

E S T U D I O S

EL SISTEMA ESCOLAR ANTE LOS RETOS DEL MUNDO ACTUAL UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA

RAFAEL JEREZ MIR (*)

En este ensayo se intenta abordar la problemática general de «el sistema escolar ante los retos del mundo actual» con una aproximación sociológica de conjunto. Del «sistema escolar» y no del «sistema educativo», ya que hoy en día suelen confundirse. De ahí que aquí se comience por el esclarecimiento de sus diferencias del modo, quizás, más pertinente: con el estudio científico-evolucionista de la naturaleza del hombre, de su educación y del medio biológico de la especie humana a partir de su origen biológico. Con ese marco teórico general, parece más claro que, mientras el sistema escolar es sólo un campo cultural particular más –aunque ciertamente importante– del «mundo actual», cuando se habla del «sistema educativo» se está aludiendo al conjunto del medio humano como configurador de la educación y de la psicología (de las representaciones mentales, los afectos y el comportamiento) del hombre como hombre. Supuesto esto y dada la hegemonía mundial del capitalismo, «los retos del mundo actual» no pueden ser más que los relacionados con la superación histórica de las principales limitaciones estructurales de la cultura capitalista: la universalización de la competitividad mercantilista y dineraria; y la burocratización del Estado y de la vida social en general, ante todo. Por lo demás, como una parte más del mundo actual, el sistema escolar está también directamente atravesado por esas mismas limitaciones estructurales. Aunque, por la misma razón, también se puede contribuir a la superación de los retos del mundo actual desde el interior del sistema escolar. ¿Cómo?: impulsando una cultura escolar transformadora alternativa, como una contribución más para la construcción de un mundo mejor y en estrecha alianza con todos los movimientos culturales que se orientan en ese mismo sentido.

1. LA CULTURA, LA EDUCACIÓN Y LA PSICOLOGÍA DEL HOMBRE, A LA LUZ DE SU ORIGEN BIOLÓGICO

En términos biológico-evolucionistas, el origen del hombre y de su medio biológico específico va, presumiblemente, desde la aparición del habla hasta que, con la madu-

(*) Universidad Complutense. Madrid.

rez del lenguaje, el habla emancipa al hombre de la ley animal de la selección natural de los más aptos, posibilitando así su dominio progresivo del resto de la biosfera terrestre y su desarrollo cultural (Cordón, 1980, 1981 y 1982; Núñez, 1979). A la luz de su origen biológico, el hombre se educa y se realiza en un medio privilegiado: la cultura, como trama constituida por las relaciones sociales entre los individuos humanos («la sociedad»), y por los símbolos («las palabras», ante todo), y los objetos y procesos técnicos («las cosas») que se interponen siempre en esas relaciones sociales (Jerez Mir, 1993, pp. 9-79).

La primera dimensión del medio, de la educación y de la psicología del hombre es la de la sociedad. La organización y las pautas del comportamiento social constituyen un primer soporte material de la experiencia ganada por la especie humana, experiencia que cada individuo asimila en tanto en cuanto se socializa, al ir asumiendo los diferentes roles sociales de la cultura histórica en la que le corresponde vivir. Filogenéticamente, ese proceso se prepara a lo largo de los tres millones de años de la hominización, con el afinamiento de la cooperación social del *homo erectus*, en general, y con su cuidado de las crías y el bloqueo de los instintos de las mismas, en particular. Ante el nacimiento prematuro y la inermidad de sus criaturas, los adultos tuvieron que llevarlas en brazos casi constantemente durante dos o tres años. De esa forma, controlaron efectivamente sus tendencias espontáneas y pudieron imponerles los comportamientos fisiológicos y psicológicos más convenientes para su desarrollo y para su adaptación al grupo y al entorno natural, vigilándolas después durante varios años más hasta que adquirirían un mínimo de soltura física y de autonomía psíquica.

Aunque el medio del hombre resulta ser siempre el conjunto de demás hombres, la configuración de la educación y de la psicología típicas de los diversos grupos e individuos humanos depende, tanto de la complejidad relativa del entramado social de la cultura, en un determinado estado de su desarrollo histórico, como de la posición que ocupa cada grupo social y cada individuo dentro de ella. Con los merodeadores, pastores y agricultores primitivos, por ejemplo, que no conocen más desigualdad social que la de edad, la cultura, la educación y la psicología típicas son aún básicamente unitarias. Con el desarrollo de la desigualdad tribal patriarcal, aparece la contraposición estructural entre dos formas claramente diferenciadas y jerarquizadas de la cultura, la educación y la psicología típicas: la «legítima» y superior de los varones y la «vulgar» e inferior de las mujeres. Y, con la madurez de la civilización agrícola, surgen prácticamente las restantes formas fundamentales de la desigualdad cultural, educativa y psicológica. Desigualdad étnica –e incluso racial– entre el pueblo dominante y los dominados. Y desigualdad y jerarquización similares de las diferentes clases sociales, fracciones de clase y grupos de *status*: la clase ociosa dominante de los grandes rentistas de la tierra; el grueso de los grupos de *status* privilegiados –«la clase media tradicional»– que están especializados en la administración, el control físico, fiscal, jurídico y político-simbólico de la población y el gobierno y la dirección social en general; su fracción especializada –como «clase cultivada»– en «la cultura intelectual elaborada» (la religión, la filosofía, la ciencia, y las artes estéticas, literarias e intelectuales en general); la pequeña burguesía, compuesta por los artesanos y comerciantes, que trabajan para satisfacer el consumo ostensible y la necesidad de distinción social y de autoestima de los grupos privilegiados; y las masas populares, campesinos en su inmensa mayoría, que van malviviendo, en general.

En segundo lugar, la experiencia ganada por el hombre se integra materialmente, también, en los objetos y los procesos técnicos, esto es, en «las cosas» con las que los

individuos se familiarizan desde que nacen y que aprenden a manipular, en mayor o menor medida, a lo largo de su vida: los útiles, los utensilios, las herramientas, las máquinas, y lo que el hombre hace con ellos, constituyen otro soporte básico de la cultura, la educación y la psicología del hombre. Es más, en un principio, es, sobre todo, con ellos con los que comienza a tejerse la trama básica de la cultura, como morada biológica exclusiva de la especie humana, gracias a su carácter público y a su enorme eficacia adaptadora. De hecho, ya con el homínido, la experiencia general del grupo pudo conservarse y acrecentarse relativamente por su fijación en los instrumentos, en el uso social de los utensilios y en la memoria representativa sensorial del individuo, estimulada por ese mismo uso: de ese modo, los individuos lograban movilizar las representaciones sensoriales de su experiencia pasada y reproducir nuevamente el mismo tipo de acción con la ayuda de la coa, la piedra o el hacha. Y no sólo esto, porque también podían transmitir a otros su experiencia individual mediante la «comunicación indicativa» o «acción demostrativa». Así, si un individuo conseguía correlacionar las hojas de una planta determinada con sus raíces comestibles, y quería compartir la experiencia ganada por él con los demás, podía llevarlos ante la planta, mostrarles sus hojas, coger el palo y desenterrar sus raíces, con lo que todos podrían establecer una asociación de imágenes, idéntica a la suya, entre la apariencia exterior y la raíz comestible. Y algo similar ocurriría cuando había que mostrar qué piedra es buena para hacer hachas, qué madera es apropiada para hacer un palo para excavar, qué frutos son comestibles y saludables, qué tipo de madera es idóneo para encender y avivar el fuego, o cualquier otro descubrimiento técnico importante.

Con la comunicación indicativa, el emisor transmite visualmente al receptor una información que se materializa en su propia acción muscular, en un uso determinado de los utensilios y del entorno natural, y en la frecuente imitación de su comportamiento por parte de los demás. Esto representa ya un progreso tan importante que, incluso el aprendizaje de la mayoría de los hombres (de los campesinos, los pastores e incluso los artesanos), ha continuado realizándose así, trabajando junto al adulto, prácticamente hasta ayer mismo. Por lo demás, la transformación de los primeros islotes del entorno natural del hombre en el medio humano, se inicia con el merodeo de los recolectores de alimentos, las técnicas elementales de la recolección, la caza y la pesca y el control del fuego, el más eficaz de los útiles primitivos. Siguen luego la «revolución agrícola» del neolítico, con el cultivo de los vegetales y la domesticación de los vegetales, y la «revolución urbana» de la civilización agrícola, con su agricultura intensiva, la escritura, ideográfica o alfabética y el desarrollo general de las artes artesanales, estéticas e intelectuales. Hasta que esa «ruta histórica de los utensilios» culmina, de momento, con las revoluciones del combustible, fabril y científico-técnica, características de la civilización industrial capitalista.

Ahora bien, aunque la experiencia histórica se integra materialmente en las pautas del comportamiento humano y en los objetos y procesos técnicos, para el hombre lo más importante de todo es el lenguaje. Esa misma experiencia sólo se fija, en definitiva, en la memoria colectiva, para ser evocada, siempre que sea necesario, con la ayuda de las palabras y los símbolos en general, como soporte físico directo del duplicado mental, abstracto y general, exclusivo de la conciencia humana: esto es, del pensamiento, como producto directo de la interiorización psíquica del lenguaje por cada individuo. Por lo demás, la amplitud de la práctica de la transmisión de información, mediante el

recurso de la acción demostrativa; la ayuda del mecanismo del gesto, por parte del homínido, al preparar a todos los participantes para la comprensión de la comunicación verbal, debió ser decisiva para la invención del lenguaje. Sobre todo, porque se completó con la evolución progresiva del grito o gesto vocal como mecanismo de adaptación complementario y, finalmente, aún más eficaz: y esto, tanto en el caso del cuidado de las crías, como en la defensa, la alimentación y las diversas modalidades de la cooperación social en general. En el caso del cuidado de las crías, con su experimentación como medio idóneo para controlar la tendencia espontánea a la acción; las primeras acciones y los movimientos peligrosos de las mismas, desde el momento en que se las dejaba libres sobre el suelo, tal y como continúa ocurriendo con los niños todavía hoy. Y, en todos los demás, por la comprobación continua de su gran seguridad adaptativa en comparación con la comunicación indicativa, mucho más lenta y trabajosa.

Con el habla humana se pasa, desde el grito, siempre puramente práctico y referido a una situación concreta, al juego social de la comunicación lingüística, con sus gestos orales. Éstos se interiorizan psíquicamente como símbolos y representaciones abstractas y generales de los diferentes agentes y procesos reales concretos, y de sus interrelaciones objetivas. Posibilitan, además, la elaboración de un proyecto de acción antes de llevarlo a cabo y en orden a su mayor eficacia. De hecho, desde que aparece el lenguaje, éste pasa a convertirse en el estímulo principal de la acción y experiencia del hombre. Socialmente, porque esa acción y experiencia se decanta en las palabras, y éstas constituyen un soporte físico idóneo y muy flexible para clasificarla, conservarla y transmitirla, poniéndola a disposición de todos y de cada uno de los individuos, como universo simbólico-cognitivo y vehículo principal de la reproducción y la construcción histórica de la cultura. Y psíquicamente, como lenguaje activo, porque, en la medida en que se interioriza subjetivamente en forma de duplicado mental de la realidad, aún y modela la conciencia del individuo, y hace posible que cada hombre pueda hablar de forma continua, bien para los demás y en voz alta (lo que es el habla propiamente tal), bien consigo mismo y en silencio (el pensamiento o la reflexión).

El pensamiento no funciona únicamente con palabras, y éstas no pueden agotar nunca la enorme riqueza de la experiencia sensorial del mundo, pero el hombre gobierna la complejidad de sus representaciones sensoriales con la ayuda de las palabras y los símbolos en general. Con independencia de su mayor o menor veracidad, el hombre necesita siempre un sistema de ideas y de creencias como sistema de evidencias sociales –y, por tanto, subjetivamente indubitables–, porque únicamente así puede sentirse seguro y orientarse afectiva, cognitiva y normativamente en sus relaciones con los demás hombres, y en el entorno natural. Aunque, en función de su enorme capacidad para movilizar las representaciones sensoriales, la palabra sirve lo mismo para revelar lo real desde el «distanciamiento» crítico, que para enmascararlo en virtud del «compromiso» emocional, como producto, a su vez, de la inseguridad existencial y de la inculcación ideológica interesada (Eliás, 1988 y 1990).

De hecho, el hombre primitivo acabó desarrollando ya todo un cuerpo de ideas y de creencias sobre sí mismo, su medio cultural y su entorno natural, expresado en forma verbal y como una mezcla de conocimientos objetivos y de ilusiones fantásticas y

subjetivas; de pensamiento empírico y de representaciones mitológicas. Los primeros, por su contraste permanente con la práctica: la necesidad de acciones eficaces ha ejercido siempre una función crítica y dominante frente al mito, como primera forma histórica del pensamiento general. Y las segundas, a partir de las numerosas creaciones fantásticas del sueño; de la simple ilusión de los deseos y, sobre todo, de la necesidad real de reducir el miedo y aumentar la seguridad existencial, poblando el entorno natural, tan difícil y hostil para el hombre de por sí, de genios, dioses y otros seres familiares y amigos. Esto, en un principio, porque, con la invención de la escritura –ideográfica o alfabética– y la aparición de «los manipuladores oficiales del lenguaje y de los símbolos», así como de una clase cultivada especializada en la dominación político-simbólica, y en la cultura intelectual elaborada en general, el mito se desarrolla también de modo sistemático y consciente, y se inculca regularmente a la población, para legitimar el orden social del Estado agrario mediante la domesticación ideológica de las masas.

La segunda forma histórica de la integración lingüístico-simbólica de la acción y experiencia y del pensamiento general de la humanidad, resulta ser la filosofía, que, por lo común, sólo surge en la periferia mercantil y urbana de las grandes civilizaciones agrarias tradicionales, y alcanza su culminación histórica con la transición al capitalismo en la Europa moderna. Como forma histórica de la conciencia humana, la filosofía no es sino el resultado de la racionalización sistemática de los contenidos, imaginativos e ilusorios, del pensamiento mítico tradicional, y de la síntesis, lógica, especulativa e máximamente abstracta, de la experiencia histórica ganada por el hombre. Por lo demás, la ciencia, como nueva forma de la conciencia humana, no se desarrolla de forma decisiva hasta la madurez del capitalismo, y de momento, sólo en la forma especializada e invertebrada de la ciencia experimental: se eleva la enorme riqueza de los conocimientos empíricos, acumulados por el hombre a lo largo de su historia, a teoría verificable experimentalmente; pero esos conocimientos teóricos parciales, no se han integrado todavía coherentemente a partir de los criterios epistemológicos de rigor (la unidad, el dinamismo y el carácter histórico de la realidad natural y de sus diversos niveles constitutivos) en la ciencia evolucionista, como forma superior del pensamiento general (Cordón, 1978 y 1990).

En definitiva, la historia del conocimiento humano ha sido, hasta hoy, la resultante final de la tensión dialéctica constante entre la necesidad apremiante del conocimiento objetivo, por un lado, y del desarrollo de las imágenes míticas y fantásticas, por otro; como medio de dominación o, sencillamente, para suplir la ignorancia real y aquietar el miedo y la inseguridad existencial de los hombres. Cuando hay una «zona de seguridad existencial» consistente, es posible el «distanciamiento» crítico y el análisis objetivo y científico; pero, mientras persiste la inseguridad vital –frente a la naturaleza o frente a otros grupos humanos–, sigue imponiéndose la lógica propia del «compromiso» emocional. De hecho, esa dualidad persiste todavía hoy, incluso en los países capitalistas más avanzados: mientras las representaciones del medio humano son básicamente interesadas y subjetivas, fantásticas y emocionales, los ciudadanos se han liberado por fin del miedo a la naturaleza, con la seguridad que les ha proporcionado el progreso científico-técnico, y a pesar de las limitaciones epistemológicas de la ciencia experimental y del bloqueo cultural actual de su elevación a ciencia evolucionista (Cordón, 1976).

2. HEGEMONÍA DE LA CULTURA CAPITALISTA Y PRINCIPALES RETOS DEL MUNDO ACTUAL

Como todo el mundo sabe, la humanidad se encuentra hoy ante una alternativa crucial: por un lado, la posibilidad de unos niveles sin precedentes de integración social, bienestar común, pensamiento crítico y creatividad cultural en general; y, por otro, la perspectiva de la destrucción del entorno natural y del despliegue de nuevas formas de dominación, menos visibles, pero, al mismo tiempo, mucho más eficaces que las tradicionales.

De una parte, la hegemonía mundial del capitalismo ha supuesto algunos cambios positivos y muy importantes para el conjunto de la humanidad. La revolución del combustible, industrial y científico-técnica ha aumentado extraordinariamente los recursos técnicos del hombre. La dominación de edad y la dominación patriarcal tradicionales, han retrocedido de modo notorio con la generalización de la cultura urbana, el trabajo asalariado en general, y el de la mujer, muy en particular. El carácter progresivamente descriptible, clasificable y modificable, con previsión por la actividad humana de los procesos y objetos naturales, se ha ido imponiendo como una gran idea directriz en la conciencia social, como consecuencia del desarrollo general de la ciencias experimentales. Las ciencias experimentales básicas de lo inorgánico (moléculas, átomos y partículas atómicas) y de lo orgánico (animales, células y proteínas moleculares) se han constituido sólidamente, con el consiguiente descubrimiento de la estructuración orgánica y coherente de la naturaleza. Esos mismos progresos científico-técnicos han liberado, además, a la mayoría de los hombres del miedo a la naturaleza. La organización mundial de los transportes y de la economía de mercado en general, con la universalización de la alfabetización y con la generalización de los nuevos medios de comunicación masiva, eléctrica y electrónica (de la radio a la televisión y el vídeo casete), han acelerado la unificación material y mental de todos los hombres. Pero todos esos progresos relativos, han estado acompañados también de unos costes sin precedentes: deterioro gravísimo del ambiente natural; práctica destrucción de las culturas tribales y las civilizaciones agrícolas que aún subsisten; debilitación radical de los lazos tradicionales del parentesco, la comunidad, la vecindad y la solidaridad humana, en general; coexistencia de la opulencia de una minoría y la miseria de los más, el relativo bienestar del Norte y el hambre del Sur, los grandes excedentes económicos y el desempleo estructural; etcétera. Y, sobre todo, las dos principales limitaciones estructurales del mundo actual. A saber: la mercantilización dineraria universal de los objetos, la técnica, las personas, las relaciones sociales, la comunicación y el pensamiento; y la burocratización de la vida social y del Estado –tras la extraordinaria ampliación de sus competencias como mecanismo de integración política, de regulación social e incluso de supervivencia primaria–, en general, y del sistema escolar, en particular.

2.1. *Mercantilización monetarista y dominio espontáneo de la visión burguesa del mundo*

En las civilizaciones tradicionales, la dominación de clase se garantizaba, sobre todo, mediante la domesticación político-simbólica de la población y la legitimación del Estado por la Corte, la Iglesia y otras instituciones especializadas en la persuasión de

los grupos sociales subalternos, y en la construcción político-simbólica del consenso social. En cambio, con la madurez de la cultura capitalista, la visión burguesa del mundo brota espontáneamente de las nuevas condiciones materiales de la existencia humana –tal y como lo explicó ya Marx–, con la consiguiente reducción de la inculcación dogmático-ideológica institucional.

En la cultura capitalista no hay, en definitiva, más que dos clases sociales fundamentales y con intereses objetivos contrapuestos. La primera la representa el trabajador asalariado, que «se ha convertido en una mercancía y para el que es una suerte encontrar a quien venderse» (Marx, 1978, p. 308). Y la segunda, el capital, que, «como trabajo almacenado (...) es el “poder de mandar” sobre el trabajo y sus productos. El capitalista posee su poder no por sus cualidades personales o humanas, sino en cuanto “propietario” del capital. Su poder es el irresistible poder de “compra” de su capital» (Marx, 1978, pp. 321-322). En realidad, el capital no es sino el resultado de la apropiación privada del producto histórico del trabajo humano. Sin embargo, con estas condiciones económicas materiales de la existencia humana, la visión espontánea de las cosas atribuye el mérito del beneficio industrial y el protagonismo económico al empresario, y no, en cambio, a los obreros: «el capital emplea trabajo». En el caso del capital mercantil, la ganancia comercial resulta de la compra venta «inteligente» de la mercancía. Y, en el del capital financiero y especulativo, sus ganancias parecen, incluso, cosa de magia: ¡el dinero crea dinero! «En el capital que devenga interés, la relación de capital alcanza su forma más enajenada y fetichista. Tenemos aquí D-D', dinero que genera dinero, valor que se valoriza a sí mismo, sin el proceso que media entre ambos extremos (...). El capital aparece como la fuente misteriosa y autogeneradora del interés, de su propia multiplicación» (Marx, 1975-1981, III, vol. 2, pp. 499-500).

Puesto que todos los hombres disponen al menos de su propia capacidad de trabajo como «propiedad privada» y pueden venderla, además, en el mercado a su justo precio y sin ningún tipo de restricciones feudales o similares, la competitividad mercantil universal, característica de la economía de mercado capitalista, engendra de por sí la visión burguesa de la cultura capitalista como el reino de los derechos naturales del hombre: libertad individual, igualdad social, propiedad privada y equilibrio natural entre el egoísmo personal y el bien común, en virtud de la armonía preestablecida por la ley de la libre competencia, como «mano invisible del mercado».

La esfera de la circulación o del intercambio de mercancías, dentro de cuyos límites se efectúa la compra y la venta de la fuerza de trabajo era, en realidad, un verdadero Edén de los derechos humanos innatos. Lo que allí imperaba era la libertad, la igualdad, la propiedad y Bentham. ¡Libertad!, porque el comprador y el vendedor de una mercancía, por ejemplo de la fuerza de trabajo, sólo están determinados por su libre voluntad. Celebran su contrato como personas libres, jurídicamente iguales. El contrato es el resultado final en el que sus voluntades confluyen en una expresión jurídica común. ¡Igualdad!, porque sólo se relacionan entre sí en cuanto poseedores de mercancías, e intercambian equivalente por equivalente. ¡Propiedad!, porque cada uno dispone sólo de lo suyo. ¡Bentham!, porque cada uno de los dos se ocupa sólo de sí mismo. El único poder que los reúne y los pone en relación es el de su egoísmo, el de su ventaja personal, el de sus intereses privados. Y precisamente porque cada uno sólo se preocupa de sí mismo y ninguno por el otro, ejecutan todos, en virtud de una armonía preestablecida de las cosas o bajo los auspicios de

una providencia omniastuta, solamente la obra de su provecho recíproco, de su altruismo, de su interés colectivo (Marx, 1975-1981, I, 1, p. 214).

Además, con la universalización de la competitividad puramente egoísta y de la monetarización, aparecen también la venalidad y la corrupción general, prostituyendo las relaciones sociales, las aptitudes y habilidades individuales y a las propias personas. Como «única fuerza química de la sociedad» (Goethe), «divinidad invisible» y «puta y celestina universal de hombres y pueblos» (Shakespeare), el dinero determina «el trueque de todas las cualidades naturales y humanas», corrompiendo la educación y la psicología del hombre.

El *dinero*, en cuanto posee la *propiedad* de comprarlo todo, de apropiarse de todos los objetos, es el *objeto* por excelencia. La universalidad de esa *propiedad* es la omnipotencia de su ser; por eso se le tiene por omnipotente... El dinero es el *alcahuete* entre la necesidad y el objeto, entre la vida humana y sus medios de vida. Pero *lo que media mi vida, me media* también la existencia de otros hombres en forma consciente. En eso se convierte para mí el *otro*.

¡Qué diantre! ¡Claro que tienes
Manos, pies, culo y cabeza!
Mas disfrutar con fuerza de una cosa
No la hace por eso menos mía.
Si es que puedo pagarme seis caballos,
¿Son por eso sus fuerzas menos mías?
Cuando corro con ellos soy un gran hombre
Cual si tuviera veinticuatro patas.

GOETHE, *Fausto* (Mefistófeles, «parte 1.^a, esc. 4.^a»).

¿Oro? ¿Brillante, precioso, amarillo oro?
¡No, dioses! No era súplica fatua la mía. (...)
Tanto: puede hacer lo negro blanco, lo feo bello;
Lo malo será bueno, como lo bajo noble,
El viejo será joven y el cobarde valiente.
(...)
Del altar le baja al cura...
Al enfermizo le hace arrojar las mantas.
Este esclavo amarillo suelta y ata
Vínculos sagrados como bendice al maldito;
Hace adorable la lepra, ensalza al ladrón y
Le da rango, respeto e influjo en el senado;
La viuda amojamada tiene otra vez amantes
Y, aunque se halle cubierta de llagas purulentas
Carne asquerosa de hospital, rejuvenece
Con el aroma de un día de abril. Metal maldito
Mala puta que se va con todos y trastorna
Los pueblos. (...)

¡Oh dulce regicida! ¡Oh noble división
 Entre hijos y padres! ¡Brillante seductor
 Del más puro himeneo! ¡Oh valeroso Marte!
 ¡Oh galán siempre joven, amado con ternura,
 Cuyo amarillo brillo funde las nieves sagradas
 En el seno purísimo de Diana!
 ¡Divinidad visible que lo imposible hermanas
 Y les haces besarse! ¡No hay lengua que no hables
 Ni hallarse puede objetivo que te sea extraño!
 ¡Piedra de toque de los corazones! ¡Mira que tu esclavo, el hombre, se rebela!
 ¡Aniquila tu fuerza, confundiendo así a todos,
 Y que el dominio del mundo corresponda a las bestias!

SHAKESPEARE en *Timón el Ateniese* («acto IV, esc. 3.^a de la trad. alemana Schlegel-Toeck»).

Shakespeare describe magníficamente la esencia del *dinero*. Para comprenderle mejor, comencemos comentando el pasaje de Goethe (...). Mientras el dinero me dé *todo* lo que un corazón humano puede desear, ¿no dispongo de todas las cualidades humanas? Mi dinero, ¿no transforma todas mis flaquezas en su contrario? Si el *dinero* es el vínculo que me une con la vida *humana*, con la sociedad, con la naturaleza y los hombres, ¿no será entonces el vínculo de todos los *vínculos*? ¿No podrá atar y desatarlos todos? ¿No será así también el *disolvente* universal? El dinero es «calderilla», la *moneda* verdaderamente *fraccionaria*, la «única» fuerza *química* de la sociedad (...). El dinero es la *riqueza* de la *humanidad* en forma extrañada (...). El *dinero es medio y facultad* universal (...). Él convierte la *imaginación en realidad y la realidad en mera fantasía* (...). Transforma las facultades *humanas y naturales reales* en ideas puramente abstractas, en *imperfecciones*, quimeras angustiosas, del mismo modo que bajo él *las imperfecciones reales y las quimeras*, las facultades realmente impotentes e imaginarias se convierten en *facultades y potencias reales* del individuo (...). El dinero se manifiesta además como este poder *tergiversador* contra el individuo y contra los vínculos sociales (...). Él cambia la fidelidad en infidelidad, el amor en odio, el odio en amor, la virtud en vicio, el vicio en virtud, al señor en esclavo, al esclavo en señor, la estupidez en inteligencia, la inteligencia en estupidez. Puesto que el dinero como concepto vivo y activo del valor lo confunde y trueca todo, es también la *confusión y trueque* de todas las cosas, o sea el mundo tergiversado, la confusión y trueque de todas las cualidades naturales y humanas (Marx, 1978, pp. 406-409).

Dado que esa misma lógica económica estimula también de por sí los deseos más vanos, con el imperativo práctico del consumo por el consumo, «el refinamiento de las necesidades y de los medios para satisfacerlas produce a la vez un bestial salvajismo, la simplicidad absoluta, abstracta y bruta de la necesidad» (Marx, 1978, p. 398). Tanto más, cuanto que, al mismo tiempo, ese consumismo ciego, necesario para la realización mercantil de la producción económica capitalista, se alimenta, a su vez, mediante una nueva industria, tremendamente eficaz: la industria del reclamo o de la publicidad, directa o indirecta. Esa industria estimula constantemente la imaginación y los sentimientos primarios de los ciudadanos, induciéndolos a consumir por consumir, en detrimento de su comprensión crítica de la lógica real de la cultura, con su intensa evo-

cación sensorial de un mundo maravilloso y sugestivo de mercancías con las que solucionar los problemas de cada uno hasta alcanzar, incluso, la plena expresión de la personalidad y, con ella, la máxima felicidad subjetiva. Aparte de que esa estupidez general viene agravada, además, porque la producción industrial capitalista, desde un principio, y su automatización creciente, posteriormente, acaban también con la creatividad del trabajador de oficio y del artesano tradicional, al separar al obrero de los instrumentos de producción y someterlo a la disciplina fabril, hasta terminar por convertirlo en el accesorio viviente de una máquina «inteligente». Así,

hoy día todo parece llevar en su seno su propia contradicción (...). Hasta la pura luz de la ciencia parece no poder brillar más que en el fondo tenebroso de la ignorancia. Todos nuestros inventos y progresos parecen dotar de vida intelectual a las fuerzas materiales, mientras que reducen a la vida humana al nivel de una fuerza material bruta (Marx, 1975, p. 344).

2.2. *Burocratización de la empresa y el Estado y espiral credencialista de la competencia escolar*

Por otra parte –como vio muy bien Weber, otro de los grandes clásicos de la sociología de la cultura y de la educación–, la cultura capitalista tiende a articularse en torno a una ineludible mecanización y burocratización de la empresa, del Estado y del conjunto de la vida social. Con el desarrollo de las grandes empresas, los monopolios económicos y la cartelización general de los mercados, el cálculo contable y puramente instrumental de la rentabilidad, característico de la empresa privada, va convirtiéndose en el principio técnico-organizativo que domina todos los ámbitos de la sociedad, en detrimento del pensamiento crítico, de la satisfacción equilibrada de las necesidades humanas y de la solidaridad entre los hombres. En la empresa, porque con su racionalización gerencial, administrativa y técnica creciente, se encuadra burocráticamente a la mayoría de los trabajadores formalmente libres, y se aumentan también las distancias estructurales entre la minoría de expertos que concibe, planifica y diseña el producto y la mayoría encargada de su elaboración directa, bajo la supervisión del capataz o del jefe de taller. En el Estado –a fin de cuentas un monopolio más–, porque éste se apoya en una ciencia de la administración y un derecho «que pueden calcularse como una máquina» (Weber, 1978, p. 288). En la empresa y en el Estado, a la vez, porque ambos cuentan con una burocracia especializada, con una «vinculación *impersonal* a su deber “oficial”, funcional, descrito de modo general, la cual, igual que el derecho de dominación que le corresponde, la “competencia”, está fijada por normas (leyes, decretos, reglamentos) *racionalmente articuladas*, de tal modo que la legitimación de la dominación se concreta en la legalidad de la regla, establecida con carácter general, con un fin determinado, y correctamente articulada y promulgada desde el punto de vista formal» (Weber, 1987-1988, p. 266). En la vida social, en general, porque el principio técnico-organizativo y la racionalización puramente instrumental se extiende a todos los ámbitos de la cultura capitalista, multiplicando el número de burócratas-expertos necesarios, componentes de las nuevas clases medias y encargados del encuadramiento burocrático y de las nuevas formas del control político-simbólico de las masas. Y en el sistema escolar, en particular, porque esa misma lógica burocrática cultural se extiende

también a la escuela, desalojando la cultura creadora del «hombre culto» y sustituyéndola por la instrucción técnica y el saber especializado del «experto».

Para formar los distintos tipos de especialistas, burócratas y técnicos, el sistema escolar crece constantemente y se estructura internamente en forma diferencial y jerarquizada. La lucha por la obtención de un título se hace obsesiva, al convertirse el diploma en el requisito imprescindible para obtener o conservar una posición laboral, un *status* social y un prestigio privilegiados. La competencia intensa y generalizada entre los diferentes tipos de expertos, explica el ascenso creciente de una nueva lógica corporativista, credencialista, entre las capas profesionales privilegiadas que se disputan los mejores empleos, la posición social y el prestigio que aquéllos confieren. Aunque, como los títulos se logran mediante los exámenes, lo que se impone, en definitiva, es la socialización universal en el examen desde la misma infancia.

Sólo la moderna burocratización lleva a sus últimas consecuencias los exámenes racionales especializados (...). La burocratización del capitalismo y sus exigencias de técnicos, de empleados, especialistas, etc., se ha extendido por todo el mundo. Esta evolución ha sido impulsada ante todo por el prestigio social de los títulos acreditativos adquiridos mediante pruebas especiales, y ello tanto más cuanto que han podido transformarse en ventajas económicas (...). La creación de diplomas concedidos por Universidades e Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general, se hallan al servicio de una clase privilegiada en los negociados oficiales y en los despachos particulares. Su posesión apoya el derecho (...) al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma. Si en todas partes advertimos la existencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito «deseo de cultura», sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. Y el «examen» es, en la actualidad, el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible (Weber, 1979, pp. 750-751).

Con la madurez histórica de la cultura capitalista se universaliza la competencia «libre» por la riqueza, el poder y el prestigio entre todas las clases y grupos sociales (y entre los distintos individuos, dentro de cada uno de ellos), condicionando decisivamente la educación, la orientación cognitiva, motivacional y afectiva y la psicología de la infancia y de la juventud en general, comenzando por su socialización primaria bajo la influencia directa de padres y maestros. Las clases altas y medias de la sociedad, concretamente, inculcan, con sus gestos y palabras, consciente e inconscientemente, sus miedos particulares a sus propios vástagos, desde que son niños: el miedo a la pérdida o a la disminución notoria de sus propiedades, su prestigio cultural y su posición social privilegiada, en definitiva. La preocupación permanente del padre y de la madre sobre si su hijo asimilará o no las pautas de comportamiento de la propia clase, o de una clase superior, condicionan inevitablemente la sensibilidad, la inteligencia y el comportamiento del niño, siendo ese condicionamiento mucho mayor en el caso de las nuevas clases medias, e incluso en el de la clase media tradicional, más que en el de las altas. Pero las clases bajas tienen también, a su vez, sus propios miedos específicos: el miedo al despido, al paro, a quedar a merced de los poderosos y a la posibilidad de emprender,

la «carrera negativa» del subproletariado, en el caso de la pequeña burguesía económica tradicional en decadencia (comerciantes y artesanos), en el de los empleados y en el de los trabajadores industriales; y el miedo al hambre y a la miseria, en el de los subempleados, los trabajadores con un empleo precario y los parados.

Naturalmente, en estas condiciones culturales, la universalización de la competencia social e individual por un determinado *status* laboral y social, se manifiesta cada vez más como competencia escolar por unos títulos y unas credenciales académicas, igualmente jerarquizadas, en razón de la legitimación escolar de las desigualdades sociales. De hecho, los diferentes grupos sociales y profesionales se disputan el control del sistema escolar, y luchan por la cooptación y el padrinazgo de sus iguales y el «cierre académico» de la propia profesión: exigen las credenciales académicas más altas posibles –y, por tanto, también la superación de los correspondientes exámenes– para el ejercicio de la profesión, imitando así a los gremios de la monarquía cortesano-absolutista que, como el propio magisterio, impusieron la demostración de la nobleza de sangre («la prueba de linaje») para poder acceder a los cargos estatales (Collins, 1989).

Los sociólogos funcionalistas más críticos, explicaron ya en los años cincuenta y sesenta, que la educación escolar para el trabajo comienza, en principio, con la configuración de la educación y la psicología laborales de los ciudadanos, a partir de la influencia espontánea del «currículum oculto», en general, y de las relaciones sociales materiales de la cultura escolar y de su similitud objetiva con las del centro de trabajo, en particular: separación del hogar, valoración de la competencia individual en función de la posición alcanzada por cada persona, desarrollo de las formas burocráticas y profesionales de la autoridad, delimitación de las tareas individuales en función de los niveles de competencia alcanzados por cada uno, libertad de afiliación contractual a otras asociaciones, etc. Posteriormente, la nueva sociología crítica afinó esa misma tesis general, destacando que esa correspondencia estructural prepara, en realidad, para el empleo jerarquizado y diferencial, al regular desigualmente el comportamiento no cognitivo de los alumnos (esto es, lo más significativo para los empleadores a la hora de seleccionar a sus trabajadores para un trabajo concreto): limitación de la iniciativa individual y educación en la disciplina y el respeto de las reglas, en la enseñanza primaria y en las ramas «vocacionales» de la secundaria; y estímulo de la autonomía y la creatividad personales, en las ramas «universitarias» de la enseñanza media y en la universidad (Bowles y Gintis, 1985). Hay, por lo tanto, una jerarquización de las diversas subculturas académicas de los diferentes grupos de *status*, y un dominio relativo, en definitiva, de los hábitos, el estilo cultural y la psicología típica de las fracciones más poderosas de las clases media y superior, aunque esa «arbitrariedad cultural» se disimula también, y tanto mejor, cuanto mayores parecen ser la autonomía, la neutralidad y la libertad de la universidad y del conjunto del sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 1977).

Hasta hace poco, la evolución histórica del sistema escolar estaba condicionada por la existencia de dos tipos de funciones: dos clientelas sociales básicas y dos formas diferentes de integración social, lingüístico-simbólica y técnica escolar de la infancia y de la juventud. Como reproductor de élites, el sistema escolar tradicional formaba a los altos funcionarios, los expertos económicos, los dirigentes políticos, los profesionales liberales y las diferentes fracciones de «la clase media» y «la clase cultivada» tradicionales en la *grammar school*, el *gymnasium*, el *lycée* o el instituto. Pero, como educador de masas, el sistema escolar se ocupaba, ante todo, de la domesticación política de la infan-

cia pobre urbana, hasta abordar la escolarización popular universal y la formación profesional de la clase obrera, con el desarrollo capitalista de la agricultura, la multiplicación de las grandes industrias tradicionales y la culminación del proceso de urbanización. De hecho, ésa era aún la estructura básica del sistema escolar en los países capitalistas avanzados hacia 1970: escuela secundaria-superior, para «los herederos» de la clase media tradicional, «destinados a estudiar», como futuros especialistas en el trabajo intelectual, el control del ambiente natural y el dominio de los hombres, por un lado; y escuela primaria-profesional, para «los que tienen que trabajar» manualmente, y como simples ejecutores de lo que otros conciben, diseñan y proyectan: «los otros estudiantes» de las nuevas clases populares urbanas (Bourdieu y Passeron, 1967; Baudelot y Establet, 1975 y 1976; Lerena, 1976).

Aparte de esto, el dualismo estructural del sistema escolar tradicional se manifestaba claramente, también, en los diferentes aspectos de la práctica pedagógica. En su orientación general, como propedéutica de raigambre jesuítica, basada en la emulación interindividual, la superación personal y el culto del libro y de la abstracción, en el caso de la minoría privilegiada; y en una enseñanza inerte, pasiva y «realista», para la mayoría. En el tipo dominante de sus contenidos didácticos: abstracto, en el primer caso, y concreto, en el segundo. En los objetivos psicopedagógicos básicos: desarrollo del racionalismo formal y de las capacidades lingüísticas, para los privilegiados; cultivo de las destrezas mentales elementales y del dominio personal de las operaciones concretas, para las capas sociales populares. O, en fin, en los distintos métodos de enseñanza: graduación progresiva de la dificultad del problema matemático o de la disertación literaria, como estímulo del progreso escolar de la élite; y automatismo del aprendizaje puramente memorístico, como mecanismo principal de la enseñanza de las clases subalternas.

Posteriormente, en los países capitalistas avanzados, se ha ido pasando desde la economía industrial, y con poco paro de los años cincuenta y sesenta, a una economía de servicios, con predominio del trabajo poco o nada especializado y barato. Además, con la persistencia de la concentración y la centralización crecientes del capital, se han desarrollado también —entre otros cambios importantes—, la informatización técnica y la racionalización administrativa y gerencial empresariales, con el incremento consiguiente de las distancias culturales entre el poder y el saber de la minoría de los nuevos expertos en la concepción, la planificación y el diseño empresariales del producto, por un lado, y los de la mayoría, encargada de su elaboración material, por otro. Aunque no sólo ha habido un crecimiento relativo de los más ricos y los más pobres, sino también una importante remodelación interna de las clases medias, como consecuencia, fundamentalmente, del desplazamiento del lugar de la dominación desde las iglesias, y otros sistemas simbólico-ideológicos tradicionales, hacia los grandes medios de comunicación de masas, y las nuevas formas del control político y político-simbólico de la población en general, coincidiendo con el ascenso social de las nuevas clases medias y sus principales fracciones: los pequeños capitalistas, beneficiarios de las contrataciones de la administración pública, y de la producción periférica para las grandes empresas; la pequeña burguesía económica que trabaja incluso a domicilio para los mismos; la pequeña burguesía política, patrimonializadora de las nuevas sinecuras ocupacionales de la administración central, regional y local; los pequeños capitalistas y la pequeña burguesía político-simbólica, que comercia con las palabras y con las nuevas industrias del reclamo o la publicidad comercial, el entretenimiento, la tensión informativa y la

conciencia en general, productoras de «bienes simbólicos»; y los expertos en la «cura racional de las almas», los intermediarios y animadores culturales, los profesionales del ocio, el deporte, el cuidado y la estética corporales y los nuevos servicios en general.

En cuanto al campo particular de la cultura escolar, con el aumento de las nuevas clases medias se dispara aún más la espiral ascendente de la competencia credencialista entre los grupos sociales, más o menos privilegiados. En los niveles no universitarios, uno de los síntomas más importantes de esa reactivación de la competitividad académica, es, por ejemplo, el ascenso creciente de la pedagogía invisible a costa de la «pedagogía visible» tradicional. Porque, mientras el grueso de la clase media tradicional sigue prefiriendo la transparencia de las relaciones de autoridad, el lenguaje académico, los contenidos abstractos y sustantivos, el racionalismo formal y el libro de texto, como instrumento didáctico fundamental, las nuevas clases medias (como la mujer, tras su incorporación en masa al trabajo asalariado y su relegación relativa en las «ocupaciones femeninas») optan, por lo común, por la nueva «pedagogía invisible», no directiva, y orientada hacia el personalismo democrático, las nuevas formas de comunicación y las nuevas tecnologías y recursos didácticos. En cambio, a los trabajadores asalariados no especializados, rurales y urbanos, que carecen del entrenamiento sistemático de la clase media tradicional en el lenguaje formal académico, y en sus códigos sociolingüísticos, les va, en definitiva, aun peor con la pedagogía de las clases medias ascendentes –que para ellos es realmente «invisible»–, que con la visibilidad pedagógica de la escuela primaria y la formación profesional tradicionales (Bernstein, 1988-1989 y 1993). Y de ahí que, en la enseñanza universitaria, no haya más estrategias importantes que las de los grupos sociales, más o menos privilegiados: la profesional, de las nuevas clases medias, que propugnan la reorientación pragmática de la universidad hacia las nuevas profesiones; la humanística, del grueso de la clase media y la clase cultivada tradicionales, que defienden las humanidades y sus saberes teóricos en general; y la económica de la alta burguesía, que busca el control de los centros más elitistas, el estrechamiento de las relaciones entre la universidad y los grandes negocios, y el monopolio de los títulos más costosos y de mayor prestigio (Veblen, 1969 y 1966, pp. 369-406; Bourdieu, 1988).

3. LA EDUCACIÓN ESCOLAR COMO PRÁCTICA PARA LA LIBERTAD Y PARA LA DEMOCRACIA RADICAL

Por último, al abordar la problemática del sistema escolar ante los retos del mundo actual, conviene situarse, también, en el marco especializado, y especialmente riguroso, de la nueva sociología dialéctica del sistema escolar, que se distingue por su aperturismo problemático y teórico, crítico e integrador; por su compromiso democrático radical, con la estrategia contrahegemónica de las clases y los grupos sociales subalternos y por su contribución a la construcción teórica y práctica de una cultura escolar alternativa, crítica y transformadora, de claras resonancias gramscianas (Apple, 1986, 1987 y 1989; Freire, 1973, 1988 y 1990; Giroux, 1990; Gramsci, 1984; Jerez Mir, 1990, pp. 241-291). Porque esa sociología interrelaciona las transformaciones más recientes de la cultura capitalista con el diagnóstico crítico de la orientación general, y los principales componentes de la nueva pedagogía hegemónica que, como todas las anteriores, está difundiéndose ya desde los Estados Unidos: 1) «gestión científica» del trabajo docente, como nueva matriz de la trama social de la cultura escolar; 2) renovación coherente de

los discursos, las representaciones, creencias y valores pedagógicos, los contenidos curriculares y el «universo simbólico escolar» en general; y 3) desarrollo del soporte técnico correspondiente de la cultura escolar.

Como en el mundo empresarial en general, la introducción de los principios de la gestión científica del trabajo docente –con la consiguiente separación entre su concepción y su ejecución– acarrea también, en el caso del sistema escolar, la polarización objetiva creciente entre «el poder y el saber» de la minoría que diseña, administra y controla el sistema escolar, de un lado, y la mayoría «proletarizada» del profesorado de la enseñanza no universitaria, del otro. Así, por una parte están los altos responsables de la política educativa, y los diferentes tipos de expertos en educación escolar (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, didactas, sociólogos, etc.), que diseñan la nueva pedagogía y dirigen, controlan y evalúan sistemáticamente su aplicación, desde las diferentes posiciones de poder y saber de la nueva jerarquía político-burocrática y, por otra, el profesor de a pie, como ejecutor material de esa pedagogía, bajo el control técnico-administrativo y político de la nueva jerarquía político-profesional de la enseñanza obligatoria.

En segundo lugar, esa «proletarización» de la mayor parte del profesorado, se refuerza sistemáticamente con un nuevo universo simbólico escolar. Existe así, tanto un discurso economicista y psicologista abstracto, y formalmente centrado en la «enseñanza de las necesidades de la industria», como una orientación gerencial y administrativa del lenguaje escolar de «la ciencia y la eficacia». Se exageran la autonomía, la problemática y la influencia relativa de la cultura escolar, multiplicando las consignas sobre su eficacia económica: desde la «educación para el desarrollo» o la «potenciación del capital humano», hasta la «superación del desajuste entre educación/empleo y educación/progreso técnico». Se abusa del lenguaje y la concepción sesgadamente psicologista, ignorando la diversidad objetiva –de clase, género, etnia y raza– de la infancia y la juventud realmente existentes. Se redefine el «diseño curricular básico» desde el lenguaje de la competencia, el rendimiento, la eficacia y las destrezas técnicas, en función de los intereses de los especialistas de la administración educativa y los expertos del currículum, y en detrimento de los lenguajes más amplios –centrados en la capacidad crítica y en el desarrollo personal del individuo– y de los intereses generales de los ciudadanos. Se impone la estandarización creciente de los conocimientos curriculares importantes, con vistas a una mejor gestión y control de los mismos, ignorando el «capital cultural» de estudiantes y profesores, y tendiendo a instalar a los maestros en modelos pedagógicos que definen y legitiman su estatuto como simples funcionarios. O se extiende ese tipo de racionalidad instrumental y tecnocrática a la formación profesional del «aprendiz de maestro», y al reciclaje profesional de los profesores, minusvalorando la riqueza de la experiencia profesional directa de estos últimos, y tratando de imponer a unos y a otros una nueva modalidad histórica del formalismo pedagógico, definido por dos componentes básicos: la exaltación teórica y práctica de los métodos didácticos y las destrezas técnicas –del «cómo» enseñar–, sobre los contenidos básicos –lo «que» se enseña– y la crítica y el «por qué» de lo que se enseña y un diseño atomizado, superficial y reduccionista del currículum básico, que ignora por completo aspectos fundamentales de la cultura –como medio biológico específico del hombre– y las opciones políticas y morales actuales más altas del mismo.

Además, todo esto se completa coherentemente con un soporte técnico adecuado, que va desde la «moda de la informática» (ordenadores, «currículum informatizado», «textos informáticos», etc.) a la reestructuración editorial, política y técnica de los materiales de enseñanza, por parte de la cúpula político-educativa burocrática y de las grandes editoriales; la burocratización de la edición y del fondo editorial; la producción orquestada de otros materiales; o la tendencia incipiente a la generalización del «aula tecnológica». Con el agravante añadido del aumento, en la práctica, de los desequilibrios previamente existentes entre los diversos centros, profesores y clientelas escolares.

Afortunadamente, a ese diagnóstico crítico de la nueva pedagogía hegemónica –que parece, además, confirmado en el caso español (Jerez Mir, 1993, pp. 230-274)–, se añade, también, el apunte de una pedagogía alternativa, presumiblemente más idónea, para afrontar los principales retos del mundo actual desde el interior de la cultura escolar. De hecho, el mayor acento se viene a poner, sobre todo, en la potenciación de cada ciudadano, como potencial intelectual transformador, sobre la base del fomento de la acción *dialógica*; del pensamiento y la memoria histórica, críticos, generadores y liberadores; y de la producción de materiales curriculares alternativos –preferentemente impresos, públicos y baratos– como principal soporte técnico.

Ante todo, la primera condición de «la educación escolar como práctica de la libertad y la democracia radical» es la «acción *dialógica*», entendida en un doble sentido, positivo y negativo. Esto es: como rechazo del paternalismo elitista y populista, la burocratización, la propaganda y demás formas de la «acción *antidialógica*», en primer lugar; y también como reconstrucción humanista, democrática y dialógica de las relaciones entre los diferentes agentes escolares, comenzando por la preferencia de los profesores por el modelo didáctico de la clase-seminario –frente al abuso narcisista habitual de la clase magistral y la enseñanza presencial– en las relaciones académicas entre alumnos y profesor, e impulsando, en general, cuantas condiciones sociales contribuyan al desenvolvimiento de los estudiantes como sujetos activos en el aula y fuera del aula, en lugar de tratarlos como receptores pasivos del conocimiento de los expertos.

Supuesto esto, una educación realmente crítica, problematizadora y democratizadora precisa también de otros contenidos y de otros criterios curriculares y programáticos. Hay que articular rigurosamente los núcleos temáticos de las diferentes áreas del conocimiento y de los programas de cada disciplina, mediante la construcción de un currículum propio, con claridad, realismo y sentido histórico. Se trata de sustituir la «tradicción selectiva» del diseño oficial del currículum por la resustancialización de los contenidos curriculares, a partir de la tradición principal de la cultura y del pensamiento, y de una «memoria liberadora» capaz de recuperar la «historia de los otros» (de las clases subalternas, las etnias, las mujeres y los pueblos oprimidos; las culturas marginales, etc.) y al mismo tiempo se critican los grandes problemas del mundo actual: mercantilización monetarista de los bienes materiales, las personas y sus relaciones sociales; burocratización de la vida social y estatal; múltiples formas de la explotación económica y de la dominación social y política; colonización cultural, racismo y xenofobia; movimientos de clase, de liberación nacional, ecológicos, feministas y sociales en general; etc. Y hay que hacerlo, además, de forma coherente y globalizadora, teniendo siempre presentes los grandes «temas generadores» a los que se refiere, por ejemplo, Freire; y el tipo de «ideas directrices» de las que hablaba ya Durkheim (Jerez Mir, 1990,

pp. 59-133) a propósito de la reforma de la enseñanza secundaria (1982, pp. 394-430) y que posibilitan la articulación dialéctica de los conocimientos parciales de las múltiples ciencias especializadas en un pensamiento científico-general: determinismo natural; unidad y evolución de la naturaleza; niveles de integración constitutivos de la realidad natural: selección natural y evolución conjunta de la vida animal; origen y naturaleza del hombre como animal culminante; medio biológico animal y medio biológico de la especie humana; el trabajo, el poder y la comunicación simbólico-lingüística como dimensiones básicas del hombre y del medio humano; grandes etapas «ideales» de la historia; formas básicas del trabajo, la propiedad, la dominación y el pensamiento; etcétera.

Y, por último, como criterio curricular y programático fundamental, habría que elaborar también los materiales didácticos idóneos para la enseñanza dialógica de ese tipo de currículum resustanciado, primando siempre la lectura y el análisis personales de los textos más significativos, el conocimiento directo de la bibliografía básica y las virtualidades formativas del trabajo escrito por parte de cada alumno. Para ello, hay que tener también en cuenta que no existe en ninguna parte «el alumno», así en abstracto, sino diferentes alumnos concretos con unos condicionamientos y una educación culturales particulares muy determinados. Como tampoco se puede ignorar la influencia de la mercantilización dineraria y de la burocratización universales sobre el conjunto de la cultura capitalista, y sobre el sistema escolar en particular. Aunque también se sabe que todos los hombres son intelectuales en potencia, y que, como tales, pueden leer, interpretar y familiarizarse con los materiales del trabajo intelectual y las diversas formas de utilizarlos, que les ayudarán a convertirse en intelectuales de verdad, y en ciudadanos capaces de impulsar la transformación del mundo actual, en el sentido de la construcción de una nueva forma superior de la cultura, crítica, solidaria, democrático-radical, eficiente y capaz de integrar los principales logros de las diversas culturas históricas.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículum*. Akal, Madrid.
- (1987): *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1975): *L'école primaire divise*. Paris.
- BERNSTEIN, B. (1988-1989): *Clases, códigos y control*. 2 vols, Akal, Madrid.
- *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Labor, Barcelona.
- *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.

- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. 2.^a ed, Siglo XXI, Madrid.
- COLLINS, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Akal, Madrid.
- CORDÓN, F. (1976): *La función de la ciencia en la sociedad*. Edicusa, Madrid.
- (1978): *La alimentación, base de la biología evolucionista. Historia natural de la acción y experiencia*. Alfaguara, Madrid.
 - (1980): *Cocinar hizo al hombre*. Tusquets, Madrid.
 - (1981): *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*. Anthropos, Barcelona.
 - (1982): *La evolución conjunta de los animales y su medio*. Anthropos, Barcelona.
 - (1990): *Tratado Evolucionista de Biología*. Parte Segunda. Vols. I y II. Aguilar, Madrid.
- DURKHEIM, É. (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta, Madrid.
- ELIAS, N. (1988): *Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Península, Barcelona.
- *Compromiso y distanciamiento*. Península, Barcelona.
- FREIRE, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*. 10.^a ed, Siglo XXI, Madrid.
- (1988): *Pedagogía del oprimido*. 40.^a ed, Siglo XXI, Madrid.
 - (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- GRAMSCI, A. (1984): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- JEREZ MIR, R. (1990): *Sociología de la Educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Consejo de Universidades, Madrid.
- (1993): *Para impartir la educación en libertad. Aproximación a la ciencia de la cultura y de la educación*. Verbo Divino, Estella.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- MARX, K. (1975): «Discurso pronunciado en la fiesta de aniversario del People Paper», en Marx y Engels, *Obras escogidas, I*. Ayuso, Madrid, pp. 343-345.
- (1975-1981): *El Capital*. 3 ts., 8 vols, Siglo XXI, Madrid.
 - (1978): *Manuscritos de París*, OME 5, Crítica, Barcelona, pp. 301-435.
- NÚÑEZ, A. (1979): *Conversaciones con Faustino Cordon sobre biología evolucionista*. Península, Barcelona.
- WEBLEN, Th. (1966): *Teoría de la clase ociosa*. 4.^a ed, FCE, México.

- (1969): *The Higher Learning in America. A Memorandum of the Conduct of the University By Business Men.* Hill and Hang, New York.

WEBER, M. (1978): *Historia económica general.* FCE, México.

- (1987-1988): *Ensayos sobre sociología de la religión.* 3 ts, Taurus, Madrid.
- (1979): *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva.* 4.^a ed, FCE, México.