASCANTE, C.: "El sentido de la Reforma educativa" I y II. *Trabajadores de la enseñanza*, nº 116 y 117. Madrid, Octubre y Noviembre de 1990

CASTRO, F.: *Para que no se pierda la vida*. Editora Política. La Habana, 1992.

CHOMSKY, N.: "Año 501: vino viejo en odres nuevos". *La Nueva España*. Editorial Prensa Asturiana. Oviedo, 1 de Diciembre de 1992; pp. 48-52.

CHOMSKY, N.: *El miedo a la democracia*. Crítica. Barcelona, 1992.

CHOMSKY, N.: *Ilusiones necesarias*. Libertarias/Produdhí. Madrid, 1992.

CHOMSKY, N. y HERMAN, S.: *Los guardianes de la libertad*. Crítica. Barcelona, 1990.

ELLIOT, J.: "La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado" en *Investigación-acción en educación*. Morata. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ BUEY, F.: "Consideración sobre" el mejor de los mundos posibles". *Mientras tanto*, nº 51. Fundación Giulia Adinolfi-Manuel Sacristán. Barcelona, 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y LEVIN, H.: "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa". *Revista de Educación*. nº 289. Mayo-Agosto 1989. MEC. Madrid, 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90*. MEC. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma educativa*. Visor. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "La reforma educativa y el mundo del trabajo", en *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma educativa*. Visor. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI. Madrid, 1990.

FONTANA, J.: *La historia después del fin de la historia*. Crítica. Barcelona, 1992.

FREIRE, P.: *La pedagogía como práctica de la libertad*. S. XXI. Madrid, 1983 (5º ed.).

FUKUYAMA, F.: *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta. Barcelona, 1992.

FURET, F.: "La utopía democrática a la americana. Entrevista con F. Furet". *Debat*, nº 41. Editions Alfons el Magnànim. Valencia, Sep. 1992; pp. 29-36.

GALBRAITH, J. K.: *La cultura de la satisfacción*. Ariel. Barcelona, 1992.

GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*. Paidós/MEC. Madrid, 1990.

ITURRIOZ, O. y otros: *Realidad social y pobreza en Asturias*. Popular. Madrid, 1991.

JAMESON, F.: *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós, 1991.

JUÁREZ, M. (Ed.): *V Informe sociológico sobre la situación social en España*. FOESSA. Madrid, 1995.

KAPLUN, M.: "Algunas reflexiones sobre movimientos sociales, medios de comunicación y poder" en NEFRIN, M.; KAPLUN, M.; CORAGIO, J. L. y otros: *C.I.M.S. Congreso Internacional de Movimientos Sociales. Documentación*. Mecanografiado, inédito. Madrid, Noviembre de 1992.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona, 1980.

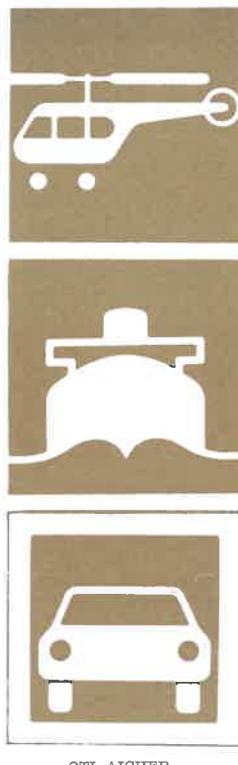
LERENA, C.: *Reprimir y liberar*. Akal. Barcelona, 1980.

LERENA, C.: "Universidad, formación y empleo (Crítica de una crítica)", en LERENA, C. (Ed.): *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Akal Universitaria. Madrid, 1987, pp. 163-193.

LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Cátedra. Madrid, 1989.

MARCHESI, A.: "La Reforma y el proyecto curricular de centro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199. Enero de 1992, pp. 18-24.

MATTELART, A. y M.: "Nuevos usos de la comunicación en tiempo de crisis. Reflexión sobre una década de transformaciones". *Telos*.



nº 26. Fundesco. Julio, Agosto, Septiembre, 1991; pp. 15-35.

M.E.C.: *Diseño Curricular Base*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

M.E.C.: *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

MEDINA M. y SANMARTÍN, J. (Eds.): *Ciencia, tecnología y sociedad*. Anthropos. Barcelona, 1990.

MONCADA, A.: *El nuevo poder informativo en España*. Libertarias/Prodhufi. Madrid, 1991.

MORIN, E.: *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994.

MOSCO, V.: *Fantasías electrónicas. Crítica de las tecnologías de la información*. Paidós. Barcelona, 1986.

O.C.D.E.: *La formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela*. Narcea. Madrid, 1985.

SANCHÍS, E.: *De la escuela al paro*. Siglo XXI. Madrid, 1991.

SANMARTÍN, J.; CUTCLIFFE, J. L.; GOLDMAN, J. L. y MEDINA, M. (Eds.): *Estudios sobre sociedad y tecnología*. Anthropos. Barcelona, 1992.

SASTRE, A.: "La postmodernidad como futura antigua", en TONO, J.: *La polémica de la postmodernidad*. Ediciones Libertarias. Madrid, 1986.

SCHILLER, H.: *Información y economía en tiempos de crisis*. Fundesco/Tecnos. Madrid, 1986.

SCHULTZ, T. W.: "La inversión en capital humano". *Educación y Sociedad*, nº 1. Akal. Madrid, 1983, pp. 181-195.

TAIBO, C.: *La Europa oriental sin red. De la revolución de 1989 a la Comunidad de Estados Independientes*. Los libros de la Catarata. Madrid, 1992.

TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS: "Juicio a las políticas del Fondo Monetario Internacional y el banco mundial" y "Declaración de Berlín Oeste del Contracongreso Internacional". *Mientras tanto* nº 39. Fundación Giulia Adinolfi y Manuel Sacristán. Barcelona, invierno 89-90; pp. 189-211.

VALENCIA, Angel: "¿Es la era de la información una nueva era?" en TAIBO, C. (Ed.): *Un nuevo orden internacional?* Ediciones de la Torre. Madrid, 1992.

WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal. Madrid, 1988.

WOODHALL, M.: "Capital humano". *Encyclopédia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. Madrid, 1989-1990, pp. 729-733.

CRÍTICA

Este artículo pretende trasladar a los lectores de SIGNOS un conjunto de reflexiones, a veces simples interrogantes y preocupaciones, sobre un tema que ha adquirido ya naturaleza de público y urgente. Nos referimos al reto

educativo que supone

el crecimiento de las ideas racistas y xenófobas en las sociedades occidentales, y más concretamente en la nuestra. En efecto, este fenómeno ha ido adquiriendo perfiles cada vez más preocupantes y menos pintorescos. En pocos años, sus representantes han pasado de incubar sus huevos de serpiente en la soledad a ocupar plaza de ministro en el gobierno italiano, a adquirir categoría de fuerza parlamentaria en Francia con el Front National, a convertirse en un grave problema de orden público en la Alemania unificada o a regar de sangre la antigua Yugoslavia.

DIVERSIDAD CULTURAL E INMIGRACIÓN

Reflexiones para una educación antirracista

JOSE Mº CASTIELLO - JUAN NICIEZA *

En nuestro país los datos no invitan al optimismo. En un trabajo de encuesta (1) realizado por Calvo Buezas (1994) en 1986 y 1993 con una muestra de 5.168 encuestados (1.284 alumnos de octavo de EGB; 2.488 de BUP-COU y 1.264 de Formación Profesional) se observa un incremento sustancial de tales ideas.

A la pregunta "Si de mí dependiera, los echaría de España" contestaron en las encuestas del 86 (primer dato de los pares) y del 93 (segundo dato de los pares) favorablemente: gitanos (11-31%), moros-árabes (11-26%); negros de África (4-14%); judíos (10-13%); portugueses (7-11%) y latinoamericanos (4-6%).

1. Conciencia antirracista y práctica profesional

Es cierto que poco a poco vamos tomando conciencia y elaborando respuestas: en algunos lugares, participando en organizaciones de apoyo y acogida a los emigrantes; en otros organizando campañas de solidaridad con los pueblos que sufren el desgobierno de este fin de milenio o respondiendo a iniciativas de entidades ciudadanas con repercusiones en los centros de enseñanza del tipo de campañas de recogida de material escolar o lecciones ocasionales.

Indudablemente, entre los docentes de izquierdas existe una extendida conciencia antirracista. Pero no podemos contentarnos con dar respuesta a la intolerancia y la exclusión social únicamente desde nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas. Es necesario señalar, a la vez, que la respuesta profesional es escasa. Basta con observar la escasez de debates específicos, la ausencia de artículos en nuestras revistas especializadas o la carencia de materiales didácticos para dejar constancia de la falta de correspondencia entre la preocupación existente sobre la materia (e incluso el paulatino incremento de nuestra militancia social) y la incapacidad para articular un discurso educativo y una práctica en consonancia.

¿Qué razones existen para esta contradicción? ¿Es producto de la pérdida de autonomía profesional ante una Administración que nos distrae cada día con proyectos de cartón-piedra incapaces de resistir la prueba de la práctica? ¿Se trata de una muestra palpable de la creciente desprofesionalización del enseñante que espera la acción de los nuevos diseñadores de currículos? ¿Estamos en presencia del desencanto docente justificado por la inadecuación entre valores educativos y valores dominantes?

Es posible también que tras años de discurso reproductivista, considerando el sistema educativo como perpetrador de las diferencias sociales, estemos amenazados por un pesimismo que considera inviable la contestación desde dentro del sistema y respondamos desde otros ámbitos de acción social. Tales factores, y seguramente muchos más, pesan de manera significativa en la falta de articulación entre la extendida conciencia igual-

itarista y antirracista de los docentes y la falta de iniciativa creativa en el quehacer profesional. Una de nuestras tareas del momento es el combate contra la irracionalidad, contra el desprecio y la marginación del que tiene otro color, otra cultura, otra formas de vida y además es pobre.

En este contexto, queremos llamar la atención sobre un aspecto que nos parece esencial: la Administración educativa ha ido configurando una política que ha invadido los espacios que habíamos establecido para construir la contestación. La ausencia de ámbitos de comunicación interpersonal *no colonizados* por el poder (Capella, 1993) y la corrupción de valores como el asociacionismo voluntario y la entrega de tiempo no remunerado son algunas de sus consecuencias.

2. Racismo y xenofobia

Abordar este tema en toda su complejidad supone prestar atención a los diversos tipos de racismo, intolerancia y xenofobia en boga. Se precisa saber cuál es el rostro que adopta en nuestros días, pues no estamos ya en presencia de la pretensión decimonónica de construir una ciencia, basada en las diferencias existentes entre las razas, a partir de la cual justificar la superioridad occidental y el derecho de conquista.

Manifestaciones empíricas de racismo, tal y como operan en nuestra sociedad, las encontramos en lo que podríamos definir como **racismo propio**, aunque lo compartamos con otros muchos ciudadanos de Europa: el racismo que padece el pueblo gitano, cuyas señas de identidad son también, en no pequeño grado, nuestras, y pese a lo cual carece de un adecuado respeto social y atención escolar.

Hay quien define como **racismo de clase** (Grignon, 1993) la segregación y rechazo del que son objeto las clases dominadas, uno de cuyos aspectos es el sistema escolar, con redes educativas paralelas para las diversas clases sociales. Otra muestra la tenemos en los prejuicios y opiniones que generan comportamientos xenófobos y racistas contra la presencia de inmigrantes y refugiados, tengan o no características físicas "estigmatizables". Un ejemplo de ello lo encontramos en la preferencia de escolarización en centros donde no se encuentran escolarizados hijos de inmigrantes. Tales conductas son alimentadas por unos medios de comunicación y un discurso político institucional que presentan al foráneo como indeseable social. Resulta significativo que la inmigración sea uno de los temas del Grupo de Trevi que trata también asuntos de terrorismo y orden público.

Y, por último, es preciso destacar la retórica de la exclusión en la creciente criminalización de minorías sociales depauperadas, víctimas del paro, la pobreza o la droga, nuevos apetados sobre los que se cierne la marginación, el aislamiento y el desprecio, en cínica culpabilización de las víctimas de un modelo económico y social que va camino de construir ya el Tercer Mundo

en muchos hogares del Occidente civilizado y rico.

El racismo de nuestros días asienta su banderín de enganche en dos realidades:

– La pobreza y la marginación: el racismo tiene como tema dominante el rechazo del “otro”, del que tiene tras de sí el estigma del fracaso y la pobreza, culpabilizando a sectores concretos de las contradicciones que el propio sistema genera. No se debe hablar entonces de raza y comunidad, sino de paro y exclusión económica producidos por las nuevas sociedades duales.

– La diferencia cultural: como sostienen diferentes autores (Taguieff, 1987; Alvarez, 1993; Stolke, 1993), la nueva retórica de la exclusión exalta la esencial e irreductible diferencia cultural de las comunidades de inmigrantes no europeos, cuya presencia amenaza la integridad de la nación de acogida que corre peligro de perder sus señas de identidad. Así, señala Alvarez: “Su tema dominante no es la herencia biológica, sino la irreductibilidad de las diferencias culturales. No postula explícitamente la superioridad cultural de determinados grupos o pueblos respecto de otros, sino simplemente la nocividad de la desaparición de las fronteras, la necesidad de preservar la homogeneidad cultural, la incompatibilidad con gentes que provienen de formas de vida y tradiciones distintas”.

Curiosamente, en este caso, los argumentos del movimiento anticolonialista defendiendo el derecho a la diferencia y a la diversidad cultural sirven ahora al neoracismo como discurso contra la convivencia entre culturas y hacen indeseable el mestizaje cultural.

Desde este punto de vista, para nuestro objeto de estudio, resulta secundaria la diferenciación racismo-xenofobia cuya delimitación de significados aún es motivo de debate. Balibar (1992) habla por ejemplo de racismo para señalar la hostilidad existente entre grupos diferentes en contacto y destina el de xenofobia a los grupos con escaso contacto.

Wiewiora (1992), en su intento de construir una teoría sociológica que delimita el espacio empírico del racismo, establece una diferencia de violencia y confrontación social entre uno y otro término, definiendo como xenofobia a la presencia de doctrinas, prejuicios y opiniones discriminatorias, vinculadas más a entidades comunitarias que a razas, reservando el de racismo para fórmulas más

“Una de nuestras tareas del momento es el combate contra la irracionalidad, contra el desprecio y la marginación del que tiene otro color, otra cultura, otra forma de vida y además es pobre”

organizadas y violentas con pretensión de toma del poder político.

Sea cual sea la terminología que adoptemos, lo que en el fondo se nos plantea es el desarrollo de una cultura democrática respetuosa ante la diversidad cultural, de tolerancia en relación con determinados comportamientos y un gran esfuerzo de negociación entre los diversos grupos en contacto, que seguramente no va a estar libre de conflictos pero cuyo desarrollo no puede quebrar la convivencia.

Y con ello no nos apuntamos a un relativismo cultural que dé por buena toda conducta porque sea explicable en el marco de una tradición, tales como la ablación del clítoris en algunas culturas africanas, las recomendaciones coránicas de cortar la mano al ladrón seguida por algunas monarquías árabes o la opresión de las mujeres.

Sin embargo, nos ofrece mayores interrogantes la utilización del pañuelo islámico en las escuelas. Como es sabido, el conflicto surgió en el pueblo francés de Cruel en 1989 cuando tres niñas de origen tunecino fueron expulsadas de un colegio francés por asistir al mismo ataviadas con dicha prenda. Una parte de la sociedad francesa interpretó que las creencias religiosas islámicas suponían una amenaza para los valores de la escuela laica francesa. La polémica obligó al ministro socialista Lionel Jospin, después de producirse una escalada de conflictos similares en otras localidades, a ordenar finalmente que las alumnas volvieran a clase. Recientemente, el gobierno del conservador Balladur ha prohibido su utilización, lo que sin duda será motivo de nueva polémica.

Desde nuestro punto de vista, la supuesta incompatibilidad puede ser superada por la actitud tolerante que supone afirmar que la escuela francesa no sea confesional sin impedir por ello que los alumnos lo sean. Por otro lado, la ausencia de los centros escolares franceses de alumnas procedentes de hogares con creencias religiosas islámicas no deja de hacerle un favor a las posiciones más integristas que mantendrán así aisladas en sus hogares a las mujeres o puede conducir a la segregación en centros específicos. Cabe pensar también que detrás de algunos de estos vehementes defensores de la tradición laicista no se esconden en realidad los nacionalistas defensores de las viejas glorias de la “grandeur” o los partidarios de una visión esencialista de la cultura “francesa”. No viene mal en este sentido recordar unas palabras de Juan Goytisolo: “La



OTL ALCHER

cultura no puede ser hoy exclusivamente francesa, inglesa, alemana, ni siquiera europea sino plural, mestiza y bastarda, fruto del intercambio y la ósmosis, fecundada por el contacto con mujeres y hombres pertenecientes a horizontes lejanos y diversos" (Goytisolo, 1993).

De todos modos, es éste un conflicto demasiado complejo (no hay que olvidar el riñísimo debate intelectual y político que provocó en Francia) como para poder abordarlo, y mucho menos ventilarlo, en unos párrafos. Quede simplemente como una ilustración de cómo un conflicto étnico-religioso de enorme impacto social puede desarrollarse en el espacio de la escuela.

Evidentemente, la alternativa no puede ser la ofrecida por el relativismo cultural. Pero tampoco la del universalismo etnocentrista que valora como superior lo propio e inferior lo ajeno, extraño o extranjero. El dilema al que nos enfrentamos lo define claramente Fontana (1994): "Debemos enfrentarnos a la evidencia de que el programa modernizado que comenzó hace doscientos cincuenta años, en el "siglo de las luces", está próximo a su agotamiento, no sólo en lo que se refiere a sus promesas económicas, sino también como proyecto de civilización, o por lo menos así lo parece desde el final de este "siglo de las sombras" que ha visto producirse más muertes por guerra, persecución y genocidio que ninguna época anterior de la historia humana (y que sigue empeñado en la tarea" (pág. 155).

Nos parece más adecuada la vieja esencia internacionalista comprometida moralmente con los demás seres humanos considerados como iguales y cuyo mensaje liberado se contiene en muchas de las denuncias que desarrollan movimientos sociales de vieja y nueva factura, sin que configure aún (y nos tememos que durante mucho tiempo) una alternativa al estado actual de cosas.

Levi-Strauss (1986) es, sin embargo, pesimista con respecto al diálogo cultural que proponemos, pues el conflicto no es sólo consecuencia de la ignorancia o del prejuicio sino de las desigualdades y del reparto injusto de los recursos. De ahí su conclusión: "sólo podemos cifrar nuestra esperanza en un cambio del curso de la historia, más difícil aún de obtener que un progreso en el de las ideas" (pág. 142).

3. En la inmigración también hay clases

Evidentemente, las migraciones internacionales, y más en concreto desde las colonias



"Hay quien define como racismo de clase la segregación y rechazo de que son objeto las clases dominadas, uno de cuyos aspectos es el sistema escolar, con redes educativas paralelas para las diversas clases sociales"

y ex-colonias hacia las metrópolis europeas, no son un fenómeno reciente: fueron especialmente fuertes en la fase de reconstrucción y crecimiento posteriores a la Segunda Guerra Mundial. La crisis iniciada en 1973 supuso el fin de este modelo, aunque no la desaparición de los flujos.

En los últimos veinte años la inmigración desde el Tercer Mundo hacia Europa ha estado impulsada por tres grupos de factores estrechamente ligados entre sí y derivados de las formas de la colonización y descolonización: la inestabilidad política interna o "regional" (guerras, dictaduras ...), la desigualdad en la distribución de población y recursos y la degradación ambiental provocada por la explotación depredadora llevada a cabo por los países más desarrollados.

Este proceso migratorio se ha ido desarrollando en unos países cuya dinámica social está caracterizada por dos tendencias enfrentadas (una creciente uniformización de la vida colectiva y un estallido de reivindicaciones particularistas de todo tipo de identidades diferenciadas) que provocan inestabilidad y conflicto. En este contexto el pluralismo étnico se convierte en un nuevo factor de conflicto.

Aunque con matizaciones según los países, podríamos enumerar una serie de rasgos comunes de esta inmigración (Abad, 93):

- procedencia predominante del Tercer Mundo, aunque en los últimos años ha crecido de forma importante el contingente de la Europa del Este.

- creciente marginación de la actividad económica de los inmigrantes: ocupan los oficios socialmente rechazados y/o precarios, la venta ambulante y el trabajo en la economía sumergida.

- aumento espectacular de la inmigración ilegal: las barreras impuestas (Grupo de Trevi) han dado lugar a la aparición de mafias que canalizan estos flujos (el caso de los chinos) y de formas desesperadas de entrada (pateras, polizones).

- tendencia a la permanencia y al reagrupamiento familiar: a diferencia de las migraciones de otras épocas, en que el traslado era temporal y siempre estaba presente la idea del regreso, ahora en la mente de la mayoría de los inmigrantes está el deseo de establecerse definitivamente y, por tanto, de instalar a toda la familia. El impacto social que esto comporta es quizás lo que ha impulsado a los gobiernos de los países desarrollados a imponer en la reciente Conferencia de El Cairo que en el

"La nueva retórica de la exclusión no postula explícitamente la superioridad cultural de determinados grupos o pueblos respecto de otros, sino simplemente la nocividad de la desaparición de las fronteras, la necesidad de preservar la homogeneidad cultural, la incompatibilidad con gentes que provienen de formas de vida y tradiciones distintas"

documento final no se recogiera el derecho al reagrupamiento familiar de los inmigrantes.

– tendencia a concentrarse en espacios urbanos degradados que acaban por convertirse en auténticos *ghettos* que dificultan la integración.

¿Cuál es la situación que encontramos en España? Podríamos decir que, a grandes rasgos, responde a las características generales que acabamos de enunciar, aunque son muy significativas las peculiaridades.

Resulta difícil disponer de datos fiables del contingente de extranjeros residentes en España puesto que los que manejan los organismos oficiales sólo se refieren a quienes tienen permiso de trabajo o de residencia (Izquierdo, 1993). La estimación que hace la Conferencia Episcopal es de unos 700.000 residentes permanentes, incluyendo los ilegales. Ahora bien, detrás de esas cifras se esconden situaciones muy diferentes y casi antitéticas, por lo que no está de más establecer una mínima tipología que ordenada numéricamente de mayor a menor podría ser la siguiente:

– colectivo de rentistas y jubilados europeos instalados en las zonas turísticas del Mediterráneo y los archipiélagos.

– trabajadores de alto nivel que constituyen el *staff* directivo de las empresas multinacionales establecidas en España.

– mano de obra relativamente calificada: europeos que trabajan en el sector servicios (turismo, hostelería, ...) y latinoamericanos dedicados al comercio o a las profesiones liberales.

– inmigrantes de bajo nivel de calificación procedentes del Tercer Mundo.

El colectivo de extranjeros, por tanto, no es homogéneo ni geográfica ni culturalmente, y la población autóctona no los percibe como un todo, sino que distingue diversos grupos y califica negativamente a algunos de ellos por razones fundamentalmente económicas. La integración social (aunque a veces son ellos mismos los que la rechazan) de los tres primeros grupos no constituye ningún problema. Por ello vamos a paramos en el cuarto, que es ciertamente donde se produce el conflicto. ¿Quiénes son, dónde viven, a qué se dedican, ...?

La procedencia es bastante diversa: predominan los portugueses y los marroquíes, seguidos de otros africanos, latinoamericanos, chinos y europeos del Este. Los contingentes más importantes están concentrados en Madrid, Cataluña y ambos archipiélagos, aunque en todas las Comunidades Autónomas hay pequeños núcleos. La situación económica actual les aboca a un mercado laboral secundario caracterizado por los bajos salarios, la inestabilidad, la falta de garantías jurídicas y la escasa implantación sindical. Acceden, por tanto, a empleos eventuales, poco remunerados, de jornadas prolongadas y con pocas perspectivas de promoción social; pero cada vez es más frecuente su ocupación (sobre todo en el caso de los ilegales) al servicio de unas redes a la vez sumergidas y paralelas, controladas por grupos de su misma procedencia y muy interesadas en mantener la situación de marginación y precariedad para así perpetuar la dependencia: es el caso de muchos vendedores ambulantes de alfombras o quincalla, y el de la mayor parte de los inmigrantes chinos.

Nos encontramos, por tanto, ante un contingente creciente de personas, muchas de ellas en situación administrativa precaria, con un bajo do-



minio de nuestro idioma, con una escasa capacitación profesional, con una cultura que choca fuertemente con la nuestra, discriminados socialmente y fundamentalmente pobres, lo cual quiere decir, entre otras cosas, con escasos recursos para salir por sí mismos de esta compleja situación.

4. La educación intercultural como forma de educación antirracista

Este artículo, por imperativos de espacio y oportunidad, se va a centrar prioritariamente en la respuesta escolar a la cada vez mayor presencia de niños y niñas inmigrados, sin por ello dejar de hacer referencia al conjunto de problemas señalados.

En nuestro país la escolarización de este colectivo es un asunto reciente. Se está realizando por parte de la Administración con una actitud rayana en el cinismo: por una parte, afirma una política de orden público en el tratamiento de la inmigración alimentando una opinión pública que cada vez opta más por considerar a los inmigrantes y refugiados como responsables de nuestros problemas o como huéspedes inoportunos. Por otro lado, da muestras de su magnanimitad garantizando en la red pública un puesto escolar (por cierto, incapaz de imponer en una red concertada justificada en nombre de su carácter social).

Desde nuestro punto de vista, el primer compromiso del combate antirracista exige una escolarización de calidad para los hijos e hijas de inmigrados. Y el problema no se resuelve mediante la inhibición administrativa, que se ha limitado hasta ahora a elaborar un vago discurso de atención a la diversidad y a dedicar al asunto unas escasas líneas entre las "77 medidas" que configuran el plan de actuación del ministro de Educación.

Sin embargo, la adecuada atención a estos niños y niñas no se resuelve con la simple asignación de un puesto escolar público. Muy por el contrario, podemos afirmar que el problema está simplemente planteado. Dos tipos de respuesta son posibles a partir de este momento:

A. Perspectiva asimilacionista

En nuestro país tenemos una larga experiencia de cultura escolar asimilacionista. Ejemplo paradigmático de ella ha sido el modelo educativo desarrollado en la época de la dictadura franquista, donde no era posible la presencia de las lenguas y culturas de las diversas comunidades que conforman el Estado español. La instauración de la democracia y el desarrollo autonómico han sentado las bases de un tratamiento adecuado de las características particulares de esas culturas.

Con respecto a la población inmigrante se postula la necesidad de modificar las conductas de los recién llegados para que se adecúen a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior e inmutable.

Una práctica escolar y un currículo construido a partir de tal premisa suponen transformar la diversidad existente en discursos de dominación y subordinación donde las diferencias culturales no constituyen diferencias importantes. El tratamiento de todos los alumnos y alumnas de manera equitativa y el desarrollo de un currículo común, elaborado a partir de los rasgos más prototípicos de la cultura nacional, es la supuesta neutralidad que se adopta ante una diversidad que ostentosamente se tiene a gala no atender.

Es oportuno recoger aquí lo dicho por Carlos Lerena (1976), para quien la escuela "entre sus principios de funcionamiento ignora, y debe ignorar absolutamente, esta cuestión; su más alto orgullo es precisamente tratar a todos los alumnos por igual y aplicar a todos el mismo rasero universalista. Con esto, es decir, ignorando las diferentes posiciones de partida, no hace otra cosa que consagrar y perpetuar dichas posiciones" (p. 322). Y más adelante, señala que la escuela niega el conocimiento de los que "*tienen otro lenguaje, otros intereses, otras facultades, otros estímulos, otras aspiraciones, otras aptitudes, otro ethos*" (p. 331).

Las repercusiones en la práctica se llamaban antes fracaso escolar. Diversos trabajos de investigación centrados en analizar el rendimiento educativo de los hijos e hijas de inmigrantes ponen de manifiesto las consecuencias de las políticas educativas asimilacionistas. Por ejemplo, Steedman (1979) sostiene, referido al caso inglés, que los hijos de los emigrantes: a) van peor en sus estudios; b) están sobrerepresentados en las aulas especiales; c) abandonan pronto los centros docentes; y d) están muy poco representados en los estudios superiores no obligatorios.

Otro autor británico, Little (1975), tras analizar las condiciones de acceso a la primera escolarización y las diferencias que en ese momento ya se estiman en aspectos como vocabulario y habilidades sociales, sostiene que el bajo logro: a) ya está presente cuando los niños comienzan a la escuela; b) persiste durante su desarrollo; y c) se hace más pronunciado cuando el niño crece.

Asimismo, son frecuentes en la literatura profesional inglesa los trabajos que destacan el comportamiento conflictivo de alumnos inmigrantes, la mala adaptación social y personal, describiendo a tales alumnos como agresivos, hostiles, groseros, etc. (Bagley, 1975).

Claro está que el sistema educativo, junto a la práctica asimilacionista, ha construido estrategias de tratamiento de su propio fracaso. La noción de "deprivado cultural" es la etiqueta que permite explicar el fracaso, no como fracaso de la institución y sus prácticas, sino como fracaso de la víctima. La educación compensatoria es la alternativa ofrecida a tales alumnos que recibían así un supuesto currículo capaz de reintegrar y normalizar las deficiencias de partida.

En el mundo educativo francés, y de la mano de la OCDE-CERI (1987), estudiando el éxito y el fracaso escolar de los alumnos tanto franceses como extranjeros

en educación primaria y secundaria, han concluido: a) el origen social permite explicar muchas de las dificultades experimentadas en la escuela; b) los alumnos y alumnas pertenecientes a las clases sociales menos privilegiadas, tanto si son franceses como no, o pertenecen a un grupo étnico minoritario, experimentan dificultades o fracasan en el sistema educativo y, por lo general, su actuación no es tan buena como la del alumnado que pertenece a las clases medias y altas; c) la pertenencia a un grupo étnico minoritario o el origen extranjero es un factor que puede agravar la desigualdad educativa.

B. Perspectiva intercultural

Una segunda posición consiste en reconocer la diferencia de culturas como riqueza y diversidad, como una de las realidades, conflictivas pero prometedoras, que constituyen hoy las sociedades del presente. Las preguntas previas a las respuestas implicadas son del tipo de:

– ¿Cómo se enseña la lengua castellana a personas que no la hablan, y por lo tanto ni la leen ni la escriben? Cuestión importante si tenemos en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema de enseñanza reglado funcionan sobre la base del material escrito.

– ¿Qué tratamiento hacer de su lengua materna?

– ¿Qué metodología es más adecuada? ¿Qué papel juegan los aprendizajes anteriores?

– Y la cultura de su grupo de origen que da significación inicial al nuevo universo al que se enfrenta ¿qué tratamiento escolar debe tener?

– ¿Tiene esa cultura propia repercusión en el currículo que organiza el trabajo escolar del resto de la comunidad? Se nos plantea cómo educarnos a nosotros mismos y al resto de la comunidad escolar para comprender a quienes tienen otra cultura, desprendernos de nuestros estereotipos y prejuicios para aprender a convivir con ellos.

Estamos obligados a plantearnos una reflexión global sobre el conjunto de la institución escolar, su organización, el diseño curricular, la enseñanza de las lenguas, los métodos de enseñanza, la elaboración de textos y materiales, la formación del profesorado, tanto la inicial como la que se desarrolla en ejercicio. Atañe por último a la investigación pedagógica (Mario de Miguel, 1992).

"Lo que en el fondo se nos plantea es el desarrollo de una cultura democrática respetuosa ante la diversidad cultural, de tolerancia en relación con determinados comportamientos, y un gran esfuerzo de negociación entre los diversos grupos en contacto. Exige también una acertada comprensión de las desigualdades producidas por el sistema económico"



DOVER PUBLICATIONS

Queremos llamar la atención de nuevo sobre la necesidad de no plantearnos el problema como meramente técnico. En el fondo, el problema (ya lo indicamos anteriormente) es de valores, exige un ejercicio de autocritica, de reflexión sobre el etnocentrismo propio, los estereotipos y prejuicios construidos en nuestra propia cultura nacional. Implica también someter a debate una concepción del mundo, la moderna, que ha construido una visión lineal del progreso histórico "que interpreta mecánicamente cada cambio como una mejora, cada nueva etapa como un progreso" despreciando a su paso al resto de pueblos y culturas e interpretándolas como atraso, como imperfección, como estado salvaje, etc.

El paralelismo de lo que acontece en el campo social con la denuncia ecologista es enorme: "el hecho de que la civilización de la máquina requiriese un enorme consumo de energía y de materias primas hizo que convirtiéramos la depredación de los recursos —bautizada como 'dominio sobre la naturaleza'— en criterio de progreso" (Fontana, 1994). Las consecuencias de destrucción irreversible son de todos conocidas. ¿Estamos aún a tiempo de evitarlo en el terreno cultural?

5. Algunas tareas inmediatas

Queremos señalar para concluir algunos aspectos prácticos que nos permitan ir ganando terreno a la falta de definición profesional. En nuestra opinión es preciso adoptar posiciones urgentes en los siguientes temas:

– El derecho a la educación en la lengua materna: tal derecho debe significar, en primer lugar, la presencia de profesionales con tales conocimientos. En ausencia de los mismos, debe indagarse en la propia comunidad de procedencia del escolar para conocer los recursos disponibles.

– Puesto que sin un dominio lingüístico no es posible alcanzar el nivel de conceptualización preciso para el desarrollo cognitivo, las principales áreas curriculares deben impartirse en la lengua materna.

– Diseño de currículos de aprendizaje de la lengua castellana como segunda lengua: en la medida en que se produzca el dominio lingüístico suficiente se podrán desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en lengua castellana. El objetivo final no puede ser otro que el bilingüismo.

– Valorar y aceptar la cultura de las minorías en el seno de la institución escolar:

una verdadera educación antirracista y/o intercultural debe incidir no solamente en los grupos culturales minoritarios, sino también en los miembros de la cultura mayoritaria.

– Proponerse como objetivo defender y desarrollar el pluralismo cultural en la sociedad: construir un clima de respeto, tolerancia y comprensión entre las culturas.

– Expurgar de contenidos etnocéntricos nuestros textos escolares en una acción semejante a la desarrollada por el movimiento feminista. Cobran especial importancia programas donde se manifiesten los logros de otras culturas en los campos artísticos, científicos, organizativos, etc.

– Procurar desarrollar escalas de valores abiertas en las que la diversidad sea apreciada como factor positivo para cada cultura en contacto.

Por último, debemos asumir que el racismo y la xenofobia no tienen su origen sólo en falsas creencias, estereotipos y prejuicios, ya que éstos son más consecuencias que causas. El racismo tiene raíces históricas, un contexto de clase y la ausencia de derechos sociales, políticos y económicos que actúan en detrimento de unos grupos sociales y en beneficio de otros. La sociedad no puede ser analizada de manera neutral como un espacio en el que se comparten valores sino como un área en la que los valores dominantes se imponen a otras culturas que carecen de poder. De ahí que nuestra propuesta implique también cuestionar las causas de fondo que mantienen la desigualdad entre los grupos humanos. Como señala Grinter (1992), la educación antirracista es finalmente una forma de "acción social" donde los estudiantes llegan a hacerse "críticos sociales reflexivos y agentes del cambio social" (pág. 105).

Notas

(1) La encuesta de 1993 se hizo poco después del asesinato de Aravaca de la dominicana Lucrecia Pérez, en una coyuntura de amplia difusión del problema por los medios de comunicación.

(*) José María Castiello es profesor de Educación Primaria en el Colegio Público Lope de Vega de Gijón (teléfono de contacto: 98-532 03 91). Juan Nicieza es profesor de Enseñanza Secundaria del Instituto de Educación Secundaria de Mata-Jove en Gijón (teléfono de contacto: 98-5313251).



DOVER PUBLICATIONS

"La cultura no puede ser hoy exclusivamente francesa, inglesa, alemana, ni siquiera europea, sino plural, mestiza y bastarda, fruto del intercambio y de la ósmosis, fecundada por el contacto con mujeres y hombres pertenecientes a horizontes lejanos y diversos"
(Juan Goytisolo)

Referencias bibliográficas

ABAD, L. (1993). "La educación intercultural como propuesta de integración", en ABAD, L., CUCO, A., e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Editorial Popular, Madrid.

ALVAREZ, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Edit. Talasa, Madrid.

BAGLEY, C. (1975). "The background of deviance in black children in London", en VERMA, G. K. y BAGLEY, C. (Eds.) *Race and education across cultures*. Heineman, Londres.

BALIBAR, E. (1992). "Racisme et nationalisme: una logique de l'excés", págs. 78-81, en WIEVIORKA, M. *Racisme et modernité*. La Découverte. París.

CALVO BUEZAS, T. (1994). "Racismo y escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 228, págs. 75-78.

CAPELLA, J. R. (1993). *Los ciudadanos siervos*. Editorial Trotta. Madrid.

DE MIGUEL, Mario de (1992). *Minorías y educación intercultural*. Bordón, 44, págs. 23-35.

FONTANA, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Crítica. Barcelona.

GOYTISOLO, J. (1993). *El País*. 25 de Enero.

GRASS, G. (1994). Entrevista en *El Mundo*. 20-8-94. Madrid, pág. 3.

GRIGNON, C. (1993). "Racismo y etnocentrismo de clase". *Archipiélago*, 12, págs. 23-28.

GRINTER, R. (1992). "Multicultural or antiracist education? The need to choose". Págs. 95-111, en LYNCH, J., MODGIL, C. y MODGIL, S. *Cultural diversity and the schools*. Falmer Press, Londres.

IZQUIERDO, A. (1993). "Política e inmigración", en ABAD, L., CUCO, A., e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Editorial Popular, Madrid.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Editorial Ariel. Barcelona.

LITTLE, A. (1975). "The educational achievement of ethnic minority children in London Schools", en VERMA, G. K. Y BAGLEY, C. (Eds.) *Race and education across cultures*. Heineman, Londres.

LÉVI-STRAUSS, C. (1993). *Raza y cultura*. Cátedra. Madrid.

OCDE-CERI (1987). *Immigrants children at school*. OCDE. París.

STEEDMAN, J. (1979). "The education of migrant workers' children", en *ECC countries: front assimilation to cultural pluralism*. Comparative Education. 15, págs. 259-268.

TAGUIEFF, P-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Le Découverte, París.

WIEVIORKA, M. (1992). *El espacio del racismo*. Ediciones Paidós. Barcelona.

SEMINARIO DE ARTE DEL CEP DE GIJÓN: *La Grecia Clásica (Ciencias Sociales, Cultura Clásica y Arte)*. Colección "Materiales para el aula". CEP de Gijón. 1995.

Los materiales desarrollados en este trabajo se estructuran de acuerdo a los principios psicopedagógicos que caracterizan a los dos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria y a los nuevos Bachilleratos, con un tratamiento abierto y flexible que tiene en cuenta la diversidad del alumnado. Estos materiales pueden ser aplicados en el:

A) Área de *Ciencias Sociales*, primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, eje "Sociedades históricas y cambios en el tiempo", epígrafe "Antigüedad Clásica".

B) Optativa de obligada oferta para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, cursos tercero y cuarto: *Cultura Clásica*.

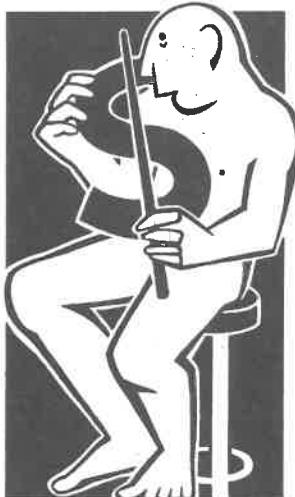
C) Asignatura *Historia del Arte*, segundo curso del Bachillerato de Humanidades y Sociales y segundo curso del Bachillerato Artístico, bajo el epígrafe "Arte clásico grecolatino, su influencia artística", dentro del Bloque temático 3 "Estilos artísticos: evolución histórica y diversidad espacial".

Sus autores han organizado la unidad didáctica en dos bloques. El primero hace referencia al marco geográfico, formas de organización de las "polis" de Atenas y Esparta y otros aspectos culturales. El segundo se dedica al arte. En los distintos apartados aparece un cuestionario de actividades de muy diversa índole: unas de aplicación didáctica, otras de tipo interactivo y otras de apoyo-ampliación, que cada profesor y profesora ha de seleccionar, adaptándose a la diversidad del alumnado dentro de las distintas pautas de aprendizaje posible en un grupo-clase y de acuerdo con los conocimientos y el desarrollo psicoevolutivo de las alumnas y de los alumnos.

Además de las actividades de los cuestionarios, se citan también otros recursos y medios didácticos como diapositivas, transparencias y vídeos.

MARÍA TERESA DE LA GARZA: *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Visor. Madrid, 1995.

Este trabajo se centra en la dimensión educativa del concepto de comunidad, tratando, no obstante, de no perder de vista las implicaciones epistemológicas, éticas y socio-políticas de una educación fundada sobre el concepto de comunidad, y que si aplicamos este concepto a la educación no queda más remedio que aceptar que nos encontraremos en el cruce del debate ético y socio-político sobre el mismo, puesto que todo modelo educativo tiene que hacerse cargo de su fundamentación filosófica.



MARÍSOL CALÉS

Este libro está dividido en cuatro capítulos. En el primero se presenta un bosquejo de la propuesta filosófica de Habermas, incluyendo algunas reflexiones sobre la educación como medio para lograr la democracia.

El segundo capítulo está dedicado al pragmatismo norteamericano, que constituye la base fundamental del proyecto de Matthew Lipman. En él se comentan las propuestas de Charles S. Pierce, George H. Mead, John Dewey y Josiah Royce. Cabe señalar que la parte dedicada a Dewey es la más extensa, debido a que es el pensador más cercano al Programa de Filosofía para Niños. En el capítulo tercero

presenta el Programa de Filosofía para Niños y su correspondiente fundamentación filosófica. El concepto de *comunidad de investigación* como herramienta pedagógica se analiza en detalle en cada una de sus dimensiones. Finalmente, el cuarto capítulo se dedica a la comparación entre las propuestas de Habermas y Lipman, ya que ambas persiguen el rescate de la mejor herencia ilustrada, preservando los valores de la libertad y la individualidad. La propuesta de Lipman representa una aportación eminentemente práctica, pues se trata de crear materiales educativos concretos que permitan a todos los miembros de la sociedad, especialmente a los niños, apropiarse de su legítima herencia intelectual a fin de construir una sociedad más cercana al ideal democrático.

VICENTE M. ORTIZ ORIA: *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Amarú Ediciones. Salamanca, 1995.

El malestar y la ansiedad amenazan las posibilidades de autorrealización del profesorado, con importantes consecuencias en la calidad de su intervención instructiva con los alumnos. En este libro, con un enfoque de Psicología Dinámica y el apoyo de datos empíricos, se analizan los mecanismos por los que se desarrolla el malestar de los docentes. Se valora, asimismo, la incidencia de tal malestar en el profesorado de Enseñanza Secundaria, y se proponen estrategias, tanto preventivas como terapéuticas, que invitan a pensar a quienes tienen responsabilidades políticas y académicas de formación sobre el profesorado.

ANA RODRÍGUEZ MARCOS: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea. Madrid, 1995.

¿Cómo formar el tipo de profesor que exige la puesta en marcha de la reforma educativa tal como la propone la LOGSE? ¿Cómo hacer de él un profesional reflexivo e investigador?

La experiencia demuestra que cuando los conocimien-

tos se imparten a los futuros maestros en forma de materias desligadas unas de otras, los estudiantes se limitan a yuxtaponer en compartimentos aislados los aprendizajes realizados en cada una de ellas: no los integran de una manera que sea significativa para la construcción de su propio conocimiento. Es necesario, por tanto, enseñarles del modo más integrado posible aquello que les prepara a su práctica docente.

Este libro ofrece un planteamiento práctico para poner en marcha la interdisciplinariedad en la preparación de los maestros. Dedica la primera parte a establecer una síntesis de los modelos generales de esta formación: examina las tendencias actuales, presenta una alternativa y delimita el papel de la Didáctica General en este enfoque interdisciplinario. La segunda parte de la obra es una propuesta para debate a través de textos acerca del modelo didáctico, objetivos, contenidos, metodología, actividades de integración de teoría y práctica, evaluación.

AMBROSIO CARRIÓN Y SORAYA BENITO HERNÁNDEZ: *Piki. Materiales funcionales de apoyo en lectura y escritura*. Amarú. Salamanca, 1994.

Los Materiales funcionales de apoyo en lectura y escritura (PIKI) son un conjunto de propuestas para ayudar a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Van dirigidos, fundamentalmente, a alumnos y alumnas con diversas necesidades educativas especiales, si bien han sido contrastados con éxito en la etapa de Educación Infantil y en el Primer Ciclo de Primaria.

BERNADETTE WALSH: *Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en Secundaria*. Narcea. Madrid, 1994.

Comunicarse es necesario para un equilibrado desarrollo intelectual y afectivo. Sin embargo, los aspectos comunicativos del lenguaje y de las artes creativas no siempre están suficientemente contemplados en los proyectos curriculares de los centros de Educación Secundaria. Los capítulos de este libro explican cómo organizar una conversación entre alumnos en grupos pequeños; cómo desarrollar una sesión narrativa (hablar, escuchar, leer); cómo estimular la expresión plástica; cómo hacer dramatización...

JESÚS GARANTO ALÓS: *Epidemiología de las Psicosis y Autismo*. Amarú. Salamanca, 1994.

Muchas son todavía las incógnitas que inquietan y preocupan a los padres y profesionales cuando de trastornos autistas o psicóticos se trata. Se ha avanzado en la fijación de criterios diagnósticos, en la evaluación psicopedagógica y neurobioquímica, se han depurado las modalidades de intervención



M. CALLES

terapéutica y cada vez es mayor la interdisciplinariedad desde el respeto y colaboración entre planteamientos teóricos, metodológicos y terapéuticos.

Pero aún queda mucho camino por recorrer. A la ya compleja dinámica del ser humano, se une la complejidad de la sinrazón y el sinsentido, la inexpressividad de niños y adolescentes que, en diferentes grados, encuentran dificultades serias en su desarrollo, en la relación consigo mismos, los demás y el mundo que les circunda.

Este libro es un trabajo que amplía y contrasta la información existente en las pocas investigaciones epidemiológicas realizadas a nivel internacional y es, por otra parte, un trabajo que puede servir de pauta para hacerlo extensivo a otras Comunidades de nuestro país.

FERNANDO GIL VILLA: *Teoría sociológica de la educación*. Amarú ediciones. Salamanca, 1994.

La presente obra intenta dar cuenta de las distintas aportaciones teóricas sobre Sociología de la Educación con un objetivo claro: mostrar

RALPH tanto sus raíces históricas como su relación con las desigualdades sociales. Por ello ocupa un lugar privilegiado en el libro del desmenuzamiento del debate sobre educación y mundo

del trabajo y sobre la igualdad de oportunidades, documentado con un buen acopio de investigaciones. ¿Prepara la escuela para el trabajo? ¿Es el alumno un *homo economicus*? ¿Se traducen en el sistema de enseñanza las diferencias por origen social, territorio o sexo?

Fernando Gil intenta contestar también a la pregunta general sobre el papel que otorgan las distintas tendencias teóricas a la estructura social, a la escuela y al individuo, dividiéndose en tres grandes bloques. Al funcionalismo dominante hasta los años setenta se oponen, en primer lugar, las teorías de la reproducción social y cultural que ven la escuela traspasada por las estructuras económicas y culturales y, en segundo término, las corrientes interpretativas, las cuales ofrecen un mayor protagonismo al actor social. A partir de la década de los ochenta parece ir imponiéndose un enfoque que quiera aprovechar lo mejor de ambas alternativas.

NURIA VILÁ: *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones*. Rosa Sensat/Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

La lengua escrita ocupa uno de los espacios más importantes en la escuela, a la vez que constituye una preocupación constante por parte de los docentes, que han trabajado en las aulas por conseguir un buen nivel en las redacciones de sus alumnos.

El término *lengua escrita* comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje que empieza con la adquisición inicial de la lectura y la escritura y continúa con la producción de textos, entendiendo por *texto* la unidad lingüística significativa formada por frases debidamente cohesionadas, que mantiene una coherencia tal que puede ser recordado y parafraseado.

En estas últimas décadas se ha avanzado considerablemente en el estudio del texto



y su aplicación a la didáctica, pero entre los maestros existe, aun hoy en día, poca tradición de su enseñanza como una totalidad, ya que en la Escuela Primaria predomina básicamente la gramática de la palabra y de la frase desde los primeros niveles hasta los últimos.

Sin embargo, trabajos como éste significan aportaciones nuevas que pueden resultar extrañas a algunos docentes formados en la lingüística tradicional. Su relación con el texto ha sido a través de la lectura y del consiguiente comentario básicamente literario, y la enseñanza de la expresión escrita a partir del análisis de procesos o de la aplicación de tipologías textuales se contempla aún como algo nuevo y desconocido. Sin embargo, nuestros actos comunicativos no se desarrollan a través de frases inconexas sino a través del discurso, que tiene unidad significativa y recoge los campos extralingüísticos propios de la comunicación.

Este trabajo propone puntos de intervención pedagógica con la lengua escrita a partir de las tipologías textuales en el ámbito escolar y describe las concreciones metodológicas y las características textuales de los textos descriptivos, narrativos, expositivos, instructivos, retóricos y argumentativos. Asimismo añade un apartado de sugerencias para la autovaloración y la evaluación de la lengua escrita.

BERNADETTE Y CHARLES BRU: *Cómo improvisar cuentos*. Ceac. Barcelona, 1995.

Este libro de Bernadette y Charles Bru se dirige a aquellos que se enfrentan al pro-

como base de la construcción de sus identidades. Todo esto le concede una gran importancia a la necesidad de un diálogo intercultural desde una perspectiva crítica, que ponga en comunicación estas realidades culturales.

N. Y B. RENOULT y C. VIALARET: *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Narcea. Madrid, 1994.

El teatro es un elemento insustituible para la formación artística de niños y niñas que favorece al mismo tiempo su formación intelectual y estimula la expresión verbal, gestual, plástica y motora, haciendo crecer sus capacidades de observación, reflexión e imaginación.

El libro contiene un breve estudio evolutivo del niño de 5 a 6 años y una relación detallada de las técnicas del juego dramático. Ofrece ejemplos de puesta en escena e interpretaciones, y el desarrollo completo de las sesiones a lo largo del curso escolar.

JOSÉ JIMÉNEZ ORTEGA Y OTROS: *¡No más fracaso escolar! Enseñe a estudiar a sus hijos*. Visor. Madrid, 1995.

Con este trabajo se ofrece la posibilidad de que los padres participen de una manera activa en el desarrollo educativo de su hijo/a. El programa que aquí se propone está basado en una larga experiencia como profesores, pedagogos y especialistas en técnicas de estudio, experiencia que viene demostrando que la mayor parte de nuestros alumnos no saben estu-

diar, o lo que es lo mismo, no saben extraer el máximo rendimiento en las clases donde desarrollan su actividad, ni en casa cuando se encuentran frente a los libros o tareas que de un modo u otro han de asimilar.

LL. CARRERAS Y OTROS: *Cómo educar en valores*. Narcea. Madrid, 1995.

Los valores pueden enseñarse y aprenderse, y ello requiere determinadas estrategias didácticas. Estos son los dos principios en que se fundamenta el trabajo del equipo de profesores y profesoras responsables de esta obra, en la que han recogido y sintetizado su dilatada práctica, contrastada ya con otros profesionales de la educación.

Tras una breve introducción sobre la educación en valores y su lugar en el diseño curricular impulsado por la reforma educativa, el apartado más amplio del libro describe las propuestas prácticas de un modo claro, bien estructurado y lleno de recursos para aplicar en cualquier ocasión que lo requiera.

Valores como Responsabilidad, Diálogo, Paz, Confianza, Autoestima, Creatividad, Respeto, Justicia, Solidaridad, Tolerancia, Cooperación... se abordan siguiendo todos el mismo esquema —lo que facilita su interiorización—: definición, interacción con otros valores y contravalores, temporalización de actividades, propuestas prácticas y desarrollo detallado de distintas actividades que se pueden realizar con alumnos y alumnas.



MIGUEL

blema de la atención fugaz de los niños, una atención que, para ser captada, exige un discurso ligado a las experiencias inmediatas y un contacto directo, más auténtico y dinámico del que brinda un cuento cuyo relator es un mero lector. En este libro se proponen pautas para elaborar un cuento, así como cuentos para explicar a niños de diferentes edades.

JOSÉ A. ANTÓN Y OTROS: *Educar desde el interculturalismo*. Amarú Ediciones. Salamanca, 1995.

Una de las tareas centrales en la educación en estos momentos es volver a pensar sobre los objetivos y sobre el sentido educativo de las prácticas escolares, así como del contexto en que se producen.

Sin ninguna duda, el debate social alrededor del interculturalismo se ha suscitado al calor de la presencia secular de grupos étnicos propios como el pueblo gitano, así como la diversidad cultural y lingüística de los pueblos que integran el propio Estado español. También hay que tener en cuenta la existencia de una gran diversidad de colectivos y grupos sociales diferenciados con características reconocidas como propias y transmitidas



LOREDANO





de entre los 6 y los 16 años de edad.

Se completa el libro con una colección de textos de trabajo y una actualizada bibliografía.

En definitiva, este libro viene a ser, a la vez, una guía para la reflexión interna en los claustros y para la elaboración de instrumentos didácticos.

J. CLARKE – KATHRYN WRIGLEY: *Humanidades para todos en Secundaria*. Narcea. Madrid, 1994.

Este libro demuestra cómo los materiales curriculares y los estilos y ambientes de enseñanza pueden adaptarse en la práctica a las características del aprendizaje de los distintos alumnos y alumnas, y a sus necesidades individuales.

Bajo el título de *Humanidades* se incluyen aquí las materias que constituyen el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Entre las orientaciones que ofrece, unas ayudan a definir los objetivos y realizar el seguimiento del progreso del alumnado, mientras que otras se centran más bien en la adecuada organización del centro y el aula.

Revistas

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 4: "La educación literaria". Abril, 1995 (Redacción: Graó Educación. Calle de l'Art, 81, bajos. 08026 Barcelona).

TEXTOS dedica en esta cuarta entrega su monografía a la educación literaria. Quie-

nes colaboran en sus páginas coinciden en subrayar como finalidad esencial de la enseñanza de la literatura en la escolaridad obligatoria la adquisición de la competencia literaria, entendida ésta como parte de una competencia comunicativa que integra a la vez esa serie de capacidades lingüísticas, textuales, estratégicas y culturales que permiten a las personas desenvolverse de una forma adecuada y eficaz en ese complejo mercado de los intercambios comunicativos que son las sociedades contemporáneas.

Escriben en las páginas de TEXTOS Carlos Lomas e Inés Miret ("El laberinto de la literatura"). Teresa Colomer ("La Adquisición de la competencia literaria"). Daniela Bertochi ("La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria"), Elías García Domínguez ("Los modos de la ficción"), Mercedes Etreros ("Historia literaria y pragmática"), Benigno Delmiro Coto ("El aprendizaje de la escritura literaria") Segundo Fidalgo ("Actividades en el aula-taller de Literatura") y de nuevo Carlos Lomas ("Saber y saber hacer en el aula de literatura"). Destacamos asimismo el interés del artículo de Terry Eagleton ("¿Qué es la literatura?"), que aparece en la sección Documentos, así como las propuestas de trabajo, informaciones y recensiones bibliográficas que aparecen en el resto de este número.

Otros títulos recibidos

JUAN SÁNCHEZ Y CARMEN DÍAZ: *Alfabetización vi-*

sual. Material para el desarrollo lógico-matemático (Nivel: Escuela Infantil y Primaria). Ediciones de la Torre. Madrid, 1995.

ULRICH STUMPP: *Adquirir una buena educación física jugando*. Paidós-Tribo. Barcelona, 1995.

AMADO RAMÍREZ VILLAFÁÑEZ: *Un método científico para afrontar el miedo y la tristeza*. Amarú Ediciones. Salamanca, 1995.

CARMEN DÍAZ Y JUAN SÁNCHEZ: *Alfabetización visual. Juego manipulativo del alfabeto gráfico (Nivel: Escuela Infantil y Primaria)*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1995.

JOSÉ Mª QUINTANA CABANAS: *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Narcea. Madrid, 1994.

FRANÇOIS BOULE: *Manipular, organizar, representar. Iniciación a las matemáticas*. Narcea. Madrid, 1995.

A. GUIBERT: *Actividades geométricas para Educación Infantil y Primaria*. Narcea. Madrid, 1993.

A. FERNÁNDEZ ALMÓDÓVAR Y OTROS: *La educación física en la Educación Secundaria Obligatoria*. Paidotribo. Barcelona, 1995.

ARNOLDT LÖSCHER: *Juegos predeportivos en grupo*. Paidotribo. Barcelona, 1995.

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: *Publicaciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1994.

VARIOS: *La enseñanza integrada de la lengua española y la literatura en el nuevo sistema educativo*. III Simposio de Actualización Científica y Pedagógica de Lengua Española y Literatura. Asociación de Profesores de Español/Sociedad Canaria "Elio Antonio de Nebrija"/Consejería de Educación de Canarias. 1995.



SIGNOS

cumple dentro de unos meses cinco años de vida. Coinciendo con la aparición del número 16 de la revista, correspondiente al período de octubre a diciembre de 1995, celebraremos con quienes nos leen estos cinco años de vida en los que, contra alguna que otra tempestad y sin demasiado viento a favor, hemos ido construyendo una publicación distinta y distintiva en el difícil escenario de las publicaciones pedagógicas.

Desde sus orígenes, allá por el otoño de 1990, **SIGNOS** ha invitado a sus lectores a una indagación crítica y pluralista orientada al conocimiento de las teorías que inspiran las prácticas educativas y al análisis de los contextos socioculturales en los que se sitúa la escuela en la perspectiva de una transformación escolar que incluya no sólo el ejercicio de la libertad sino también la utopía de la igualdad, de la solidaridad y de la emancipación de las personas y de los pueblos.

Quienes se han asomado a las páginas de **SIGNOS** habrán observado no sólo cómo las teorías influyen sobre las prácticas de las personas sino también cómo esas prácticas contradicen a menudo los discursos que sobre ellas se construyen. Sólo desde tal conciencia es posible a nuestro juicio avanzar hacia la desalienación profesional del profesorado (quien realiza a menudo su trabajo cotidiano sin un dominio suficiente de los aspectos teóricos, lo que le convierte en herramienta funcional del sistema de reproducción ideológica) y hacia la emancipación del saber escolar.

En **SIGNOS** deseamos conocer vuestras ideas y sentimientos acerca de la revista. Aunque a lo largo de estos cinco años quienes leen estas páginas (y quienes han colaborado en ellas) nos han transmitido por diversas vías sus opiniones sobre la publicación (y en tales opiniones se ha conjugado desde el afecto y la devoción hasta la sugerencia y alguna que otra objeción), nos agradaría que nos hiciérais llegar a la redacción de **SIGNOS** (Magnus Blikstad 58-entre-suelo) antes del 15 de octubre vuestras opiniones (si es posible, expresadas con brevedad) con el fin no sólo de publicarlas en el número 16 de la revista sino también con el compromiso de estudiarlas y evaluarlas pensando en el futuro. Esperamos vuestra colaboración.

i Cambiar
la escuela

Adaptaciones

Bambiental

Conocimientos



DCoeducar

Expresión

Física

Gualdad



Historia

Infantil

Jugar

Lenguaje

1 2 3
4 5 6
7 8 9

Matemáticas

Naturales

Nios

Orientación



Primaria

Qurriculum

Reforma

Secundaria



Tecnologías

Urnica

Valores

Welcome



XLenguas
tranjeras

Y

Z

? **SIGNOS**



ALGO IDEOTOGO Y EDUCACIÓN



LEÓ AYALA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN