

Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo

Jaume Martínez Bonafé
Universidad de Valencia (*)



RESUMEN

Enfrentados al problema de la contribución de la escuela a la construcción del sujeto y la ciudadanía, se presenta el modo en que un grupo de profesores ha asumido tal reto como una forma de investigación curricular. Y se sugieren algunas de las principales claves conceptuales que deberían ser activadas en un programa educativo que pretende profundizar y avanzar en el desarrollo y radicalización de una democracia participativa.

Ya no queremos una democracia de participación; no podemos contentarnos con una democracia de deliberación; necesitamos una democracia de liberación
TOURAINE, A. (1994 p. 28)

Introducción

A menudo, en nuestras tertulias informales o en nuestros debates profesionales, aparece el problema de la democracia y el modo en que la escuela contribuye o no a educar a a los futuros ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio de la democracia. Generalmente nos lamentamos del enorme abismo que separa la escuela de la vida, y de como los trece años -o más- que los niños y niñas pasan obligatoriamente en las instituciones escolares les suelen dejar conceptual y metodológicamente desarma-

dos para actuar de un modo crítico y responsable ante las complejas contradicciones a las que se enfrentan en su vida cotidiana. En algunos foros incluso llega a afirmarse que esa socialización en la institución escolar es la que favorece tal proceso de desarme cognitivo. Entre otros factores, se adjudica a la inutilidad - o utilidad perversa- del conocimiento escolar tradicional esa función social-institucional contra la que habría que rebelarse.

¿Qué podría hacer la escuela? Vaya por delante el reconocimiento de la debilidad estratégica de la institución escolar para intervenir en el complejo entramado de los sistemas sociales. Más allá de las esperanzadas ilusiones regeneracionistas de principios de siglo, pero más allá también de las conocidas tesis sobre la reproducción desarrolladas por el marxismo de mediados de siglo, conviene reconocer que

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Avda. Blasco Ibáñez, 21
46010 Valencia

hoy la escuela compite con sistemas estructurados e institucionalizados mucho más potentes desde el punto de vista de la generación de conocimiento, del procesamiento de la información y la socialización cultural (Castells, M. 1994). Esta es, quizá, una de sus principales paradojas: mientras que, en un proceso creciente de mundialización económica y cultural, la escuela se ocupa casi en exclusiva de una cuestión poco relevante -la organización más o menos obsoleta de informaciones científicas y culturales fragmentadas-, se le escapa por la puerta de atrás el tiempo -la oportunidad histórica- de acudir a la raíz de los problemas sociales y culturales en los que debería tener ciertamente un papel relevante. Sin embargo, el reconocimiento de esa debilidad estratégica no debería interpretarse como negación de las posibilidades democráticas en la escuela, esto es, de la capacidad de la escuela para contribuir a la construcción de la libertad del *sujeto* - en el sentido de Touraine: la construcción del individuo (o del grupo) como actor, por la asociación de su libertad afirmada y de su experiencia vivida, asumida y reinterpretada. "El sujeto es el esfuerzo de transformación de una situación vivida en acción libre", dice Touraine (1994 p. 31)

¿Qué podría hacer la escuela?, entonces. La cuestión en la que voy a ocuparme en el texto centra la respuesta en el aprendizaje de la democracia como concepto y como proceso; en el modo en que el debate sobre la propuesta cultural para la escuela y sus códigos pedagógicos debe recoger el contenido y la práctica de la democracia.

Un programa de investigación educativa como marco de referencia

Desde hace un par de años un colectivo de profesores y profesoras de diferen-

tes especialidades y diferentes niveles educativos vinculados a un Movimiento de Renovación Pedagógica, tratan de desarrollar un proyecto curricular al que se le ha denominado "*Claves para la comprensión y la transformación de la vida social*". Navegando contracorriente, la aventura en la que se ha embarcado dicho colectivo es la de identificar algunas de las principales claves conceptuales con las que los ciudadanos y ciudadanas nos enfrentamos a la explicación y comprensión de las complejas realidades sociales en las que nos vemos envueltos, para estructurar alrededor de dichas claves una propuesta educativa - es decir, una propuesta que no se quede sólo en la socialización y la instrucción propia de los procesos institucionales de escolarización-.

Como es sabido, toda propuesta curricular, de un modo implícito o explícito, se edifica sobre algún tipo de reflexión previa relacionada con los valores y compromisos que defiende, las finalidades que persigue, el conocimiento en que se apoya, los problemas que preve y los procedimientos que desarrolla. En el caso que nos ocupa, el proyecto "Claves" parte de la explicitación de cuatro ejes ideológico-culturales que impregnan el sentido y orientación del proyecto. Tales son: el interculturalismo, el feminismo, el ecologismo y la profundización democrática. Dicho de otro modo, es la "toma de posición" de una comunidad docente que quiere comprometerse frente a las contradicciones de la sociedad y el modo en que ello debe ser trabajado en las escuelas. A nadie se le escapa que las complejas y cambiantes contradicciones sociales no se agotan en estos cuatro ejes, y ello muestra, simplemente, la opción por lo que se considera más relevante. Del mismo modo, los conceptos de ecologismo, interculturalismo, feminismo y democratización sufren, cada uno por separado, encadenamientos discursi-

vos muy diferentes y muestran significados a menudo distintos y en muchos casos enfrentados. Las "corrientes" feministas o ecologistas, por ejemplo, son múltiples; y sus elaboraciones discursivas muestran continuos procesos de reelaboración. El colectivo que impulsa el proyecto tenía dos opciones: o iniciar un proceso previo de clarificación, siempre farragoso, inconcluso más allá del tiempo dedicado, y alejado metodológicamente del objeto/problema que les reúne; o por el contrario, -y esta es la opción que se tomó- condicionar ese proceso necesario de clarificación a las formas en que se van definiendo problemas concretos y se van acotando las estrategias oportunas. "Sabremos más y nos posicionaremos mejor respecto de esos cuatro ejes cuanto más profunda sea la deliberación sobre las intervenciones concretas a que nos conduce la investigación y desarrollo del proyecto".

Al fin y al cabo, cuando se manifiesta la voluntad de vivir la democracia en la escuela, de educar en la comprensión de las diferentes formas de agresión que se manifiestan en la vida social, bien sean agresiones a la identidad diferenciadora, bien sean agresiones vinculadas a modelos desarrollistas que ponen en peligro el equilibrio de los ecosistemas, el equipo no hace más que enfrentarse a una *idea práctica*. Es decir, a un proyecto de acción que tiene intrínsecamente un conjunto de valores éticos por los que vale la pena experimentar, luchar, y que sólo en la propia acción, -en la realización de los procedimientos hipotéticos de actuación- podrá analizar y juzgar si se camina en el sentido original deseado, y si se han de modificar y corregir algunas ideas sobre los fines deseados. Y será también un proyecto siempre inacabado, un proyecto que requiere de una constante autoreflexión y autoanálisis (Mackenzie, J. 1991). El problema no es, por tanto, un problema de ingeniería

social. No se trata de aplicar un plan racional o un conjunto de reglas técnicas que nos conduzcan hacia un objetivo prefijado. El problema escapa a la razón *instrumental* para situarse en la razón *práctica*.

Las claves conceptuales y los ámbitos de experiencia e investigación escolar

Como se comentó anteriormente, el proyecto concibe las relaciones entre los sujetos y las culturas como una estrategia de emancipación, de maduración en la autonomía y en la capacidad de ejercer la crítica. Trata de ser educativo en el sentido de favorecer la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Y busca un modo *interesado* -no neutral- de acercarse a la selección cultural y sus traducciones pedagógicas y curriculares.

A través de las claves conceptuales se pretende activar un pensamiento globalizador y de totalidad sobre las realidades experienciales. Son un reto al dominio del discurso fragmentario de la cultura académica -y academicista- en la escuela. No es momento de profundizar en una cuestión tan compleja como la epistemología del conocimiento escolar. La hipótesis de la que se parte en este proyecto es que, más allá de las informaciones del mundo científico o las que se elaboran en el propio mundo experiencial, el hipotético ciudadano *educado* debe mostrar un pensamiento de síntesis con el que -sin despreciar los saberes académicos especializados ni las culturas del sentido común o populares- elaborar juicios críticos informados sobre las cuestiones que afectan al control, el empleo y la calidad de su vida privada y de la vida pública en su conjunto; y obrar de forma responsable.

Y puesto que tales claves no se activan en abstracto, los ámbitos de experiencia son propuestas de investigación escolar

que permiten la activación y reelaboración cada vez más compleja del mundo de significados con los que interpretar el mundo concreto de las realidades sociales⁽¹⁾.

La cultura democrática y la escuela

¿Cuál es la idea? ¿Cómo formulamos la idea de democracia? ¿Y cómo asociamos la idea de democracia a la idea de escuela? Una primera consideración viene de la mano de J. Dewey en *Democracia y Educación*: más que una forma de gobierno o un conjunto de aprendizajes que preparen para el futuro, la cuestión central es vivir en el presente -y en el presente de la escolarización- situaciones de vida democrática. Dewey, argumentó que la democracia constituía el compromiso participativo en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana; y en ese compromiso, la educación tiene el papel fundamental del desarrollo de la inteligencia, la comprensión de la experiencia, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad (1946 pp, 95)

En un texto más reciente, A. Touraine (1994) reclama una "cultura democrática" que incrementando la diversidad, nos permita vivir en la mayor parte de espacios y tiempos posibles, a través del diálogo de los individuos y las culturas. La sociedad no es un orden, una jerarquía, un organismo; está hecha de relaciones sociales y de actores definidos por sus valores, sus culturas y sus conflictos, al mismo tiempo que por sus relaciones de cooperación y compromiso con otros actores sociales. La democracia es entonces, la penetración del

mayor número de actores sociales, individuales y colectivos, en el campo de la decisión, de tal modo -dice Touraine, parafraseando a C. Lefort- que el lugar del poder llegue a convertirse en un lugar vacío.

...la democracia es el régimen que reconoce a los individuos y a las colectividades como sujetos, es decir, que los protege y los alienta en su voluntad de "vivir su vida", de dar una unidad y sentido a su experiencia vivida. De suerte que lo que limita el poder no es sólo un conjunto de reglas de procedimiento, sino la voluntad positiva de incrementar la libertad de cada uno. La democracia es la subordinación de la organización social, y del poder político en particular, a un objetivo que no es social ni moral: la liberación de cada uno. Tarea que sería contradictoria si pudiera ser realizada enteramente, puesto que disolvería la sociedad, pero que es puesta en práctica en las sociedades democráticas, en oposición a las fuerzas de dominación y de control social, para incrementar la parte de iniciativa de cada uno y su búsqueda de la felicidad, haciendo que cada actor social reconozca los derechos de los demás para formar proyectos y conservar la memoria. (Touraine, A. (1994) p. 401.

Claro que, en las primeras páginas del mismo libro, este autor advierte: "la mejor forma de definir la democracia en cada época es por los ataques que sufre" (p. 33). Es sabido que asistimos a un nuevo ciclo en el que se acrecientan las tendencias neo-conservadoras en el ámbito social y cultural, y se incrementan las estrategias neo-liberales en las relaciones de producción y el funcionamiento del mercado. Asistimos a una recomposición de las relaciones entre la re-

(1) Este procedimiento estratégico de desarrollo curricular se acerca a otras propuestas como las que impulsa el grupo Investigación en la Escuela con el Proyecto IRES, o el *Interdisciplinary Environmental Education Curriculum Project* del Departamento de Educación de California (ver Ford, Ph.M. 1982).

presentación política y la ciudadanía, sustentada en una amplia clase media "satisfecha" (en el sentido de Galbraith, 1992); y la llamada "crisis del Estado del Bienestar" -tan anunciada como esperada por la derecha política- debilita a los Estados y pone en peligro las políticas redistributivas y las conquistas sociales de atención y asistencia a los sectores sociales más desfavorecidos⁽²⁾.

Por otra parte, M. Castells acuña el término de "sociedad informacional" para hacer referencia a un proceso de transformación estructural de las sociedades avanzadas vinculado a la revolución tecnológica, la mundialización económica y cultural, y el control en la generación de conocimiento y procesamiento de la información. La idea teórica en este punto es que la productividad, el crecimiento económico y la generación de riqueza y de poder se estructuran socialmente sobre el control del conocimiento y la información. Y algunas de las consecuencias, entre otras no menos significativas, son: la interdependencia de los procesos políticos y el mundo de la economía y la tecnología informacional; la dualidad creciente -económica y cultural- entre sociedades avanzadas y países subdesarrollados; y la penetración de una hegemonía cultural que reduce al ciudadano a receptor pasivo e individualizado de mensajes y flujos de información. Consumiendo la representación de la "realidad virtual" a través de las redes informáticas el ciudadano se individualiza aumentando la separación respecto de su propia realidad experiencial y de las posibilidades comunicativas de la vida pública (ver Castells, 1994).

La crisis de profundización democrática afecta igualmente a las instituciones de escolarización. Bastian et al. (1986) analizan el modo en que las políticas neo-conservadoras acrecientan el elitismo, la desigualdad y la jerarquización en las escuelas. Tales políticas a menudo se acompañan de "mitos" como el impulso de reformas igualitarias, la idea de las exigencias del imperativo económico o las nuevas demandas que se exigen a las vinculaciones entre escuela y economía: por ejemplo, el fomento de la competitividad "democrática" y la privatización al estilo de cómo deben funcionar los mercados según las tradiciones de la economía política neoliberal. Carnoy y Levin (1985) estudiaron las formas en que, particularmente con la Administración Reagan, al tiempo que aumentaron las políticas y los niveles de desempleo, se acrecentaron las distancias entre las necesidades educativas específicas de los jóvenes con desventajas económicas y lo que ofertaba la agenda educativa del gobierno. Rizvi (1993) muestra que la realización del ideal democrático en las escuelas está seriamente limitado por la racionalidad burocrática dominante en la teoría y la práctica de la administración educativa. Angulo Rasco (1995) analiza el inicio de "un ciclo cualitativo" asociado a la hegemonía neoliberal que organiza los discursos desde el poder alrededor de la idea de "calidad de los sistemas educativos", interpretando las necesidades del sistema educativo en términos mercantilistas: extensión del ideal del cliente, privatización, centralización del control y desregulación organizativa⁽³⁾.

(2) Una buena revisión de la estrategia neo-liberal y sus repercusiones en los sistemas educativos puede verse en Angulo, J.F. (1995)¹

(3) En el momento de redactar estas líneas el Consejo de Ministros que preside F. González acaba de aprobar el Proyecto de Ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros; quizá una de las amenazas neoliberales más certeras con la que se ha enfrentado la escuela pública de nuestro país en los últimos años. Convendrá no olvidar que dicha aprobación se hace con el apoyo explícito de la derecha ideológica y empresarial y la crítica y petición pública de retirada del Proyecto formulada en el Consejo Escolar de Estado por los Sindicatos CC.OO., STES, UGT, los MRP's, y la CEAPA.

Del mismo modo, Gimeno Sacristán (1995) analiza en nuestro contexto las recientes políticas de falsa descentralización curricular y organizativa como concesiones liberalizadoras para ajustarse a un esquema técnico de desarrollo del currículum al tiempo que traducen lenguajes correspondientes a reformas conservadoras de los sistemas educativos, autoexculpadoras de la progresiva menor intervención del Estado en la educación. También W. Carr (1991) se interrogó sobre la implementación del *National Curriculum* en el Reino Unido señalando el modo en que en un contexto formal democrático deprimido política y culturalmente, los debates técnicos y la voz exclusiva de los expertos han sustituido el debate público y profundamente democrático sobre qué conocimiento escolar promueve la ciudadanía. Lo que quedó, dice Carr, es una pura *ilusión* y la puerta abierta a la ideología del libre mercado en el interior del sistema educativo.

Estudios como los que acabo de citar vienen a revitalizar el discurso moral de Dewey sobre el específico papel de las escuelas en la realización del ideal democrático. Y más allá del reconstruccionismo social que impulsara esta corriente en EE.UU. a principios del siglo, lo que el análisis de la situación presente sugiere es, también, una nueva y actualizada lectura del amplio y complejo movimiento social y pedagógico que ha venido inspirando -en sus teorías y sus prácticas- los compromisos críticos y democráticos con la escuela pública⁽⁴⁾.

La cuestión, entonces, es reconocer a las escuelas como una compleja ecología de *lo* social, es decir, como un subsistema institucional del más amplio sistema social, e impulsar en ellas situaciones de vida que eduquen en la práctica de una ciudadanía

crítica, responsable y comprometida. Pero a lo que tiene de hermosa esta formulación se acompaña un alto índice de abstracción todavía alejado de principios estratégicos para la práctica.

En su estudio del análisis foucaultiano -y de un modo más concreto, la utilidad de Foucault para la interpretación de la política de la derecha educativa-, J. Kenway (1993) muestra la estrecha relación entre las prácticas discursivas y las formas y relaciones que se establecen entre el saber y el poder. En realidad, el "discurso" es la conjunción de las reglas y procedimientos del saber y del poder, siendo esa relación inseparable. En su "arqueología del saber" Foucault señala:

Poder y saber se implican directamente uno a otro... No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber; ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. (Foucault, M. 1979a, pag. 93).

Las estructuras, reglas y procedimientos que determinan las distintas formas de nuestro saber -en un contexto histórico específico- son una producción social de significados, regulan lo que puede y lo que no puede decirse, producen la subjetividad y mantienen las relaciones de poder. Foucault vincula esta relación al carácter institucional y a las estructuras judiciales y políticas de nuestra sociedad. Y muestra las formas totalizadoras e individualizadoras de poder utilizadas por las instituciones -la objetivación del sujeto, las prácticas divisorias y las técnicas disciplinarias, la racionalidad normativa...- como consecuencia de ese sistema de relaciones poder-saber (Kenway, 1993 p. 176-177).

(4) He desarrollado esta idea en MARTINEZ BONAFE, J. (1994). La propuesta de recuperar la memoria histórica para impulsar la lucha por la ciudadanía en las escuelas está ampliamente desarrollada en GIROUX, H.A. (1993)

Foucault analiza el papel del “experto”, el “especialista” y el “profesional” como productores de “régimen de verdad”. Estos fragmentadores del saber y profesionales del discurso -dice Foucault- promueven “las políticas de decir la verdad”, es decir, las formas de proceder del gobierno social y personal a través de la producción e institucionalización de “régimen de verdad” que, a su vez, producen efectos a través de los aparatos de poder. Finalmente, Foucault se preocupa por examinar el modo en que se inscriben las formas de racionalidad en las prácticas o sistemas de prácticas. Sugiere que el análisis comience por la “micro-física” del poder (Foucault, 1979b), es decir, por los acontecimientos, mecanismos, historias, técnicas o procedimientos que muestran las configuraciones de esa relación poder-saber.

La contribución de Foucault me parece particularmente interesante para el problema del que aquí me ocupo por cuanto provoca el análisis de la escuela como una práctica discursiva institucional que establece una forma específica de conjunción del saber-poder. Y sugiero que a la idea primaria de impulsar situaciones de vida democrática en la escuela debe ahora introducirse la necesidad del análisis de la “micro-física” escolar. Tal análisis debería mostrar las relaciones entre el poder y el saber, y sus efectos para la democratización de las formas de producción cultural en la escuela, así como para la democratización de la producción de una forma específica de cultura escolar. Vivir la democracia en la escuela debe ser, entonces, una forma de

reconstruir nuestro conocimiento y nuestras experiencias en relación con las culturas en la escuela y las culturas de la escuela⁽⁵⁾.

Claves para la comprensión y la transformación de la vida democrática en la escuela

En el contexto del programa de investigación anteriormente citado, me referí a la idea de “las claves” como metaconceptos que activan un pensamiento de síntesis sobre las prácticas sociales en la que nos vemos directa o indirectamente involucrados en nuestra vida cotidiana. Algo así como aquellas herramientas conceptuales y metodológicas que activamos y enriquecemos a través de los procesos educativos y con las que emitimos juicios críticos y tomamos decisiones sabias en relación con nuestro mundo social. Y como también se señaló, tales claves no se activan en abstracto, sino en relación con algún ámbito de nuestra experiencia vital. La propuesta incluida en el Proyecto citado es tomar la escuela -la vida en la escuela- como un ámbito de esa experiencia cotidiana sobre el que desarrollar un programa de investigación que sea educativo para quienes en él participan. Es decir, que el programa de investigación provoque conflicto cognitivo no sólo en los estudiantes, sino también en el profesorado que lo impulsa. Y lo que voy a sugerir en este epígrafe es una primera aproximación a las hipotéticas claves que podrían activarse en relación con ese programa de investigación educativa⁽⁶⁾.

(5) Utilizo aquí el término “culturas” en el sentido de esos discursos prácticos que vienen a constituir una forma de relación entre saber y poder. Ello sugiere un acercamiento diferente, por ejemplo, a las ideas de cultura académica o de tratamiento de la diversidad y las diferencias culturales en la escuela. O a la creación de significados específicos de la institución, reguladores internos de la práctica.

(6) En el momento de redactar este trabajo el grupo de investigación viene realizando diversas tentativas de aproximación a ese complejo mapa conceptual, apoyándose en discusiones con personas expertas de diferentes áreas de conocimiento.

¿Cómo formulamos la idea de democracia que queremos vivir en la escuela? Si anteriormente señalé la pretensión de impulsar en las escuelas situaciones de vida que nos eduquen en la práctica de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida, ahora podríamos identificar ya algunas "claves" para interpretar situaciones más concretas de esa vida democrática que se pretende construir. Podríamos comenzar por decir que queremos interpretar, comprender y transformar las *relaciones de poder* y la *construcción del saber* en la escuela, para hacer su vida más democrática. Estas son dos claves básicas que podrían activarse en el proceso de análisis y comprensión de la vida social en la institución escolar: el poder y el saber, y sus interrelaciones.

A menudo el alumnado, pero también el profesorado, vive los problemas de la construcción del conocimiento en la escuela de una manera fragmentada, técnica e instrumental: la escuela oferta un tipo de saber que es necesario dominar. Una propuesta democratizadora podría dirigirse a la comprensión de las estrechas relaciones entre la construcción del conocimiento y las formas y relaciones de poder. ¿A qué intereses y relaciones sociales responden los tipos de saber que se nos proponen o prescriben? ¿Qué tipo de saber proporciona qué tipo de habilidades y comprensiones del mundo que vivimos? ¿Qué distorsiones e interpretaciones erróneas se hacen de nuestra propia experiencia cotidiana? ¿Qué formas de vida, qué prácticas sociales orientan una determinada forma de selección y codificación del conocimiento en la escuela? ¿Qué deseos, qué necesidades, qué intereses y qué esperanzas podrían satisfacer los conocimientos de manera que nos ayuden de un modo positivo en la reconstrucción de nuestras experiencias de vida, tanto individuales como sociales? ¿Qué vinculaciones pueden

establecerse entre la conciencia y el conocimiento social y los espacios críticos de la cultura contemporánea? ¿Y cómo puede hacer esto la escuela?

La respuesta a tales interrogantes entraña un serio programa de investigación. Como primera estrategia de aproximación presento a modo de *agenda* algunas de las principales claves que deberían estar presentes en el hipotético mapa conceptual con el que circular por ese programa que nos enfrente a la interpretación de las relaciones entre democracia y escuela. Tales son: ciudadanía, historicidad, identidad, reconstrucción cultural, escuela pública.

Ciudadanía.- Las primeras revoluciones burguesas alumbran al ciudadano liberado del yugo del poder absoluto e identificado en el poder representativo del Estado-nación, y los actuales discursos reformistas de la llamada nueva derecha vinculan el concepto de ciudadano a la identificación comunitaria con el mercado, las políticas del patriotismo militarista, la maximización de la ganancia o la acomodación satisfecha al imaginario social hegemónico. Como sugiere H. Giroux (1993) el concepto de ciudadanía es una práctica histórica socialmente construida que exige ser problematizada y reconstruida. Una reconceptualización de la ciudadanía más congruente con los postulados de la democracia radical debe reconocer al sujeto humano como actor social con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de los asuntos de la vida pública. La ciudadanía es entonces una práctica de emancipación, un terreno de lucha y un proceso de diálogo y compromiso con las posibilidades cada vez más ampliadas de la vida pública en detrimento de los poderes coercitivos, bien sean del Estado u otros. Pero la ciudadanía es en ese sentido también una práctica educativa en lo que tiene de reconstrucción del espíritu públi-

co, la moral pública y la cultura pública abriendo nuevas posibilidades al espacio político. En su discusión entre *sociedad de masas* y democracia Touraine señala:

Lo que lleva a definir la democracia no por oposición a la sociedad de masas, sino como un esfuerzo para ascender del consumo individual de bienes mercantiles a elecciones sociales que cuestionen unas relaciones de poder y unos principios éticos. Cuanto más se pone en práctica ese ascenso más surge, por encima del individuo consumidor, en primer lugar el ciudadano, es decir, el miembro de una sociedad política que delibera sobre el empleo de sus recursos y sobre sus principios de acción, luego el sujeto, es decir, la capacidad y la voluntad del individuo de ser un actor, de controlar su entorno, de extender su zona de libertad y responsabilidad. (Touraine, A. 1994 p.291)

Historicidad.- Puede que, de un modo implícito o explícito, profesores y estudiantes aceptemos nuestro papel subordinado en el orden social, y con ello aceptemos y justifiquemos en las escuelas la inviolabilidad de la reproducción de significados hegemónicos y de la correspondencia con las demandas de otros subsistemas económicos y sociales. Particularmente, en las escuelas donde asisten los sectores más desfavorecidos. Pero vale la pena pensar sobre el modo en que esto contribuye a la deslegitimación de un largo trayecto de esfuerzos igualitarios, de políticas de resistencia y de luchas de avance y transformación. Muchos de los avances cualitativos en las escuelas se alcanzaron a través de estos esfuerzos. Y ello sugiere recordar que los ciudadanos podemos contribuir a la creación de la historia. Que el curso de la historia no está escrito de antemano y podemos intervenir activamente en su tra-

zado, o dejarnos llevar por la corriente. Sin embargo, como señala P. McLaren (1994) vivimos una época de "amnesia histórica", de "congelación" de conceptos que en otro momento activaron las luchas por la ciudadanía crítica. En un artículo que titulé genéricamente "Los olvidados" (Martínez Bonafé, 1994) quise contribuir a la crítica a la pérdida de memoria histórica en el ámbito de la Pedagogía, tratando de recuperar los esquemas que orientaron el modelo de Escuela Pública durante nuestra transición democrática, en su mayor parte marginados hoy del discurso hegemónico de la reforma educativa.

El camino que lleva a los planteamientos claros, a las cuestiones de la génesis y la caducidad, de la esencia real y el sustrato de las formas, se enfrenta a la cosificación, decía Lukács (1975 p.154). En su estudio del carácter fetiche de la mercancía - como problema *específico* de una época, el capitalismo *moderno*(7) - muestra como esa esencia fetichista se basa en que una relación entre personas cobre el carácter de coseidad y, de este modo, una "objetividad fantasmal" que con sus propias leyes rígidas, aparentemente conclusas del todo y racionales, esconde toda huella de su naturaleza esencial, el ser una relación entre personas. Frente a la cosificación de las relaciones sociales, lo que la clave de la historicidad pretende activar es la comprensión de los fenómenos y situaciones de la vida social en su desarrollo, en su formación, en su nexo con las condiciones históricas concretas que les dan contextualidad. No se trata tanto de tomar en consideración cualquier cambio -lo cual, por otra parte es una obviedad más allá del empirismo- sino buscar la interpretación de aquello que en su transformación muestra la formación de propiedades y nexos específi-

(7) Lukács escribía *Historia y consciencia de clase* en Berlín en 1923.

cos determinantes de la esencia y peculiaridad cualitativa de un momento acotado de esa vida social. La historicidad importa aquí en lo que tiene de higiene de un pensamiento siempre episódico pero también siempre dirigido a favorecer el desarrollo *educado* de la ciudadanía⁽⁸⁾.

Identidad.- En nuestras democracias formales aparecen corrientes políticas de exigencia de *reconocimiento* vinculadas a grupos minoritarios o a diversas formas de nacionalismo, de feminismo o de multiculturalismo. Para Ch. Taylor (1993) la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa "algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano" (p. 43). La tesis que se defiende es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste, y a menudo, también, por el *falso* reconocimiento de otros. La cuestión, en esta clave, es precisamente dilucidar la formas democráticas en que las políticas de *la igualdad* en la vida pública no siempre reconocen y respetan la identidad cultural particular de los ciudadanos y ciudadanas, a menudo diferenciada por la etnicidad, la raza, el sexo o la religión. Amy Gutmann, en la "Introducción" al texto de Taylor se pregunta:

¿Pueden representarse como iguales los ciudadanos de diversa identidad, si las instituciones públicas no reconocen a

ésta en su particularidad sino tan sólo nuestros intereses más universalmente compartidos en las libertades civiles y políticas, en el salario, la salud y la educación? aparte de conceder a cada uno de nosotros los mismos derechos que a todos los demás ciudadanos, ¿qué significa respetar a todos como iguales? ¿En qué sentido importa públicamente nuestra identidad como hombres y mujeres, como afroamericanos, asiáticoamericanos o aborígenes americanos, como cristianos, judíos o musulmanes, como canadienses de habla inglesa a francesa? (Gutmann, A. 1993 p.14)

El carácter neutral de la esfera pública, protegiendo nuestra igualdad como ciudadanos, a menudo encierra una práctica social totalitaria y homogeneizadora del sujeto y la ciudadanía⁽⁹⁾. Hoy es necesario encontrar otra construcción social de significados con los que interpretar el derecho a ser tratados como libres e iguales, y a ser escuchados en nuestras voces diferentes. Si el modo en que le damos sentido a nuestras vidas, a los juicios y decisiones que tomamos en relación con nuestra vida, se construye desde algún marco cultural de significados, parece que la política de reconocimiento de la particularidad cultural debe ser otra característica básica de la democracia. Más allá de los nacionalismos o multiculturalismos, Taylor muestra que lo que está en juego en la exigencia que hacen muchos para que su identidad particular obtenga el reconocimiento de las instituciones públicas es precisamente

(8) Las críticas a la historicidad no escasean desde la derecha liberal. En 1989 F. Fukuyama publicó un ensayo bajo el título: "El fin de la historia?" donde anunció el triunfo final de los valores del liberalismo y el mercado, y por ende, el final de la historia como "evolución ideológica y universalización de la democracia liberal de Occidente, el modo ya definitivo de gobierno de los humanos" Una buena respuesta crítica a esta conocida tesis liberal puede verse en Held, D. (1993).

(9) Hace ya muchos años que marxistas como Lukács, Luxemburg y Korsch -o más recientemente Poulantzas-, anunciaron el carácter totalitario del Imperio Soviético, cuyo derrumbre hoy, en la hegemónica interpretación parcelaria del discurso liberal, parece exculpar de ese carácter a las democracias formales.

la construcción *dialógica* de la identidad humana. Cada persona es única integrando y modificando su propia herencia cultural en el diálogo con los demás. Si la identidad se constituye dialógicamente, el reconocimiento público de esa identidad requiere de las condiciones políticas de reconocimiento para posibilitar la deliberación pública de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos y que recreamos parcialmente por el diálogo colectivo. A la pedagogía se le abre el reto de aprender a escuchar el diálogo de las diferentes identidades culturales, reconocer su producción cultural y amplificar su voces.

Reconstrucción cultural.- También Dewey (1946) reconoció este carácter dialógico y puso énfasis en el reconocimiento de la diversidad cultural construida en la sucesión continua de experiencias vividas de un modo inteligente. Entendió la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, siendo su finalidad "la transformación directa de la cualidad de esa experiencia" (p.90). En contra de ideales educativos basados en el desarrollo de cualidades latentes innatas o en la inculcación de productos culturales externos, Dewey teorizó la experiencia como el continuo de actividades globalizadoras a las que el sujeto encuentra sentido -da significado- en la diversidad de relaciones e intercambios con su entorno (p.101). Una democracia debía ser, entonces, un modo de vivir, una experiencia comunicada, y vinculada a la posibilidad de educación. En esa comunidad democrática la educación como reconstrucción cultural posibilita la "capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados" (p.141).

La tesis reconstruccionista es desarrollada por A. Pérez Gómez (1992), para quien la escuela comprensiva tiene la fun-

ción primordial de provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento y la experiencia que el alumnado asimila en diferentes ámbitos de su realidad, "ofreciendo al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social" (p.31). Para ello -citando a R.J. Bernstein- la escuela debe convertirse en una "comunidad de vida democrática" en este clarificador sentido:

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente sustantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido (Bernstein, R.J., 1987. Citado en Pérez Gomez, 1992 p.31)

Las culturas en la escuela y las culturas de la escuela son construcciones sociales. La reconstrucción cultural deberá proveer de herramientas conceptuales y metodológicas con las que interpretar los significados construidos en ese contexto institucional, además de armar intelectualmente a los sujetos para enfrentarse a la comprensión crítica de los sucesos y acontecimientos de la vida cotidiana. En ese proceso, la negociación y participación activa, la creación de un espacio compartido de conocimiento y acción, el diálogo creador o el escrutinio público, son modos estratégicos de acercamiento a una comunidad democrática de aprendizaje y experiencia en la

que debe convertirse la escuela pública. Puesto el debate en el terreno del currículum se comprenderá que en un momento de fuerte enfrentamiento entre las culturas experienciales y sociales de los grupos juveniles urbanos -por poner un ejemplo bien conocido por el profesorado de Secundaria- y la cultura académica e institucional, de nada sirven las viejas tesis de redefinición curricular impregnada de nuevos valores y actitudes. Al currículum no le queda más remedio que traducir la valentía cívica y política de asumir la reconstrucción cultural como un proceso de radicalización en la indagación crítica del propio significado de cultura.

Escuela pública.- Con esta clave quiero hacer referencia al marco estructural y cultural de la comunidad democrática de aprendizaje. La escuela pública es la herramienta conceptual y metodológica para el desarrollo de la ciudadanía. La escuela pública es, en este sentido, la escuela de la democracia. H. Giroux recupera la noción de "espacio público" de Hannah Arendt para expresar la idea de la escuela como un cuerpo político, como un *locus* de ciudadanía:

Por "espacio público" quiero dar a entender, como lo hacía H. Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje en torno a las cuales las personas se reúnen para hablar, dialogar, compartir sus relatos y luchar juntas dentro de relaciones sociales que vigoricen, en vez de debilitar, las posibilidades de la ciudadanía activa. (Giroux, H. 1993 p. 303)

Sin olvidar el viejo y enmascarado debate entre escuela pública/escuela privada, y lejos del reduccionismo perverso que identifica a la escuela pública como la escuela del Estado, lo que se sugiere aquí es una reconceptualización de la idea de servicio público, y del modo en que la escuela, en un contexto democrático, debe

orientar ese servicio a la afirmación de las posibilidades del sujeto y la ciudadanía. Durante el efervescente proceso social de transición de la dictadura a la democracia, el *modelo de escuela pública* constituyó el referente social y pedagógico en el que la izquierda política identificó el pensamiento estratégico de la nueva escuela para la democracia venidera. La historia dejó por el camino luchas esperanzadas y encadenó prácticas disuasorias de cualquier referente utópico. Y la racionalidad instrumental y burocrática ocupó el espacio estructural y cultural en el que ha venido elaborándose en una especie de progresiva adaptación darwinista el desmantelamiento de aquel referente pedagógico de la izquierda política. Hoy, enfrentados en el contexto de la sociedad civil a nuevos y complejos retos, es necesaria la reconstrucción de la escuela pública -tanto en términos conceptuales como políticos-, como principal garantía institucional de la posibilidad de la cultura democrática. Si el valor de la razón y la libertad deben primar en la educación democrática, la escuela pública es el espacio institucional en el que el sujeto encuentra su posibilidad de afirmación en la interacción del pensamiento científico, la expresión comunicativa de la experiencia y el reconocimiento de las identidades y las diferencias. Compartir y negociar creencias y valores, establecer relaciones directas, multilaterales, y basadas en la cooperación y el apoyo mutuo, son características definitorias de una comunidad democrática. Tales características, dice Rizvi (1993 p.49), abren vías estratégicas para enfrentar los valores educativos de la democracia al desarrollo de una racionalidad administrativo-técnica y al avance estructural y político de la burocracia.

En ese contexto de escuela pública cobra especial relevancia el importante debate sobre *la calidad* de la enseñanza. ¿Con qué criterios puede la sociedad civil inter-

venir en la deliberación y juzgar la calidad del trabajo en las escuelas? Los responsables políticos suelen sustituir ese necesario debate por el criterio instrumental de someter la calidad -nunca explicada y definida- a la supervisión y control de los logros o niveles alcanzados. Tal es el criterio implícito en el actual Proyecto de Ley de participación, evaluación y gobierno de centros docentes. Otra cosa distinta es juzgar la calidad por los valores intrínsecos del propio proceso educativo, es decir, por lo que realmente tiene de *educativa*. La cuestión radical, en este punto, es someter a escrutinio público las formas en que la enseñanza se hace educativa contribuyendo al más amplio proceso de educación global en el que consiste el desarrollo de la ciudadanía crítica. ¿Con qué criterios discernimos las calidades inherentes al proceso educativo, de tal manera que posibilitemos desde la escuela la construcción del sujeto, la identidad y la ciudadanía?

El reto de una democracia emergente

Creo que es conceptual y metodológicamente útil situar el debate sobre los problemas de la democracia en términos de la vieja dicotomía política entre la derecha y la izquierda. Así lo hace D. Held (1992) analizando los "modelos" de democracia desde las posiciones del movimiento de la Nueva Derecha ("democracia legal") a las de la Nueva Izquierda ("democracia participativa"). En la medida que la democracia es un proceso inacabado y sometido, como mínimo, a los límites del modo en que se configura la política y el papel del Estado, la revisión de las posiciones estratégicas de cada bando ofrecen un buen campo de análisis para las posibilidades del avance democrático. En el

estudio que hace Held de las concepciones de la llamada Nueva Izquierda -básicamente a partir de los trabajos de Pate-man, Macpherson y Poulanzas-, el nuevo modelo de democracia emergente al que el citado autor denomina como "democracia participativa", presenta fuertes insuficiencias. Unas pueden vincularse a lo que llamaré el sustrato epistemológico, es decir, al modo en que se concibe la propia construcción teórica de la teoría de la democracia. Pero las otras son simplemente insuficiencias, sobre todo relacionadas con la formulación de principios estratégicos para la traducción práctica de los grandes postulados sobre la conquista y desarrollo de la libertad. En este campo inacabado, insuficiente y experimental es donde los educadores demócratas tenemos la posibilidad y el reto de ensayar escenarios y compartir aprendizajes. Nos movemos, además, en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capa de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las políticas de la vida cotidiana. El texto que ahora cierro es un apunte del modo en que un colectivo de profesores y profesoras quiere generar capital político para la construcción de esa democracia emergente.

REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. (1995) "El Neoliberalismo o el surgimiento del Mercado Educativo", en *Kikiriki* nº 35. pp. 25-33.
- BALL, S.J. (Comp) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BASTIAN, et. al. (1986) *Choosing Equality. The case for Democratic Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- BATTISTONI, R.M. (1985) *Public Schooling and the education of democratic citizens*. Jackson: University Press of Mississippi

- CARNOY, M. y LEVIN, H.M. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- CARR, W. (1991) "Education for Democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum", en *Journal of Philosophy of Education*. vol. 25 nº2 pp. 183-191
- CARR, W. (Ed) (1993) *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada Ed.
- CASTELLS, M. (1994) "Flujos, redes e identidades; una teoría crítica de la sociedad informacional", en AA.VV. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- DEWEY, J. (1946) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- FORD, Ph. M. (1982) *Principles and Practices of Environmental Education*. New York: J. Wiley & Sons.
- FOUCAULT, M. (1979b) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- FOUCAULT, M. (1985) *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta
- GALBRAITH J.K. (1992) *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel Soc.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995) "La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros docentes", en *Signos*. nº 13. oct-diciembre. pp. 4-20
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI
- GUTMAN, A. (1993) "Introducción", en TAYLOR, Ch. (1993) *Op. cit.* pp.13-43.
- HALL, S., HELD, D. y MCGREW, T. (Ed) (1993) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press / The Open University.
- HELD, D. (1992) *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Ed.
- HELD, D. (1993) "Liberalism, marxism and democracy", en HALL, S., HELD, D. y MCGREW, T. (Ed) (1993) *Op. cit.* pp. 13-60
- KENWAY, J. (1993) "La educación y el discurso político de la Nueva Derecha", en BALL, S.J. (Comp) *Op. cit.* pp. 169-208.
- LUKACS, G. (1975) *Historia y consciencia de clase*. Barcelona: Grijalbo.
- MACKENZIE, J. (1991) "Street Phronesis", en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, nº 2.
- McLAREN, P. (1994) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI/UNAM
- MARTINEZ BONAFE, J. (1994) "Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 230, noviembre.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en GIMENO, J. y PEREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- RIZVI, F. (1993) "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática", en CARR, W. (Ed) *Op. cit.* pp. 41-64.
- TAYLOR, Ch. (1993) *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINE, A. (1994) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Edic. Temas de Hoy

SUMMARY

Faced to the problem of the contribution of the school to the construction of the individual and the citizenship, is presented the manner in which a group of teachers has assumed such challenge as a form of curricular investigation. And are suggested some of the principal conceptual keys that they would have to be activated in an educational program that intends to deepen and to advance in the development of a participating democracy.

RÉSUMÉ

Confrontés au problème de la contribution de l'école à la construction du sujet et du citoyen, un expose le moyen par laquelle un groupe de professeurs a assumé tel défi comme une modalité de recherche curriculaire. Et on suggère quelques des principaux clés conceptuels qui devront être activées dans un programme éducatif pour approfondir et avancer dans le développement et la radicalisation d'une démocratie participative.