

## La cultura escolar y la lucha contra la exclusión. Un currículum optimista

### Jurjo Torres Santomé

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidade da Coruña

Cualquier reflexión sobre la problemática de lo que debe ser el trabajo en las aulas, la planificación y desarrollo del currículum escolar nos obliga a detenernos en el significado del conocimiento y las funciones que cumplió y cumple en el momento y lugar concreto en que nos encontremos.

La producción, difusión y utilización del conocimiento en las actuales sociedades es preciso contemplarlas tomando en consideración el modelo de sociedad en el que estamos y cómo deseamos que sea en el futuro.

Existe una fuerte coincidencia entre los analistas sociales en que el mundo productivo está sufriendo grandes y aceleradas transformaciones, algo que está dejándose sentir en todas las demás esferas sociales. Así, el fuerte peso de las nuevas tecnologías, de la economía y la importancia del conocimiento es lo que lleva a Manuel Castells<sup>1</sup> a hablar de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a lo que él denomina *capitalismo informacional*. Otros autores, como Kevin Robins y Frank Webster<sup>2</sup>, conceptualizan los cambios que están teniendo lugar como el surgimiento del *capitalismo cibernético*, o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y uti-

lizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inimaginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

Creo que podemos afirmar que caminamos hacia un modelo de organización social basado en tecnologías muy desarrolladas, en el que la generación, procesamiento y transmisión de información se están transformando en las principales fuentes de productividad y de poder; de ahí la denominación de *capitalismo informacional*. La diferencia con lo que otras personas llaman sociedad de la información, estaría en que en esta última concepción, el énfasis recae en la importancia de la comunicación del conocimiento, algo que podemos considerar consustancial a todas las sociedades en todos los momentos de su historia. No existen sociedades que no valoren la transmisión de la información y que no dispongan de estrategias, más o menos sofisticadas, para comunicarse. Sin embargo, el tipo de sociedades que están surgiendo en este comienzo del nuevo milenio, se caracteriza por el poder de controlar la producción, circulación y utilización de la información. La rapidez y capacidad de acceso a determinadas informaciones, por ejemplo, puede ayudar a incrementar la productividad, competitividad y poder de un país, o contribuir a dejarlo en la estacada.

De ahí que sea necesario no perder de

<sup>1</sup> Castells, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid: Ed. Alianza 1998, 2ª edic., p. 44.

<sup>2</sup> Robins, Kevin y Webster, Frank. "Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life", en Vincent Mosco y Janet Wasko (eds.). *The Political Economy of Information*. Madison: University of Wisconsin Press 1988, pp. 44-75.

vista las implicaciones que se derivan de las distintas maneras de producción, organización, difusión y utilización del conocimiento.

En este sentido, una de las líneas de reflexión que conviene promover es la de las funciones económicas, políticas y sociales del conocimiento. Algo que se hace patente cuando constatamos la fuerte inclinación existente a partir de la segunda mitad del siglo XX hacia cada vez mayores niveles de profesionalización e institucionalización del conocimiento. En las sociedades neoliberales del presente, la política de profesionalización e institucionalización del conocimiento, lleva aparejado el control de quienes pueden acceder a los saberes especializados, de quienes pueden utilizarlo y de qué manera, al servicio de quién, así como el tipo de sanciones que acarrea el intrusismo profesional o una utilización heterodoxa de esos saberes.

Esta institucionalización de los conocimientos suele conllevar también un notable grado de oligopolización de los discursos. Algo que facilitará que sólo las líneas hegemónicas afloren y ello, a su vez, de la mano de las estructuras de poder dominantes y, por lo tanto, al servicio de los grupos sociales más poderosos.

Desde las estructuras en las que se institucionaliza el conocimiento, lo que se acostumbra a pretender es tratar de articular una visión de la realidad coherente con los intereses de los grupos sociales más hegemónicos. Éstos, a su vez, reforzarán sólo aquel tipo de conocimiento que se produce desde las instituciones que están legitimadas para ello y que, a su vez, esos grupos sociales promueven, avalan y tratan de controlar. Una buena prueba de ello es que, en la actualidad, cada

vez se refuerzan más los lazos entre las instituciones universitarias, los centros de investigación y los principales grupos empresariales. Un maridaje de este tipo, en buena lógica, se va a dejar notar en la dinamización y financiación de determinadas líneas de investigación al servicio de las empresas de estos grupos y, de manera cada vez más preocupante, en cómo van a tratar de controlar y rentabilizar en exclusiva los resultados de esos proyectos de investigación a su servicio, por ejemplo, impidiendo que se hagan públicos durante un determinado número de años los resultados de las investigaciones que ellos financian. Otro ejemplo de gran actualidad, de este interés por monopolizar el conocimiento, es la lucha por el acceso y control de los resultados de las investigaciones sobre el genoma humano o de los saberes informáticos (en especial los que son generados desde y para aplicaciones en el campo militar).

En el momento en que los distintos saberes logran hacerse con un mínimo reconocimiento público, las instituciones de vigilancia y promoción de los saberes desempeñan un papel fundamental en la supervisión de las ortodoxias. En este sentido, los departamentos universitarios y en concreto, la estructura organizativa basada en áreas de conocimiento, sirve no sólo para seleccionar a sus nuevos miembros sino también para estimular ciertas líneas de trabajo y, ya sea de manera explícita o bien implícita, tratar de obstaculizar a otras. Son numerosas y variadas las instituciones que van a funcionar como vigías de ortodoxia y policías de fronteras entre disciplinas y/o entre especialistas que rivalizan por la exclusividad o, incluso, por compartir determinados espacios de conocimiento y de intervención. Tengamos presente que, por ejemplo, los colegios profesionales y asociaciones profesionales

tienen entre sus principales cometidos proteger los ámbitos de intervención laboral de sus afiliados y afiliadas. En este tipo de instituciones, tampoco podemos pasar por alto que quienes concurren a la dirección acostumbran a hacerlo de la mano de opciones ideológicas y/o corporativistas; con discursos y programas que desean incidir en el ejercicio de esas profesiones.

Es, desde las instituciones que organizan y promueven cada disciplina o ámbito de conocimiento, desde donde se da el visto bueno a los diferentes discursos especializados, desde los que se expiden y controlan los títulos y certificados que legitiman a determinadas personas para utilizar y promover los saberes especializados. Con tales legitimaciones, a su vez, cada profesional se convierte en vigilante de ortodoxias e impide intrusismos; trata de obstaculizar que otras personas sin sus mismas credenciales puedan hacer uso de ese conocimiento especializado, ni participar en su creación; no van facilitar, por no decir que, van a negar el apoyo a proyectos de investigación que otras personas sin sus mismas credenciales y paradigmas científicos puedan presentar, tampoco les admitirán en equipos de reflexión sobre experiencias prácticas.

La institucionalización del conocimiento funciona también para establecer límites con otras áreas o especialidades del conocimiento. Algo que, sin embargo, no va a evitar la existencia de campos de intervención en litigio entre varias disciplinas o especialidades. En nuestra sociedad tenemos abundantes muestras de esta lucha por ocupar un espacio; una prueba de ello es cómo los colegios médicos tratan de dificultar a psicólogos y psicólogas el ejercicio de su profesión en las áreas de salud, por no mencionar el furibundo ataque que diri-

gen a las denominadas medicinas alternativas. Podríamos poner ejemplos similares en la práctica totalidad de las grandes especialidades profesionales. El refuerzo del papel de las instituciones de vigilancia, utilizando como armas defensivas decretos y reglamentos avalados por las administraciones públicas, se debe también a que crece de modo muy significativo el número de especialidades que quieren intervenir y decir en ámbitos que antes eran coto exclusivo de una única especialidad.

Por lo tanto, plantearse una reflexión sobre el conocimiento que deben promover las instituciones educativas, nos levanta numerosos asuntos e interrogantes. No obstante, en este trabajo quisiera centrarme principalmente en dos cuestiones: a) la necesidad de replantearnos la disciplinarietà dominante y una apuesta por alternativas más interdisciplinares, y b) la necesidad de incidir en prácticas curriculares en las que el alumnado pueda llegar a comprender qué se esconde debajo del conocimiento con el que se le facilita el contacto y, asimismo, en cómo organizarlo para generar un mayor optimismo en las nuevas generaciones en cuanto a las posibilidades de construir modelos de sociedad más humanos, justos, democráticos y solidarios.

## **LA NECESIDAD DE MAYORES NIVELES DE INTERDISCIPLINARIEDAD**

Un compromiso con mayores niveles de interdisciplinarietà requiere un mínimo diagnóstico de las razones de la disciplinarietà dominante, averiguar qué motivos e intereses promovieron la actual hegemonía del conocimiento organizado en disciplinas, con los riesgos de “babelización” que peligrosamente asoman<sup>3</sup>.

Entre las explicaciones de esta situación, una de las que hay que contemplar es la de la lucha por imponer un determinado y único modelo de racionalidad a todas las ciencias y campos del saber.

Sin pretender ser exhaustivo, sí me permito apuntar una dirección a nuestras miradas para tratar de encontrar algunos porqués. Ésta debe procurar desentrañar las causas de que a partir del siglo XVI, pero fundamentalmente desde el siglo XVIII y XIX se conformara un modelo que funcionó, en gran medida, de modo totalitario a la hora de dar el visto bueno de lo que se considera el conocimiento válido y legítimo. Se desestimaba todo aquel conocimiento que no se ajustara a las reglas metodológicas y a la epistemología que desde las ciencias físico naturales estaban dando resultados de una notable eficacia, y pertinentes a la hora de resolver las necesidades materiales de quienes vivían en aquellos momentos socio históricos.

La pretensión del conocimiento que se promueve, ya incluso a partir de Francis Bacon (1561-1626), es la de contribuir al dominio de la naturaleza por el ser humano; pero para ello, era preciso evitar la deformación que la mente humana tiende a producir en sus análisis y creaciones, por lo que el propio Francis Bacon ya propone que se busque un nuevo método capaz de minimizar su efecto y subsanar los errores que se puedan ir produciendo en una continua construcción del conocimiento.

La matemática va a ser uno de los principales lenguajes con el que se construirá y comprobará la validez del conocimiento. No sólo va a funcionar como instrumento privilegiado para investigar y formular nuevos y válidos conocimientos, sino también como lenguaje

para representar y poner a prueba la adecuación del conocimiento disponible y, poder ser considerado, como conocimiento riguroso y aceptable. Conocer algo significaría ser capaces de representarlo de manera matemática, poder tratarlo con números para cuantificarlo. El conocimiento no traducible a fórmulas matemáticas tendría dificultades hasta para ser considerado un saber legítimo y válido, con lo cual era fácil que en la mayoría de las ocasiones fuera ubicado del lado de lo que podemos considerar el conocimiento mágico, religioso o popular.

Este tratar de reducir la realidad y su conocimiento a números y fórmulas, obliga a concentrar nuestra atención únicamente en aquellos aspectos de esa realidad con posibilidad de ser cuantificados. De esa manera, se hacía posible una comparación de las diferentes explicaciones que sobre un fenómeno pudieran concurrir y, lo que era tan importante, su clasificación y el establecimiento de relaciones. Asimismo, las intervenciones sobre la realidad podrían llevarse a cabo con mayor precisión y previsibilidad en sus resultados. Una de las grandes finalidades de la construcción del conocimiento sería la de ir estableciendo regularidades y leyes para poder tener una más eficaz intervención y control de la naturaleza.

De alguna manera, la imagen del mundo como una máquina perfecta y controlable subyacía en las pretensiones del conocimiento utilitario o utilitarista y funcional que se pretendía construir. De ahí el nombre de mecanicismo con el que se vino etiquetando este paradigma.

Este modelo gozará de gran prestigio en la medida en que es coherente con las pretensio-

nes de una burguesía que comienza a surgir y que necesitaba romper con las imágenes de una realidad sólo controlable y explicable desde las religiones, o sea, como voluntad exclusiva de alguna divinidad. Si la naturaleza era explicable y se podía controlar por parte de los seres humanos, los privilegios basados en el color de la sangre, los deseos inescrutables de Dios o el rango de la cuna dejaban de tener validez. Cada ser humano recuperaba el control de su vida y su destino pasaba a estar en sus propias manos.

En esta nueva situación se convertía en imprescindible dotar de optimismo al ser humano. Algo que ya el propio Francis Bacon es consciente de que se debe hacer al criticar el conocimiento médico de cierta dejadez y de favorecer situaciones de ignorancia. Así, en una de sus obras publicada en 1605, *El avance del saber*, llegará a decirnos con contundencia lo siguiente: «en la indagación de las enfermedades se renuncia a la curación de muchas, de unas afirmando que por su propia naturaleza son incurables, y de otras que pasó el momento en que se pudieron curar, de suerte que Sila y los triunviros no condenaron a la muerte a tantos hombres como hacen éstos [los médicos] con sus edictos de ignorancia; de los cuales, sin embargo, escapan muchos con menos dificultad que de las proscipciones romanas. Por eso no vacilo en señalar como deficiencia el que no se inquiera el perfecto remedio de muchas enfermedades, o de sus grados extremos, antes bien declarándolas incurables se promulga una ley que legitima el descuido y exonera de descrédito a la ignorancia»<sup>4</sup>.

Ese dominio que se pretendía de la naturaleza física también se pensó para la vida social. El objetivo de las ciencias sociales sería

el de descubrir leyes que nos ayudaran a explicar, predecir y programar el desarrollo de una sociedad. Para ello, las ciencias sociales debían copiar los modelos y metodologías universalmente válidas de las ciencias físicas. Se trataría de aspirar a una especie de “física social”, en el sentido de considerar a los fenómenos sociales tal y como lo hacía la física cuando se enfrentaba a los fenómenos físico-naturales. Habría que tratar de objetivar la realidad, sobre la base de parcelar, cuantificar y medir las distintas dimensiones de las que se compondrían los hechos sociales.

La dificultad de esta labor es lo que llevará a Thomas Kuhn, en su obra sobre las revoluciones científicas, a etiquetar a las ciencias sociales como pre-paradigmáticas, pues difícilmente se alcanzan grados importantes de consenso tanto en las metodologías como en las epistemologías en que se basan quienes trabajan en tales áreas de conocimiento. Ello explicaría, coincidiendo con Thomas Khun, las diferentes estrategias educativas que se acostumbran a seguir en estas áreas, frente a las ciencias que podemos considerar paradigmáticas. Así, por ejemplo, tanto en el ámbito de las artes (música, pintura, escultura) como de la literatura, los libros de texto tienen un papel más secundario. En educación primaria y secundaria, es fácil que en estas materias se recurra a una mayor variedad de recursos y fuentes. «Como resultado de ello, –escribe Thomas Khun<sup>5</sup>– el estudiante de cualquiera de esas disciplinas está constantemente al tanto de la inmensa variedad de problemas que los miembros de su futuro grupo han tratado de resolver, en el transcurso del tiempo». No sólo eso, sino que además aprenderá que son campos de expresión y conocimiento en el que las disputas no se resuelven con facilidad, sino que existen numerosos problemas abiertos y

<sup>4</sup> Bacon, Francis. *El avance del saber*. Madrid: Alianza 1988, pp. 123-124.

<sup>5</sup> Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica 1980, 5ª reimpr., p. 254.

con posiciones muy enfrentadas por parte de los distintos grupos de especialistas.

En el ámbito de la educación científica, por el contrario, el apoyarse en libros de texto para educar es una estrategia dominante. La razón de ello estaría en el fuerte consenso que existe en esas parcelas del conocimiento en cuanto a lo que se considera como conocimiento riguroso y válido y a las metodologías que se utilizan para construir y evaluar el conocimiento. En las asignaturas científicas, «los libros de texto –escribe Thomas Khun<sup>6</sup>– substituyen sistemáticamente a la literatura científica creadora que los hace posible. Teniendo en cuenta la confianza en sus paradigmas, que hace que esa técnica de enseñanza sea posible, pocos científicos desearían cambiarla».

Aunque hubo bastantes intentos por aplicar epistemologías positivistas a las ciencias sociales, también desde siempre hubo fuertes disputas para defender la especificidad de estas áreas de conocimiento. Los argumentos sobre los que gira la defensa de esta idiosincrasia acostumbran a subrayar que en estas parcelas del saber nos encontramos siempre con actividades y acciones decididas y llevadas a cabo por seres humanos y con intencionalidades no siempre fácilmente detectables. En estos ámbitos, las personas son el objeto central de estudio; sus expectativas, subjetividades, sus interpretaciones personales y colectivas de las situaciones en las que participan o eluden, sus hábitos y rutinas, sus creencias no son abarcables con las metodologías que se utilizan en la investigación físico-natural. Durante todo este siglo, la apuesta por otra modalidad de metodologías más cualitativas e interpretativas estuvo siempre en el listado de las reivindicaciones.

Esta situación dio origen a dos grandes ámbitos del saber, que hasta hace poco parecían irreconciliables, por no decir, antagónicos: por una parte, el de las ciencias físico-naturales y, por otra, el de las ciencias sociales.

Durante el pasado siglo, numerosas crisis fueron teniendo lugar en las ciencias físico-naturales. Diversos investigadores desde la física y la biología fueron llamando la atención sobre las dificultades de investigar, de realizar mediciones sin alterar las condiciones de lo que se mide, sin interferir. Una consecuencia de ello es que en el mundo de la física una buena parte de las leyes que se vienen formulando llevan incorporada en su redacción dosis de mayor precaución, o sea, son presentadas como leyes probabilísticas. La delimitación de los fenómenos físicos en partes muy acotadas que pueden ser medidas de manera independiente, también es algo en crisis y cada vez se asume más la concepción de la realidad física como un *continuum*. Asimismo, en la biología y medicina los organismos vivos ya aparecen como algo más que un conglomerado de células, de huesos o de órganos que podemos analizar y comprender por separado, sin contemplar sus redes de interdependencias.

Pero quizás lo que más está obligando a optar por posturas más interdisciplinarias es el descubrimiento de las utilidades de ese conocimiento “objetivo” que se promueve desde las ciencias físico-naturales.

## EL DESCUBRIMIENTO DE LA FRAGILIDAD

De manera especial, durante la segunda mitad del pasado siglo y, de modo más acuciante, a partir de la década de los ochenta, tiene lugar una profunda revisión acerca de la

<sup>6</sup> Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica 1980, 5ª reimpr., p. 255.

manera de evaluar el progreso humano en todos sus ámbitos. Algo que ya había ocupado a Emmanuel Kant en 1798 cuando publica su famoso trabajo *Reiteración de la pregunta de si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor*. Eran momentos aquellos en los que se asumía con bastante contundencia una clara teleología inmanente a todo proceso histórico. Algo que también expresa Kant en ese trabajo, en el que, a propósito de un conflicto surgido entre las facultades universitarias de Filosofía y Derecho y estimulado por los efectos de la Revolución Francesa, vuelve a ocuparse de la filosofía de la historia, tratando de reflexionar sobre las posibilidades del ser humano como ser social y moral, acerca de las probabilidades de mejorar. «Ahora bien –escribe Emmanuel Kant<sup>7</sup>–, aun sin espíritu profético, y de acuerdo con los aspectos y signos precursores (*Vorzeichen*) de nuestros días, afirmo que puedo predecir que el género humano logrará esa meta y también que sus progresos hacia lo mejor ya no retrocederán completamente. [...] El género humano siempre estuvo progresando hacia lo mejor y [que] seguirá avanzando en el porvenir».

La razón ilustrada por la que apuestan personalidades como Emmanuel Kant es la construcción que se pensaba que permitiría enfrentarse con más eficacia al dominio de la Iglesia y liberarse de un mundo de verdades reveladas que no podían ser puestas en duda ni, en buena lógica, ser negadas, sino únicamente y, en el mejor de los casos, someterse a interpretación. Con la Ilustración aparece la posibilidad de la libertad de pensamiento y de crítica. El ejercicio de la razón ilustrada ayudaría a transformar el mundo y a emancipar a los seres humanos.

Esta idea que caracteriza a la modernidad

va a ser una de las que se van a convertir en blanco de ataque para los críticos de la modernidad y, de manera especial, para las perspectivas englobadas bajo el paraguas de la postmodernidad.

Numerosos sucesos a lo largo del siglo xx sirvieron para cuestionar esas ideas fuerza de la modernidad que confiaban en que la razón ilustrada y el progreso tecnológico, al que darían lugar muchas de sus aplicaciones, tendrían como resultado la eliminación de creencias y conocimientos tradicionales que sólo servían para legitimar formas privilegiadas de vida para unas pocas personas y, por consiguiente, para explicar y perpetuar formas de opresión y dominación. En estas dos últimas décadas, quienes se muestran partidarios de los postulados de la postmodernidad vienen tratando de explicar y denunciar que estas relaciones de dependencia entre razón y progreso no siempre van unidas. Como subraya Alain Touraine<sup>8</sup>, «si la modernización asoció progreso y cultura, oponiendo culturas o sociedades tradicionales y culturas o sociedades modernas, explicando cualquier hecho social o cultural por su lugar en el eje tradición-modernidad, la postmodernidad disocia lo que había estado asociado».

A la hora de valorar el avance del conocimiento y la mejora de la sociedad es preciso caer en la cuenta de que el éxito económico no tiene por qué ser síntoma de progreso, máxime si aquel se concentra en muy pocas manos. Esta misma falta de correspondencia se deja notar en las aplicaciones tecnológicas del conocimiento construido bajo perspectivas que compartían los ideales de la modernidad.

Desde los discursos postmodernos o, quizás con mayor precisión, de los críticos de la modernidad, se constata, asimismo, la inade-

<sup>7</sup> Kant, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Nova 1964, 2ª edic., pp. 200 y 202.

<sup>8</sup> Touraine, Alain. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy 1993, pp. 239-240.

cuación de dualismos rígidos que impiden comprender dinámicas más complejas. Dualismos del tipo opresores–oprimidos, población blanca–población negra, o la definición de la clase trabajadora como portadora de intereses progresistas, frente a las clases altas como conservadoras, no siempre nos permiten comprender de manera adecuada las dinámicas sociales.

Una de las quejas comunes de quienes participan de las concepciones críticas de la modernidad hace referencia a esos deseos de progreso y de buenas intenciones que están detrás del proyecto de la modernidad y del conocimiento y tecnología a que da lugar. Aquí el nombre de Auschwitz y sus dramáticos y terribles campos de exterminio diseñados por los nazis pasan a convertirse en uno de los ejes vertebradores de las críticas. Algo que ya había hecho antes Theodor W. Adorno (1998), cuando se interroga por el tipo de personalidades tecnológicas que surgieron en este último siglo, capaz de preocuparse por aplicar todos los conocimientos científicos disponibles para construir «un sistema de trenes para llevar las víctimas a Auschwitz, sin interferencias y del modo más rápido posible»<sup>9</sup>.

Las tecnociencias y sus aplicaciones militares, el empobrecimiento del tercer mundo debido a la expropiación de sus recursos naturales, la barbarie humana y los genocidios que se dejan ver en las numerosas guerras del pasado siglo, así como en las del presente; el desempleo y pobreza a que da lugar la aplicación de las teorías empresariales de mayor actualidad, etc. pasan, de este modo, a ser vistas por los críticos de la modernidad como un cierto fracaso de las ideas de progreso y emancipación que preveía la Ilustración.

De acuerdo con Jean-François Lyotard, la modernidad se caracteriza por “grandes relatos” legitimadores de un proyecto de sociedad, basados en ideas de emancipación y el poder de unas determinadas formas de racionalidad. Los grandes relatos, al igual que los mitos, desempeñarían una «función de legitimación, legitiman instituciones y prácticas sociales y políticas, legislaciones, éticas, maneras de pensar, simbolismos. A diferencia de los mitos, estos relatos no encuentran su legitimidad en actos originarios “fundantes”, sino en un futuro que se ha de promover, es decir, en una *idea* a realizar. Esta *idea* (de libertad, de “luz”, de socialismo, de enriquecimiento general) posee un valor legitimatorio porque es universal. Da a la modernidad su modo característico: el *proyecto*, es decir, la voluntad orientada hacia un fin»<sup>10</sup>. Son, asimismo, estos ideales los auténticos motores de los logros de la humanidad, y los que pueden y deben continuar orientando la acción de las nuevas generaciones, en la medida que son los que mejor se adecuan a los grandes pactos sociales concretados en los Derechos Humanos.

Lo cual no es óbice para que en este camino podamos y debamos detectar discontinuidades, rupturas y reparaciones de discursos y prácticas contradictorias con tales metas, así como sacar a la luz las relaciones de poder que atraviesan esos discursos, prácticas y sus contextos. Algo que se convertirá en objeto de atención de Michel Foucault y, en concreto de su famoso método genealógico-arqueológico<sup>11</sup>. «La arqueología –escribe Michel Foucault<sup>12</sup>– pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen

<sup>9</sup> Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata 1998, p. 88.

<sup>10</sup> Lyotard, Jean-François. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa 1992, 2ª edic., p. 61.

<sup>11</sup> Aunque existen algunas diferencias entre estos dos conceptos, no considero necesario matizarlas, dado el contexto de este trabajo.

<sup>12</sup> Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI 1990, 14ª edic., p. 233.

a unas reglas». Su pretensión es examinar no sólo los aspectos políticos de las normas y regulaciones internas de las prácticas discursivas, sino también sus relaciones con los discursos prácticos en los que éstas se aplican y con las prácticas institucionales que tienen lugar en centros escolares, cárceles, hospitales y demás servicios sociales.

Cada sociedad tiene su régimen de verdad y la genealogía lo que trata es de averiguar cómo se construye la “verdad”, de qué forma su producción condiciona y explica cómo nos gobernamos a nosotros y a los demás.

Aquí es importante no olvidar la concepción de poder y saber que mantiene este autor, pues una de las notas idiosincrásicas del pensamiento foucaultiano es que el poder no siempre es contemplado con notas negativas, o sea, como un modo de dominación, de coerción, debiendo recurrir a mentiras y falsas ilusiones, distorsionando y engañando. El poder no tiene por qué ser represivo, puede ser positivo y productivo. Lo que también importa es que el poder más que poseerse por alguien en exclusiva, se ejerce por múltiples personas y a través de diferentes prácticas. Así, por ejemplo, en las instituciones escolares no únicamente tienen y ejercen poder las profesoras y profesores, sino también el alumnado y sus familias.

Sin embargo, casi desde los primeros momentos en los que estas nuevas concepciones del conocimiento comienzan a salir a la luz, surgen también furibundos ataques contra todo este nuevo modo de investigar e interrogarse acerca de la construcción de los discursos sociales y científicos; contra aquellas propuestas dirigidas a revisar con profundidad las categorías de análisis y los sis-

temas de significación dominantes.

En el fondo, lo que ese tipo de críticas pone de relieve es también la dificultad de cambiar nuestra forma de mirar la realidad; cómo las tradiciones hegemónicas del conocimiento fueron conformando una modalidad de sentido común, una manera rígida y rutinaria de enfrentarse al análisis y conocimiento de la realidad. Cuando las personas y comunidades científicas se encuentran con otras maneras de conocer no siempre es fácil manifestar una apertura de mente, una flexibilidad intelectual y personal que facilite tratar de averiguar qué es lo que en realidad esas nuevas posiciones están haciendo y por qué.

Los análisis más hermenéuticos, así como los postestructuralistas lo que hacen es revisar y, por lo tanto, desestabilizar interpretaciones de conceptos y teorías que hasta el momento no eran puestas en cuestión; historizar la validez de formas de pensar; dirigir las miradas en otras direcciones más novedosas o nada frecuentes; prestar mayor atención a un gran contingente de colectivos humanos y culturales silenciados cuyas necesidades e intereses no acostumbran a ser tomados en consideración<sup>13</sup>.

Es preciso sacar a la luz los conflictos y enfrentamientos que son consustanciales a la producción del conocimiento y, lógicamente, a su aplicación. Los problemas, cuestiones y conceptualizaciones de las ciencias sociales constituyen respuestas a los variados y múltiples movimientos sociales existentes en un determinado momento histórico y contexto social. Es preciso, por lo tanto, llevar a cabo un trabajo de epistemología social, mediante el que podamos situar los acontecimientos,

pensamientos y personas en el marco de las situaciones sociales en las que se desenvuelven, sacar a la luz los sistemas de reglas que imponen los modos en que puede hablarse sobre ellos. Para realizar esta tarea es de gran utilidad la genealogía foucaultiana pues con esta metodología se facilita el «poner a prueba las categorías de conocimiento instituidas en el llamado campo científico y, más concretamente, en las ciencias humanas y sociales»<sup>14</sup>.

Esta necesidad de prestar una especial atención a este ámbito de conocimiento es lo que lleva también a Pierre Bourdieu a escribir que: «las ciencias sociales, las únicas en disposición de desenmascarar y contrarrestar las estrategias de dominación absolutamente inéditas y que ellas mismas contribuyen a veces a inspirar y desplegar, tendrán que elegir con mayor claridad que nunca entre dos alternativas: poner sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racionalizada, o analizar racionalmente la dominación, en especial la contribución que el conocimiento racional puede aportar a la monopolización de hecho de los beneficios de la razón universal. La conciencia y el conocimiento de las condiciones sociales de esta especie de escándalo lógico y político que es la monopolización de lo universal indican de forma inequívoca los fines y los medios de una *lucha política* permanente por la universalización de las condiciones de acceso a lo universal»<sup>15</sup>.

Pero sin duda, como resultado de todo este conglomerado de posiciones, algo que comienza ya a estar bastante claro es la necesidad de establecer y/o reforzar líneas de trabajo interdisciplinares, de manera especial evitando dicotomías o parcelaciones exclusivistas del tipo ciencias sociales frente a ciencias físico-

naturales. Algo que contribuirá a la recuperación del ser humano como sujeto, como ser decisivo a la hora de las orientaciones y finalidades de la construcción del conocimiento. Esto es algo que también ayuda a explicar por qué en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento están abiertas líneas de trabajo interdisciplinares. Así, por ejemplo, la economía empieza a ver que necesita tomar muchas más dimensiones en consideración de las que tradicionalmente venía tomando si pretende evitar resultados negativos o efectos indeseados en sus intervenciones. La bioquímica llegó a comprender que intervenir para curar enfermedades es más complejo de lo que se pensaba; que las personas tienen expectativas y emociones que es preciso contemplar, por no destacar también otras condiciones sociales y materiales que afectan a la salud de las personas. Las tecnologías, asimismo, precisan de colaboraciones de otras áreas de las ciencias sociales si desean prevenir agresiones irreparables sobre el medio ambiente, especies animales y comunidades humanas.

### **LA URGENCIA DE UNA REVISIÓN DE LA CULTURA CON LA QUE SE TRABAJA EN LAS AULAS**

Una filosofía semejante tiene que convertirse en nota idiosincrásica de las instituciones universitarias, pero también del resto del sistema educativo, pues es ya en los niveles obligatorios donde se conforman en buena medida los hábitos mentales, donde se construyen las maneras de mirar que caracterizarán las formas de pensar sobre la realidad de las ciudadanas y ciudadanos.

Un compromiso con estas metas exigirá un profesorado con mayor bagaje cultural del que

<sup>14</sup> Varela, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta 1997, p. 37.

<sup>15</sup> Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama 1999, p. 112.

en la actualidad proporcionan las instituciones universitarias que tienen a su cargo la formación del profesorado. Reivindicación que además se ve apoyada por la gran complejidad de nuestras sociedades y la rapidez con la que se producen nuevos conocimientos. Si en otras épocas la divulgación de la información era más difícil y se realizaba lentamente, en la actualidad una de las notas definitorias de nuestro tiempo es la enorme cantidad de información que se genera y las presiones para acelerar su difusión.

Hoy en día, el trabajo de las instituciones docentes de proporcionar información de una manera accesible a cada persona en función de su edad, nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos le está siendo disputado por otro tipo de redes y tecnologías de comunicación. Cadenas de televisión especializadas en divulgación científica y tecnológica (*Documanía, Discovery, Cultura, National Geographic Channel...*), un número abrumador de direcciones electrónicas en Internet, revistas de divulgación, CD-ROM, vídeos, museos científicos, etc. compiten, y lo harán todavía más, con el trabajo que se le viene asignando al colectivo docente. Por no hablar también de toda otra creciente red de instituciones no formales destinadas a instruir y especializar a las personas. Cualquier periódico incluye, entre sus espacios de publicidad, anuncios de academias, locales y a distancia, de asociaciones de lo más variado que ofrecen cursos de toda índole.

Siendo realistas, es necesario reconocer, además, que en determinados aprendizajes han conseguido mayor prestigio que las instituciones escolares, por ejemplo, en el aprendizaje de idiomas, de música, de informática, en la divulgación científica, etc.

Es preciso reconocer que la mayoría de las conceptualizaciones sobre la escuela y el trabajo escolar vinieron asumiendo el rol docente como el de un trabajador, una trabajadora o profesional con un notable grado de ahistoricidad, descontextualizado. Apenas se le preparaba para que aprendiera a tomar en consideración el marco social, económico, cultural y político en el que se desarrollaría su trabajo. Entre otras cosas, porque tampoco este tipo de contenidos culturales son parte importante de la formación del profesorado de educación infantil y Primaria, ni de la de los niveles superiores, en la medida en que la disciplinariedad que caracteriza su formación no permite establecer conexiones informativas más ricas; no favorece niveles de reflexión que faciliten una comprensión más real de lo que está aconteciendo en el mundo en el que vivimos.

Varias son las explicaciones de esta situación. Sin embargo, una de las situaciones que viene a reforzar este panorama es el incremento de las opciones políticas conservadoras y neoliberales. Estas políticas<sup>16</sup> inciden en la necesidad de recortar las partidas presupuestarias destinadas al sistema educativo y, además, promueven un sentido común entre la ciudadanía que advierte de que las cuestiones sociales referidas a las desigualdades y formas de opresión, los asuntos que tienen que ver con la lucha contra el racismo, el sexismo, el edadismo, los fundamentalismos religiosos y políticos, el clasismo sean contemplados como peligrosos y que pueden complicarnos la vida. Por lo tanto, una salida típica está siendo el escapismo. Se viene considerando que estas cuestiones son problemas muy importantes, pero demasiado complejos y que no tenemos por qué introducir temas conflictivos en las aulas y problematizar a los niños y niñas que allí acuden.

Para la inmensa mayoría de personas que pasaron y siguen ocupando las aulas escolares, los contenidos escolares acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, imprecisos, indefinidos, abstractos, nada concretos. Parece existir una preocupación más por memorizar fórmulas, datos y generalizaciones descontextualizadas que por llamar la atención hacia realidades concretas, tanto lejanas como locales.

Esta idea de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en una especie de limbo, o de paraíso artificial es lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto destinados a los niveles obligatorios del sistema escolar, en especial, a educación infantil y a educación primaria. Considero preocupante el avance de una especie de “waltdisneyzación” de la vida y de la cultura escolar, en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social presentada a los niños y niñas, de la mano de unos seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos acaba reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven. Muchos de los libros de texto que se trabajan en las aulas abusan demasiado de este tipo de imágenes e información y, en consecuencia, dificultan que el alumnado pueda aprender a diferenciar con claridad cuándo se encuentran ante un libro de aventuras, de cuentos y cuándo ante uno realista, científico y riguroso desde el punto de vista informativo. Se piensa implícitamente que, como van dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la vida real tal y como es; que es conveniente mantener todavía unos años más al alumnado en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que

reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más “cursis” (pues hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones ñoñas). Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Existen también algunos textos que, para algún tema muy concreto, normalmente con relaciones muy directas con problemas sociales y políticos que están de gran actualidad, optan por reproducir el modelo publicitario que utiliza Benetton. Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las “diferencias”, injusticias y problemas sociales (sida, racismo, pobreza, guerras, etc.), pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores (*Colors* es el nombre de la revista editada por Benetton), armonía y paz mundial, pero inexistente en la realidad. En este marco, cuando se recurre a representar grandes tragedias sociales, se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen “compasión” y “pena” a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en “voyeurs”. Algo que podemos constatar cuando vemos ciertos pósters y cuadros que representan grandes tragedias humanas y que son utilizados en muchos momentos exclusivamente como algo decorativo; la pobreza, la mirada de una persona desvalida, pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil

que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve problematizaciones sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar, sino que lo que llevan a cabo son recontextualizaciones en el ámbito emocional de cada persona; provocan el sentimentalismo del espectador al que le hacen ver que tiene suerte de vivir como vive y en donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales. Es demasiado frecuente que acostumbren a quedar más al margen las ayudas de carácter más estructural como, por ejemplo, políticas institucionales como las que se vienen demandando desde los movimientos sociales de base de donar el 0.7% del PIB; algo necesario, pero que además precisaría de medidas de mayor calado implicando a organismos mundialistas como la ONU, la Organización Mundial del Comercio, el propio Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estas últimas perspectivas de análisis no es frecuente que aparezcan reflejadas en los libros de texto.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no continuar considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en nuestro paso por este planeta. Implicarse en vías que lleven a una auténtica solución pasa por analizar los orígenes y causas de todas las situaciones conflictivas y de pobreza.

Lo que hacen los análisis conservadores es continuar responsabilizando a cada ser humano de su suerte, de ahí que, incluso en los últimos tiempos, vaya en aumento la consideración de los estados de menesterosidad como situaciones delictivas, dado que quien se encuentra con urgencias agobiantes, es fácil que en determinadas coyunturas no le quede otro remedio que obtener de manera ilícita lo que le es imprescindible para mantenerse con vida. Algo que denuncia claramente Zygmunt Bauman<sup>17</sup> al concluir que «vincular la pobreza con la criminalidad tiene otro efecto: ayudarles [a los grupos sociales más privilegiados] a desterrar a los pobres del mundo de las obligaciones morales». Sólo queda la opción de la caridad individual o de las medidas institucionales exclusivamente coercitivas: las cárceles<sup>18</sup>.

Conviene tener presente que a estas alturas del desarrollo de la economía neoliberal, las personas pobres ya no son necesarias como mano de obra porque no hay puestos de trabajo para todo el mundo, lo que explica, en gran parte, que cada vez existan más personas “dejadas a su suerte”. Recordemos sino cómo crecen fenómenos como los niños y niñas de la calle en países como Brasil, Argentina, México, la India, Tailandia, etc. O cómo, periódicamente, nos estremecen las noticias de los niños soldados, pero sin llegar al análisis de quién está facilitándoles las armas, en qué países están siendo fabricadas, por qué circulan con tanta facilidad de mano en mano, a qué otros países están beneficiando esos conflictos armados, etc.

El problema denunciado aparece “individualizado”, al igual que las soluciones; situación en la que incluso caen algunas organizaciones no gubernamentales en sus campañas;

<sup>17</sup> Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa 2000, p. 120.

<sup>18</sup> Wacquant, Loïc. *Les prisons de la misère*. Paris: Editions Raisons d'agir 1999.

por ejemplo, las que realizan en favor de un apadrinamiento de niños y niñas de países en situación de gran pobreza. Da la sensación que con “x” pesetas al mes se ayuda a poner fin al abandono infantil. Incluso, en el colmo de la superficialidad, también hay quienes se sirven del imaginario colectivo con relación al Tercer Mundo para incrementar los niveles de consumo de la ciudadanía, al anunciar en la publicidad de algunas empresas y multinacionales que si se compran determinadas cajetillas de Tabaco, por ejemplo Fortuna, o si se eligen productos de la marca Pepsi o Nestlé se está contribuyendo al desarrollo de países del Tercer Mundo. Estas empresas aprendieron que, si ceden algún porcentaje de sus beneficios, por ejemplo el 0.7% ó el 1%, a programas de desarrollo de alguna ONG pueden llegar a tener todavía más ganancias, pues muchas personas pueden llegar a cambiar de marca ya que a igual sabor o calidad de producto tienen, además, la ventaja de colaborar en una buena acción. Opciones de caridad semejantes son las promovidas bajo el paraguas de los macro espectáculos, en forma de grandes conciertos de música o programas maratonianos de televisión, una vez que ha ocurrido alguna catástrofe especialmente devastadora. Algo que, por supuesto, ayuda en esas situaciones de urgencia, pero que, al mismo tiempo, sirve para poner de manifiesto la ausencia de una política oficial de carácter nacional e internacional dirigida a prever y paliar tales situaciones.

Instrumentalizaciones semejantes, destinadas a promover mayores grados de caridad, se llevaron a cabo, con gran aparato publicitario, con la persona de la Princesa Diana de Gales, tanto durante su vida, como después de su muerte; sin embargo, en ningún momento en tales medios de comunicación de masas salieron a la luz las responsabilidades de su propio

país en muchísimas de las situaciones para las que se demandaban las limosnas.

La solidaridad aparece de este modo mercantilizada; las empresas capitalistas enmascararon su verdadero rostro, apareciendo ante la opinión pública como “más humanas”, con sentimientos y con un compromiso con la lucha por la justicia social.

Es obvio que comprometerse con los problemas de los colectivos y pueblos más oprimidos no puede reducirse a políticas de donativos para mitigar la mala conciencia personal. Es obligado tratar con medidas sociopolíticas tales problemáticas como estrategia para impedir su reproducción y cortar de raíz sus causas. Y una de estas medidas es que también en las instituciones escolares estas temáticas sean objeto de análisis y reflexión.

En los análisis que se vienen llevando a cabo sobre cómo estas temáticas son contempladas en las aulas, se puede constatar que o bien se omiten y silencian, o bien se utilizan estrategias similares a las que vienen practicando los grupos ideológicos más conservadores para justificar sus comportamientos políticos, o incluso se recurre a este nuevo tipo de publicidad comercial, de la que venimos hablando, para la introducción o consolidación de sus productos en el mercado.

Así, si analizamos cómo el Sur es presentado en la publicidad o en los materiales curriculares comercializados por las grandes editoriales, siguiendo la investigación realizada por Aquilina Fueyo Gutiérrez<sup>19</sup>, podemos ver que suele aparecer contemplado sobre la base de informaciones de las que podemos concluir que las personas de esos pueblos más subdesarrollados, viven de la manera que lo hacen debi-

<sup>19</sup> Fueyo Gutiérrez, Aquilina. *Imagen publicitaria y representaciones sociales sobre el Sur. Implicaciones en la educación para el desarrollo*. Tesis de doctorado, no publicada. Universidad de Oviedo, 2000, pp. 37-43.

do: a sus actitudes ante el trabajo, son pobres porque son vagos y no trabajan"; a sus condiciones demográficas, "tienen demasiados hijos"; a problemas derivados de la producción de alimentos, "no hay suficiente para que pueda comer todo el mundo"; a sus niveles de desarrollo cultural, "son incultos, no tienen educación, debemos educarlos"; a sus actitudes innatas, étnicas, ante el trabajo, "los latinos y negros son vagos"; a la fatalidad de unas fuerzas naturales descontroladas, "son pobres debido a los desastres naturales, como terremotos o inundaciones"; a los modelos políticos típicos de esos pueblos, a su inestabilidad social, a las guerras en las que se embarcan con mucha facilidad, al autoritarismo de sus dirigentes: "son pobres porque siempre están inmersos en guerras o tienen gobiernos dictatoriales". Cuando se asumen explicaciones de este tipo, las sociedades así convencidas se consideran libres de toda responsabilidad, y a lo máximo que aspiran es a ejercer la caridad.

El mundo se presenta dicotomizado en blancos y negros, cristianos y musulmanes, ricos y pobres, y ubicados cada uno de esos extremos en territorios diferentes. Así, por ejemplo, África aparece como "mundo negro", como si fuese un territorio exclusivo para ese tipo de población, mientras que Occidente (el mundo de la riqueza, de la modernidad, del progreso, de la cultura...) lo sería para la raza blanca. Se olvida o se oculta que tanto en Occidente como en África hay más razas viviendo.

Al presentar, con demasiada frecuencia, a los pueblos africanos como conflictivos e integrados por personas de color implicadas en actos más o menos violentos, se facilita la propagación de mentiras y prejuicios acerca de la inmigración africana. Parece como si esa mise-

ria e ignorancia, con la que se construye el imaginario occidental acerca de la población africana, pudiese llegar a contaminarnos; esto explicaría el que en muchos momentos en los que se hace referencia a los movimientos de personas africanas se empleen expresiones tan injustas y racistas como calificar de "invasiones" lo que no son más que fenómenos de emigración. Incluso se oculta cómo, por ejemplo, muchos pueblos del Estado Español, no hace muchos años, se vieron obligados a situaciones semejantes, emigrando a países latinoamericanos y de Centroeuropa, principalmente.

El mundo aparece monolítico, sin fisuras y sin posibilidades de cambio; no se presentan las dinámicas que tanto en otros momentos históricos como en la actualidad contribuyeron a resolver problemas más o menos parecidos; se omiten los debates abiertos acerca de las soluciones que en la actualidad se están debatiendo.

Al ocultarse la información más relevante sobre la génesis histórica de esas realidades de miseria y atraso que se colocan ante los ojos del alumnado, no hay claves que permitan comprender sus porqués y qué salidas se plantean los propios habitantes de esos pueblos. Un notable paternalismo etnocentrista considera al primer mundo como el único portador de las explicaciones y soluciones.

Cuando nos encontramos con unos libros de texto así, almibarados o desfigurados, debemos ser conscientes que, en el fondo, no hacen otra cosa que sostener un amenazante implícito que identifica hablar y reflejar la realidad con traer a colación exclusivamente los problemas, dificultades y aspectos negativos de los seres humanos; lo que equivaldría a mos-

trar, asimismo, nuestra incapacidad para mejorar, para solventar problemas. Quienes quieren alejar o preservar de la vida cotidiana a los niños y niñas piensan que no se deben elegir parcelas de la realidad con carácter ejemplificador que puedan promover demasiados interrogantes en el alumnado; que eso no es imprescindible para educar a las nuevas generaciones. Quienes opinan así parece que sólo imaginan que en tales casos únicamente sale a la luz lo negativo o lo frustrante; como si la realidad que vivimos siempre estuviese dominada por los problemas irresolubles y continuos fracasos. A mi modo de ver, este tipo de comportamientos docentes son una de las señales que ponen de relieve un notable desconocimiento de la historia y del desarrollo de la cultura.

Este pesimismo de fondo, por una parte, favorece estrategias que llevan a marginar a la infancia en espacios “protegidos”, a mantenerla en una especie de limbo o “reserva” para defender su “inocencia natural”, poniéndole ante su mirada únicamente temas banales que hacen alusión a paraísos e ideales de cuentos de hadas; por otra parte, se contribuye a alargar innecesariamente los años que nuestra sociedad califica como etapa infantil, o sea, se prolonga la duración de la infancia.

Conviene subrayar que muchas de las producciones adultas destinadas a la infancia, en la medida en que están tan artificialmente infantilizadas, presuponen un conocimiento erróneo de lo que es ser niña y niño. Los libros informativos o de texto que abusan de la ñoñería lo hacen porque sus autores o autoras tienen en mente la idea de una infancia ingenua, feliz, alegre, divertida, sin problemas, sin capacidad para asumir conflictos y errores humanos, incapaz de soportar lo doloroso. Los

problemas y dificultades, piensan, son cuestión sólo de las personas adultas. Los niños y niñas sólo tienen problemillas o exceso de mimo; se piensa que éstos no pueden asumir responsabilidades, porque por “naturaleza” son insensatos e irresponsables. Esta falsa concepción de la vida infantil es la responsable de que las producciones adultas destinadas a niños y niñas incorporen, en una exagerada proporción, tan alto grado de dibujos cursis y carentes de valores estéticos. Llama poderosamente la atención que muchos de los libros de texto, que tienen como finalidad facilitar el conocimiento del medio sociocultural, incorporen tan pocas fotografías y, por el contrario, estén plagados de dibujos que dan una información mucho menos veraz y menos relevante y significativa. Este conjunto de imágenes parece servir sólo para incrementar el número de páginas de esas publicaciones o, en el mejor de los casos, introducir más colores, a secas, sin otra pretensión que el recreo de la vista.

Tratar de evitar una toma de contacto más real de las niñas y niños con el mundo que les rodea perpetúa una imagen negativa acerca de las posibilidades de los seres humanos para intervenir y transformar de manera positiva la realidad, el mundo en el que viven. Una verdadera socialización de la infancia obliga a las personas adultas a ofrecerles imágenes de los logros humanos, de cómo las sociedades fueron mejorando sus condiciones de vida; exige destacarles a través de qué estrategias las mujeres y los hombres fueron superando desde condicionantes físicos, cómo aprendieron a dominar la naturaleza, hasta de qué manera lograron enfrentarse con éxito a situaciones de opresión y de dominación social.

Una de las consecuencias de este afán por

mantener a las niñas y niños en paraísos artificiales es que se siguen produciendo excesivos silencios acerca de la realidad. Los libros que incorporan esta filosofía de fondo siguen considerando que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son cristianos, de clase media, heterosexuales, delgados, sanos y robustos (ver cuadro 1). Difícilmente en los contenidos de tales libros podremos encontrar información sobre temas como: la vida cotidiana de las mujeres, de las niñas, niños y adolescentes, las etnias oprimidas, las culturas de las naciones sin Estado, las personas en paro y en situaciones de pobreza, la gente que vive en los pueblos de la agricultura y de la pesca, las personas asalariadas con bajos salarios y soportando malas condiciones de trabajo, la vida de las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, la situación de las personas ancianas y enfermas, las ideas acerca del ser humano y del mundo de las religiones no católicas o las explicaciones que ofrecen las concepciones ateas, etc.<sup>20</sup> Es obvio que estas realidades no se compaginan bien con las fantasías de Disneylandia, el mundo clasista y remilgado de Barbie o los parques recreativos de Astérix y Obélix o Terra Mítica.

Incluso cuando, en la actualidad, algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con valoraciones que dejen patente cierta forma de inferioridad en sus producciones. Algo que acostumbra a suceder con la utilización del calificativo “cultura popular”, que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, a cultura oficial. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currícula escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas al mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberal y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidas por determinados colectivos “sin poder”, y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

<b>Cultura escolar</b>	
<b>Voces presentes</b>	<b>Voces ausentes</b>
Los hombres	El mundo femenino
Personas adultas	Culturas de la infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas con minusvalías físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays y lesbianas
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y el mundo de las personas pobres
El mundo urbano	El mundo rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer Mundo	El Tercer Mundo
Religión Católica	Otras religiones y concepciones ateas

Cuadro 1

<sup>20</sup> Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata 2000, 4ª edic., capít. IV.

La cultura popular es siempre política, en el sentido que le da a esta palabra Hannah Arendt «la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos* [...]». La política surge en el *entre* y se establece como relación»<sup>21</sup>. La cultura popular es producida y disfrutada en y desde situaciones de poder secundarias, pero tiene entre sus objetivos tratar de alterar las correlaciones de poder existentes. En muchas de las creaciones culturales populares se puede detectar con facilidad la enorme carga crítica que sus productores y productoras vehiculan y dirigen contra los grupos que controlan la sociedad desde posiciones de poder. Así, por ejemplo, los refranes, la literatura oral, el humor popular, la música Rock, Reggae, Rap, Bravú, el cómic, los fancines, etc., en sus creaciones más originarias y auténticas, qué otro significado tienen sino el de una reacción contra la cultura denominada “oficial” o de “prestigio” o cultura a secas, sin calificativos. Este tipo de producciones culturales acostumbra a generar una gran solidaridad entre los integrantes de colectivos humanos cuya identidad está siendo puesta en entredicho o amenazada. De este modo, los jóvenes se reconocen a través de la música y los cómics como tales, diferentes de los adultos; las personas que habitan en determinadas naciones sin estado recurren a la música, a la literatura y a otras formas creativas para defender sus idiomas, sus estilos de vida y su derecho a decidir el futuro como tales pueblos frente a las amenazas de colonización y destrucción de su memoria colectiva.

No obstante, la cultura popular genera también sus propias contradicciones y, por consiguiente, bajo ciertas condiciones o presiones históricas y sociales puede tener efectos políticos y sociales reaccionarios. Si existe un compromiso de someter a análisis las produc-

ciones culturales y científicas podemos cortocircuitar sus consecuencias más perversas.

## LA DEFENSA DE UN CURRÍCULUM OPTIMISTA

Las instituciones escolares continúan siendo, y ahora de forma más apremiante, uno de los principales espacios para la formación cultural de la ciudadanía. Son uno de los lugares privilegiados para la socialización de las personas más jóvenes, para hacerles conscientes de que forman parte de una comunidad en la que son necesarios. Sabemos que, en muchas ocasiones, el trabajo que en ellas se desarrolla no es adecuado, que en las aulas también se producen manipulaciones y distorsiones en la información con la que entra en contacto el alumnado; pero también sabemos que es allí donde es posible convertir a las personas en críticas, donde llegan a desarrollar sus capacidades de reflexión y evaluación, permitiéndoles analizar toda la información que llega a sus manos y buscar aquella otra que puede ser de utilidad. La educación institucionalizada<sup>22</sup>, aunque puede funcionar en un sentido reproductor, también puede y debe ser un espacio de formación de personas comprometidas en la lucha contra las injusticias.

La diferencia entre el contacto informativo que tiene lugar dentro de los colegios con el que acontece fuera de las aulas, a través de los periódicos, revistas, programas de radio y televisión, de las amistades, etc. es que, en el primer espacio, debe ser obligatoria la contrastación y análisis de los datos que se tienen; fuera, no siempre está asegurada. En los centros de enseñanza, el profesorado tiene encomendadas entre sus tareas prioritarias la de

<sup>21</sup> Arendt, Hannah. *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós – ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 45-46.

<sup>22</sup> Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata 1998, 6ª edic.

despertar el espíritu reflexivo y crítico de sus estudiantes.

Si podemos entender la cultura como las herramientas a través de las que damos un sentido a nuestra vida, es lógico que advertamos que esos contenidos culturales seleccionados por los centros escolares también pueden no ser los más relevantes, incluso, llegar a estar manipulados, al servicio de los intereses de los grupos sociales y empresariales más poderosos. Pero, al advertir este peligro es cuando se hace factible corregir y subsanar este tipo de deficiencias. No debemos olvidar que es en las instituciones escolares donde, especialmente, los grupos sociales más desfavorecidos pueden compensar algunos de los muchos déficits informativos que caracterizan su vida en el seno familiar y en el entorno en el que viven.

Las instituciones escolares deben ofrecer claves que permitan entender el porqué de las desigualdades sociales. Por consiguiente, un sistema educativo desigual e injusto es aquel en el que no todo el alumnado puede acceder a esas claves, entre otras cosas porque es posible que existan grandes diferencias en cuanto a la dotación de los distintos centros; que no todos los colegios cuenten con recursos informativos rigurosos y de calidad, y que, asimismo, no todos los colegios dispongan de un profesorado bien formado y comprometido con su trabajo.

A la hora de explorar las posibilidades culturales de las aulas, una de las cuestiones a las que no siempre se presta la debida atención es a la existencia de materiales relevantes desde el punto de vista cultural y lingüístico. Si hay estudiantes que tienen dificultades para entenderlos, si no pueden iden-

tificarse con ellos, si las situaciones y ejemplos que en ellos se reflejan les resultan ajenos y sin interés o no les facilitan el implicarse emocionalmente, raras veces se van a poder generar situaciones de aprendizaje significativo. Algo que la propia UNESCO destaca, cuando declara que «los niños tienen necesidad de que su cultura, su experiencia y sus lenguas sean afirmadas y reflejadas en la escuela y en los medios de comunicación»<sup>23</sup>.

El material curricular tiene que ofrecer posibilidades de despertar interés y de generar entusiasmo, de lo contrario estaremos, con demasiada frecuencia, ante un aula donde los problemas no harán más que incrementarse, pues el aburrimiento es el primer paso de cualquier conducta disruptiva.

Obviamente, esta necesidad de la realidad más próxima no nos debe llevar a impedir que en esas aulas el alumnado pueda y deba tomar contacto con diferentes culturas, con realidades más lejanas. Todo lo contrario, las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para facilitar el descubrimiento y acercamiento a realidades muy diferentes, así como para desarrollar solidaridades y compromisos con ellas.

El acceso a la cultura tiene que servir para aprender a verse como personas que necesitamos interrelacionarnos con otras, para asumir dimensiones y compromisos más colectivos, sociales y políticos. «Es esencial subrayar que los niños son los vectores de las tradiciones culturales que los vinculan con las generaciones pasadas, tradiciones que ellos deben reinterpretar incesantemente y adaptar a sus propias necesidades, forjando así las bases de las futuras innovaciones culturales»<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> UNESCO. *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Madrid: UNESCO – SM 1997, p. 112.

<sup>24</sup> Ídem.

Siempre conviene tener presente que una de las razones de los sistemas educativos en las sociedades democráticas es la de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para poder ejercer sus derechos y deberes sociales de manera responsable, solidaria y, en buena lógica, democráticamente. De ahí, que ya C. Wright Mills escribiera que «la principal tarea que incumbe a la educación pública, tal como llegó a entenderse en este país, es política: hacer al ciudadano más consciente, y por lo tanto, más capaz de pensar y juzgar los asuntos públicos»<sup>25</sup>. No obstante, ya a mediados de los cincuenta cuando escribe esta obra, *La élite del poder*, es perfectamente consciente de las desviaciones más notorias de los sistemas educativos modernos; de cómo se abandona la formación política, la formación para participar en los asuntos de la comunidad, para someterse a las demandas de un capitalismo feroz, que le reclama no personas educadas, sino “adiestradas” para ocupar puestos de trabajo lo mejor pagados posible.

Las quejas que muchas personas adultas lanzan acerca de la juventud, en especial sobre su individualismo, por no decir egoísmo, de su aislamiento a la hora de subsanar incluso sus problemas individuales, tienen, a mi modo de ver, una causa también en el sistema educativo, en la medida en que estas chicas y chicos no llegaron a comprender cómo los problemas individuales y particulares tienen, en muchísimas ocasiones, una explicación más colectiva; cómo una gran parte de sus miedos, angustias y problemas derivan de las condiciones de vida que afectan a los colectivos y grupos humanos a los que ellos mismos pertenecen y que, por consiguiente, una de las formas más eficaces de hacerles frente y solventarlos pasa por actuaciones más colectivas, precisa de la colabora-

ción del resto de personas de su comunidad.

No olvidemos que «la cultura da forma a la mente [...] nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes»<sup>26</sup>.

El profesorado es uno de los principales intermediarios culturales que la sociedad ofrece a los niños y niñas, con un enorme poder en sus manos, pues es quien se va a encargar de presentar la historia, el *pasado* de la humanidad y, lógicamente, de la comunidad a la que pertenece la institución escolar en la que trabaja. De acuerdo con la selección del pasado defendida, tratará de explicar el *presente*; buscará en ese pasado las razones de lo que acontece en la actualidad. Y al tiempo que trabaja con el alumnado ese pasado y presente de la sociedad, está haciendo una cosa muy decisiva: presentando el mundo de las posibilidades. Estas explicaciones de cómo el presente está condicionado por el pasado, a su vez, funcionan como estímulos o frenos acerca de lo que las nuevas generaciones piensan sobre el *futuro*, sobre las posibilidades de alterar o no determinadas situaciones de este momento histórico, de resolver problemas del presente<sup>27</sup>.

Educar, por lo tanto, supone «colaborar, en un grupo de personas, al nacimiento de las sensibilidades culturales, políticas y técnicas que harían de ellas auténticos miembros de un público [no de una masa] auténticamente liberal, es a la vez un adiestramiento de capacidades y una educación de valores. [...] Incluye provocar esas capacidades de controversia con uno mismo a las que llamamos pensar; y con otro, a las que llamamos debate»<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> Mills, C. Wright. *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica 1987, 9ª reimpr., p. 295.

<sup>26</sup> Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor 1997, p. 12.

<sup>27</sup> Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor 1997, p. 12.

<sup>28</sup> Mills, C. Wright. *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica 1987, 9ª reimpr., p. 295. (Nota: el contenido del paréntesis es del autor del texto).

En la medida en que, por ejemplo, las experiencias de la vida cotidiana de las personas de la clase trabajadora no cualificada, de la juventud, de las personas de otras razas y etnias no hegemónicas, de quienes viven en el mundo rural y marino, no son objeto de atención en las aulas, en esa medida contribuimos a reforzar las producciones culturales y la definición de la realidad que las élites en el poder promueven y promocionan con la ayuda de una red muy tupida de medios de comunicación (radio, televisión, prensa, publicidad, cine...).

Analizando la vida cotidiana es como podemos poner a prueba el valor de los contenidos más académicos que el alumnado trabaja en los centros escolares; viendo en qué medida con tales contenidos podemos llegar a entender las condiciones de vida de los colectivos silenciados y marginados; comprobando si podemos llegar a explicarnos sus reacciones y la riqueza de las maneras con las que hacen frente a su dura realidad. Los contenidos culturales que se trabajan en los currículos escolares tienen que servir para que el alumnado pueda llegar a entender y hacer frente a problemas e injusticias de la vida diaria; a analizar y combatir cuestiones como la destrucción de la identidad colectiva, la violencia y agresiones machistas que soportan un importante número de mujeres, los comportamientos y valoraciones racistas que personas que conviven con nosotros tienen que aguantar, la precariedad de los contratos laborales o la situación de desempleo que sufren muchas personas y que les condenan a la pobreza y a la marginación. El trabajo en las aulas debe ayudar a desafiar el clasismo, sexismo, homofobia y edadismo que impera en las relaciones sociales e interpersonales y que al interiorizarse de manera irreflexiva condiciona las tomas de decisiones en las que nos vemos implicados.

Pensemos que difícilmente habría alguna persona que, de una manera reflexiva, aceptara convertirse en cómplice de estos aspectos negativos de la realidad que venimos denunciando.

Un currículum democrático, entre otras características, tiene que dar lugar a que los chicos y chicas conozcan cómo los distintos colectivos de trabajadores y trabajadoras, de adolescentes, de hombres y mujeres resisten, defienden y reivindican sus derechos; tiene que hacer posible que el alumnado conozca la historia de los logros, de los aspectos positivos que estos colectivos en situaciones injustas fueron capaces de promover y obtener.

Si el sistema escolar tiene que capacitar al alumnado para poder participar en la sociedad, para asumir responsabilidades, no puede negarle informaciones de gran valor educativo como son la historia de los logros sociales, culturales, científicos, tecnológicos y políticos con los que quienes soportaban situaciones de injusticia y violencia organizaban su lucha de resistencia. Si los distintos colectivos sociales y pueblos fueron y son capaces de enfrentarse a una gran variedad de formas de opresión y dominación, eso indica que podemos ser optimistas sobre el futuro de nuestras sociedades y de la humanidad, en general.

Es realmente paradójico cómo también el sistema educativo está desempeñando un papel importante a la hora de educar a las nuevas generaciones con optimismo o con pesimismo ante el futuro de la humanidad, ante las posibilidades que van a tener para reproducir o transformar nuestras actuales sociedades. A mi modo de ver, creo que podemos decir que en estos momentos existe un enfrentamiento en las valoraciones y actitudes ante el mundo que se construyen en las aulas. Así, mientras se

genera un *gran optimismo*, incluso excesivo, ante las posibilidades del conocimiento científico y tecnológico, se fomenta un *fuerte pesimismo* ante las posibilidades de los seres humanos para transformar las sociedades actuales, sus modos de vida; para superar las injusticias actuales que son fruto de los modos de organización y distribución de las oportunidades y recursos existentes en nuestra sociedad. Así, por ejemplo, la inmensa mayoría de las ciudadanas y ciudadanos son totalmente optimistas ante las probabilidades de viajar a Venus, de obtener vacunas contra los distintos cánceres y enfermedades mortales del presente; están convencidas de que se podrán fabricar máquinas y robots para toda clase de trabajos, incluidos aquellos que hoy sólo están siendo desempeñados por personal muy especializado, etc. Aprendimos ya que todo es cuestión de destinar recursos para promover esas líneas de investigación y ser constantes hasta alcanzar esos objetivos. Pero, por el contrario, esas mismas personas es fácil que también tengan unas expectativas muy negativas acerca de las probabilidades de luchar contra la pobreza, de hacer desaparecer los modos autoritarios y fascistas de organización de muchas instituciones y sociedades, de repartir de manera más equitativa los recursos entre todos los pueblos del mundo, etc.

Parece que las nuevas generaciones se sienten impotentes ante las posibilidades de conformar en el futuro sociedades más democráticas, solidarias y justas. Un notable nihilismo intelectual, junto con grandes dosis de escepticismo social y un enorme cinismo político están detrás de ese negativismo que, en el fondo, ya está celebrando el fin de la historia.

Si seguimos aceptando que el ser humano es racional, está dentro de la lógica esperar que

pueda comprometerse en políticas y actuaciones sociales destinadas a transformar todo aquello que atente contra su humanidad y sus posibilidades de construir y mejorar continuamente el mundo en el que habitamos. Como seres humanos capaces de observar, analizar y teorizar, también podemos desarrollar nuestras capacidades de imaginar alternativas de mejora a todo aquello que detectamos como deficiencia.

La educación de las nuevas generaciones obliga, por lo tanto, a transmitirles este optimismo. Tienen que saber que los problemas sociales y humanos vienen resolviéndose y se solucionan cuando quienes los sufren se organizan de manera adecuada y se dedican a hacerles frente. El alumnado necesita aprender sobre la base de ejemplos positivos que las conquistas sociales no se deben a que un personaje de la política, una parlamentaria específica o un determinado partido político logre la aprobación por parte del Parlamento de una ley que mejora las condiciones de vida de tal o cual colectivo social. Es necesario que llegue a entender que son las luchas sociales de los diversos colectivos humanos afectados las que consiguen que esas propuestas legislativas aparezcan en el programa electoral de los partidos políticos y sindicatos más sensibles a los problemas de esos colectivos sociales; de esta manera es como logran convertirse en asuntos apremiantes para el gobierno de turno. Es preciso evitar la conformación de una visión del mundo en la que la transformación de las condiciones injustas de vida aparece dependiendo de personalidades de reconocido prestigio, de héroes solitarios. Es urgente hacerle frente a toda la cultura del personalismo con la que los modelos individualistas dominantes tratan de aislar a los seres humanos, para facilitar su dominación.

Todos aquellos asuntos sociohistóricos que no se trabajan en las aulas pueden llegar a ser tan educativamente relevantes como los que se seleccionan para ser enseñados, dado que la ignorancia no equivale a neutralidad. Aquello que no es enseñado o es silenciado va a condicionar en mayor o menor medida los análisis de muchas situaciones y problemas sociales, va a impedir tomar en consideración algunas alternativas, va a restringir posibilidades de intervención social e, incluso, puede hacer que no se detecten situaciones injustas y asuntos apremiantes que precisan de una solución inmediata.

Una historia que silencie o explique mal cómo los distintos colectivos humanos fueron y van haciendo frente a sus problemas es una historia alienante, promueve una educación alienadora y frustrante. Los chicos y chicas creerán que nada ha cambiado desde que el ser humano existe y que en el futuro las situaciones de injusticia que constatan tampoco van a resolverse; o sea, les estamos transmitiendo que nuestro mundo se rige por una especie de ley de la selva, del tipo sálvese el que pueda y al precio que sea. Una selectividad semejante en las informaciones que se manejan en las aulas tendría una importante culpa del diagnóstico que sobre el ser humano actual realiza el filósofo Cornelius Castoriadis<sup>29</sup>: «el hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que sólo una desgraciada fatalidad le impide evitar... se comporta como si *sufriera* la sociedad a la que, por otra parte (bajo la fórmula del Estado, o de los otros), está siempre dispuesto a responsabilizar de todos sus males y a pedir –al mismo tiempo– asistencia o “solución a sus problemas”. Ya no alimenta ningún proyecto relativo a la sociedad, ni el de su transformación, ni siquiera el de su conservación/reproducción».

Cuando afirmamos que en el sistema educativo se trabaja con una “tradicón selectiva”<sup>30</sup> lo que queremos decir es que si, por ejemplo, el alumnado desconoce la historia de la clase obrera o la historia de las luchas de las mujeres en pro de su liberación, estamos consiguiendo incapacitarlo para hacer frente a los problemas que como hombre o mujer, como ciudadano o ciudadana va a enfrentarse. A mi modo de ver, cuando en la actualidad escuchamos que “la realidad es siempre injusta y siempre fue y será así”, lo que estamos poniendo de relieve es cómo la actuales generaciones fueron sometidas a una educación que silenció las claves que mueven y transforman a las sociedades.

También es en las aulas donde el alumnado de los grupos sociales más desfavorecidos cae en la cuenta de que sus experiencias, lenguaje, sentimientos, tradiciones, su familia no son interesantes; de que lo que realmente vale la pena y goza de valoración superior es la vida de “otras personas”, de quienes pertenecen a aquellos colectivos o grupos sociales a los que el profesorado pone como modelos y a los que se va a envidiar e, incluso, tratar de imitar y asimilarse. Si el profesorado no les ayuda a reflexionar sobre su propia realidad, es en las instituciones escolares donde surgen las primeras grandes frustraciones, donde aprenden a verse como personas deficitarias o, lo que es peor, fracasadas. Es mediante la educación como las personas pueden capacitarse para percibir sus propios valores y, lógicamente, también sus defectos y de qué manera hacerles frente.

Si en las aulas tienen lugar funciones tan importantes, es obvio que un foco prioritario de atención deben ser los materiales curriculares. Son numerosos los estudios destinados a

<sup>29</sup> Castoriadis, Cornelius. *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra 1998, pp. 24-25.

<sup>30</sup> Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península 1980.

hacernos caer en la cuenta de los fuertes sesgos con los que vienen siendo elaboradas las informaciones que contienen<sup>31</sup>. La lucha por el control de sus contenidos, de las perspectivas que se consideran más valiosas y oportunas es algo que nunca debemos perder de vista y que debe llevarnos a vigilarlos más de cerca. La propia UNESCO, a pesar de la notable prudencia de la que se ve obligada a hacer gala, desde hace años, asume que no existe una educación apolítica y que, por consiguiente, tampoco existen libros de texto, ni materiales curriculares, en general, apolíticos; «en los sistemas políticos relativamente abiertos, los manuales suelen representar delicadas transacciones entre grupos con posiciones ideológicas, creencias y prácticas religiosas u orígenes étnicos diferentes. Las decisiones inapropiadas pueden provocar conflictos políticos o producir el rechazo de los manuales escolares por algunos grupos. En los Estados con partido único, su contenido suele elaborarse de tal manera que refleje la ideología dominante»<sup>32</sup>. No obstante, además de los intereses políticos, también afloran los intereses económicos, como en otro lugar tratamos de poner de manifiesto, y a los que debemos prestar atención (Jurjo Torres, 2001)<sup>33</sup>.

Los centros escolares y sus aulas tienen que llegar a ser espacios en los que los chicos y chicas se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las actitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes conviven. En las aulas es necesario recurrir a las experiencias personales para contrastarlas y revisarlas.

No obstante, es preciso ser lo suficientemente realistas y reconocer que las instituciones académicas no son un paraíso, pero que es posible llegar a convertirlas en espacios interesantes, donde las personas acaben sintiéndose optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven y en la que trabajarán y disfrutarán. Esta necesidad de generar ilusión y optimismo en las nuevas generaciones es también el mensaje que nos lanza *bell hooks* cuando escribe: «el aula, con todas sus limitaciones, continúa siendo un lugar de posibilidades. En este campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de demandar de nosotros mismos y de nuestros compañeros y compañeras una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentarnos con la realidad en el mismo momento en que de manera colectiva imaginamos maneras para ir más allá de los límites, para superarlos. Esto es educación como práctica de libertad»<sup>34</sup>.

## LÍNEAS DE ACCIÓN PARA UNA EDUCACIÓN ANTIDISCRIMINACIÓN

Si los sistemas educativos tienen, entre sus finalidades más idiosincrásicas, la de mediar en la comprensión del mundo en el que se vive, ello obliga a que las alumnas y alumnos desarrollen capacidades que les permitan elaborar juicios sobre lo que acontece a su alrededor, se ejerciten en la toma de decisiones sobre qué hacer, cómo y dónde intervenir para hacer frente a los problemas y necesidades que se

<sup>31</sup> Apple, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós – MEC 1989 / Blanco García, Nieves. *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer 2000 / Grupo Eleuterio Quintanilla. *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa 1998 / Johnsen, Egil Børre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares – Corredor 1996 / Subirats, Marina (coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales – Instituto de la Mujer 1993 / Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata 1998, 6ª edic.

<sup>32</sup> UNESCO. *Educación para Todos: las condiciones necesarias*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1994, p. 56.

<sup>33</sup> Torres Santomé, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata 2001.

<sup>34</sup> hooks, bell. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge 1994, pág. 207.

detectan. Las capacidades de reflexión e investigación deben pasar a convertirse en uno de los focos de atención prioritarios.

Un trabajo curricular en esta dirección obliga a prestar mucha atención a la realidad que ponemos delante del alumnado, a los contenidos culturales a los que se les facilita el acceso. La motivación por aprender está claramente relacionada con la significatividad de lo que se trabaja. En buena lógica, si las informaciones que el alumnado tiene que estudiar son aquellas que también a ellos les preocupan estarán más interesados en tratar de entenderlas y juzgar su valor, en procurar averiguar los porqués y consecuencias de las informaciones, conceptos, teorías, metodologías de investigación y valores que se promueven como válidos y aceptables.

A la hora de referirnos a algunas de las implicaciones pedagógicas que esta perspectiva conlleva, podemos señalar las siguientes:

a) *El alumnado necesita examinar cuestiones controvertidas*, así como aquellos problemas acuciantes para los que no existen todavía estrategias consensuadas para hacerles frente. El alumnado tiene que enfrentarse en sus tareas al debate y análisis de las explicaciones y razones que se ofrecieron en el pasado y de las que se hacen explícitas en el momento presente acerca de las diferencias humanas y de los conflictos sociales. Es la forma de capacitarlo para hacer frente al análisis de los argumentos implícitos en los que se apoyan la toma de decisiones y las conductas de las personas de su comunidad y de otros lugares, que ve reflejadas en las distintas y variadas fuentes de información con las que entra en contacto en su vida cotidiana: en las películas, en las revistas, en los periódicos, en las emisoras de

radio... Una filosofía semejante es avalada por un organismo como la OCDE cuando, de manera explícita, nos dice que la educación tiene que estimular a las personas a una «comprensión racional de los conflictos, las tensiones, los procesos en juego, suscitar la conciencia crítica de las interacciones culturales y ofrecer un marco de análisis de conceptos que impedirían aceptar explicaciones oscurantistas, patrioterías o irracionales. La escuela es, sobre todo, o por lo menos debería serlo, el lugar del conocimiento racional; por lo tanto, su tarea primordial es brindar información, explicar y analizar problemas, y someterlos a crítica»<sup>35</sup>.

Introducir esta filosofía en el currículum que se desarrolla en las aulas y centros escolares requiere no obsesionarse con la evaluación del rendimiento escolar, tal y como en las escuelas más tradicionales se viene haciendo. Como pone de relieve John Elliott, «la consecución de resultados uniformes constituye un indicio de que los estudiantes no están haciendo evolucionar sus propias capacidades de comprensión, sino reproduciendo sin más la comprensión de sus profesores»<sup>36</sup>.

Trabajar con asuntos sociales controvertidos, someterlos a investigación y debate, pasa por establecer condiciones que no interfieran en la libertad del alumnado para defender sus propias ideas; obliga a crear una atmósfera de libertad y respeto que haga posible el arriesgarse a hablar y proponer ideas y soluciones sin que ello vaya acompañado de sanciones en forma de castigos o penalizaciones en las calificaciones escolares.

Un proyecto curricular que asuma esta perspectiva obliga a revisar también obsesiones típicas de nuestra tradición escolar, como son las de llenar las cabezas de los niños y

<sup>35</sup> OCDE. *One School, Many Cultures*. París: OCDE 1989, p. 68.

<sup>36</sup> Elliott, John. *O cambio educativo desde a Investigaci3n-Acci3n*. Madrid: Morata 1993, p. 169.

niñas con un sinnúmero de definiciones, fórmulas, fechas y hechos, la mayoría de las veces inconexos; para pasar a poner el énfasis en el estudio de menos temas, pero tratados con mayor profundidad. Algo que inmediatamente redundaría en la significatividad del trabajo estudiantil. Cuando más sabemos de algo es cuando mayores posibilidades tenemos de que se convierta en relevante y, al revés, cuando menos profundizamos en un tema más probabilidades tendremos de que acabe siendo algo que no nos dice nada, algo tedioso y aburrido. Es este último caso el que, en bastantes ocasiones, va a forzar al alumnado a utilizar estrategias de copia y chuleteaje para recordar informaciones que encuentra difíciles de retener, pero que al ser objeto de controles y exámenes necesita almacenar temporalmente en su memoria.

El diálogo abierto y argumentado no tiene por qué llevar a un acuerdo en todo, a una coincidencia total, máxime si se trata de cuestiones que también fuera de las aulas siguen abiertas.

*b) Un proyecto curricular antidiscriminación,* capaz de convencer al alumnado de la necesidad de un compromiso para luchar por un mundo más justo y democrático, requiere dejar de manifiesto cómo el mundo social está atravesado por visiones del mundo, ideologías y valores. La percepción de lo que nos rodea y las valoraciones que hacemos dependen de las lentes que utilizamos para su contemplación. Éstas son los valores e ideologías. El colectivo estudiantil necesita constatar de qué maneras la realidad se filtra y con qué significado según los valores que entran en juego en los procesos de selección cultural que tienen lugar en las aulas escolares. El alumnado precisa analizar y valorar las ideas y comportamientos humanos,

los hechos que se producen en la vida cotidiana, tanto si se reflejan en los medios de comunicación como si tienen dificultad para convertirse en noticia, poniendo en acción conceptos como justicia, equidad, imparcialidad.

Un trabajo educativo desde posiciones de lucha explícita contra la discriminación tiene que incluir el debate informado como motor en la construcción y análisis del conocimiento. Niños y niñas deben adquirir hábitos de debate y de análisis que les permitan caer en la cuenta de cómo asunciones implícitas, perspectivas y prejuicios, que operan en el seno de las comunidades científicas, son la causa de valoraciones y sesgos en el conocimiento que manejan y están en el origen de las propuestas de intervención que deciden determinados colectivos humanos, grupos sociales y personas. Es preciso planificar tareas escolares en las que se pueda enfrentar al alumnado con aquellas conductas e ideas dominantes denominadas de "sentido común". Chicas y chicos tienen que verse forzados a reflexionar acerca de los tópicos y valoraciones que funcionan como automatismos, sin mayores niveles de conciencia entre los hombres y mujeres de su comunidad, pero que tienen efectos reproductores en las posibilidades de transformar condiciones de vida de los grupos sociales y pueblos más desfavorecidos. Algo que obliga también a que el alumnado se vea animado a involucrarse en experiencias reales en su comunidad, en las que puedan llegar a tomar un contacto más directo con otros colectivos sociales diferentes, en especial con los más desfavorecidos. Estas experiencias, así como el trabajo curricular tienen que ofrecerle posibilidades de reflexionar, asimismo, sobre su propia vida cotidiana, sus rutinas, hábitos de consumo, prácticas sociales, sus creencias, sus sentimientos, deseos y valores.

Es tarea del profesorado ayudar a que las nuevas generaciones comprendan las dimensiones sociales de la cultura, estimular al alumnado a detectar los sesgos de raza, género, clase social, religión y edad que influyen en la construcción del conocimiento.

Trabajar en esta dirección es asumir la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje como práctica moral, en los que se preste la debida atención a las culturas de origen de cada estudiante, se cree un clima de respeto y protección de aquellas diferencias que no son contrarias a los derechos humanos más universalmente admitidos. Cada alumna y alumno tiene que comprobar que el profesorado le respeta y, lo que es más importante, que tiene fe en sus posibilidades, que confía en que podrá superar cualquiera de las dificultades normales con las que se encuentre.

Una enseñanza como empresa moral no se limita a prestar atención sólo a las finalidades de la educación, sino que necesita concentrarse también en los medios y estrategias didácticas que contribuyen a crear un clima de diálogo y respeto en el aula. De lo contrario, como acostumbra a suceder con las propuestas curriculares tecnocráticas, al separarse los fines de los medios es más fácil que pensemos que basta con formular una meta para creer que todo lo que se hace en el aula contribuye a su consecución. En una concepción semejante están las preguntas de los exámenes o controles, una de las cuestiones que más obsesionan al alumnado; y todo lo demás es visto, muy frecuentemente, como secundario, cuando no lo es como engorroso y aburrido.

Si no existe una atención y seguimiento explícito de los medios y estrategias didácticas es fácil que el análisis de las dimensiones

morales, que son más procesuales, quede sólo para las hojas de intenciones de los proyectos de centro y aula.

Conviene no olvidar algo que ya Lawrence Stenhouse había planteado a mediados de los setenta, que la adquisición de conocimientos no puede hacerse desligándolos de la consideración de sus dimensiones éticas. De lo contrario, se estará promoviendo un determinado conjunto de valores que nunca se llegan a plantear en un debate abierto con el alumnado. Es cuando tratamos de analizar en concreto esos contenidos y las metodologías didácticas cuando caemos en la cuenta de un currículum oculto del que ni docentes ni estudiantes acostumbran a ser conscientes<sup>37</sup>.

La educación antidiscriminación tiene, entre sus razones de ser, la de facilitar un desarrollo de la comprensión de las situaciones y conductas humanas, de los valores y justificaciones en las que se apoyan; la de sacar a la luz a quienes se beneficia, se perjudica y se silencia.

Todo lo anterior convierte en imprescindible una actitud reflexiva en relación con la naturaleza del conocimiento y de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Es con el compromiso con una filosofía semejante como podremos conseguir que las instituciones de enseñanza dejen de prestar atención sólo al "conocimiento oficial", a las concepciones de la vida que sirven para favorecer a los ya privilegiados. La lucha por la justicia social desde las instituciones escolares exige reconocer errores actuales como los de definir y avalar concepciones uniformistas de la vida y la cultura. Esto explica los ataques

explícitos e implícitos al reconocimiento de la diversidad, con la finalidad de favorecer la articulación de sociedades “mono”: monoculturales, monolingüísticas, monoétnicas, monoideológicas, etc. Se pretende negar la diversidad para imponer una única cultura que se anuncia y hace pública como “común”, “consensuada”, “valiosa” e “histórica” (la de siempre).

Los colectivos de intelectuales, investigadoras e investigadores, artistas y docentes tienen una importante tarea que desempeñar, ayudando a reconstruir, a volver a interpretar la historia de las sociedades tomando en consideración las percepciones e intereses de quienes quedaron al margen y sufrieron la historia.

Apostar por la democracia obliga a que conceptos como *justicia social*, *responsabilidad ética*, *participación*, *igualdad* no se conviertan en fórmulas vacías, sino en modos de vida. De esta manera, la pedagogía tiene una función dual: ayudar a proporcionar los medios por los que los colectivos sociales oprimidos llegan a tomar conciencia de su opresión y servir como instrumento mediante el cual esas mujeres y hombres luchan para encontrar métodos de transformación de la realidad<sup>38</sup>.

Una institución con compromisos semejantes debería dar lugar a unos procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el alumnado se sintiera animado a vivir y a intervenir con libertad y optimismo en las posibilidades de todos los seres humanos; a unos centros escolares generadores de sueños y no de sueño.

---

<sup>38</sup> Trend, David. *The Crisis of Meaning in Culture and Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1995, p. 148.