
Algunos rasgos de la Pedagogía Crítica, tomado de "Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la producción del deseo" de Peter McLaren. Ed. Rei Argentina y Aique. Colección Cuadernos

– Los educadores críticos captan de manera particularmente firme el lazo existente entre las formas reales que adopta la actividad escolar y las articulaciones estructurales más amplias de la sociedad. Perturban las vías a través de las cuales las desigualdades en materia de poder y de privilegio existentes en el aula de clase resultan ser una prolongación de las condiciones dominantes de la sociedad en su conjunto.

– Los educadores críticos han logrado oponerse a los presupuestos elitistas, racistas y discriminativos en cuanto al sexo, de las formas dominantes de la enseñanza y de los currículos, haciendo oír su voz desde los lugares marginales que ocupan. Han colocado bajo presión hermenéutica las verdades –de ver, nombrar y ordenar la realidad- que la modernidad se ha empeñado laboriosamente en justificar ya sea en el seno de un mundo objetivista de la “verdad” científica, ya sea bajo los principios trascendentes de una razón universal.

– Los educadores críticos han logrado provocar un extrañamiento de las convenciones o los géneros de la articulación de lo real y lo que es del sentido común. Se pone al desnudo lo que convencionalmente aceptamos como lo normal, lo mundano, lo cotidiano. Los educadores pueden comenzar a percibir la enseñanza que ellos imparten como un medio a través del cual la profesión docente ha construido “el hecho normativo de la enseñanza” en el que se codifica y se legitima la vida social mediante las relaciones de poder y de privilegio existentes.

– La tradición educativa crítica ha suministrado a los maestros formas de reflexión autocrítica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten.

– Los educadores críticos nos han mostrado que los estudiantes no ingresan desnudos en la dinámica corriente de la historia. Se hallan siempre investidos de las disposiciones del lenguaje y del poder.

– Los educadores críticos procuran eludir la tendencia de ver el mundo en términos maniqueos.

– La pedagogía crítica ha puesto en tela de juicio las tendencias sociales de la actualidad, y las ha puesto en relación con la lógica de la dominación colonial ejercida por los imperios centrales contra los del Tercer Mundo y contra las poblaciones de inmigrantes del Tercer Mundo. Los educadores críticos han mostrado que el sujeto –o lector modelo- construido a partir de muchos de los “Grandes Libros” se caracteriza por una construcción geopolítica que incluye un

centro y una periferia en el marco de la hegemonía expansiva del conquistador. La tarea emprendida por los teóricos críticos nos ha ayudado a ver esa bibliografía como formada esencialmente por “construcciones socialmente producidas, que reflejan formas particulares de la subjetividad dirigidas a sus lectores y que proporcionan asimismo posturas específicas del sujeto, las cuales pueden situarse desde el punto de vista geopolítico por la manera en que la expansión hegemónica del conquistador europeo o estadounidense ha sido capaz de definir a quién se le permite habitar en los centros del imperio, y a quién se lo debe mantener vigilado en sus márgenes.

– La tradición de la educación crítica ha mantenido vivo, tanto en la teoría como en la práctica, el lazo entre la lucha por un conocimiento crítico y la lucha por la democracia, y ello percibiéndose ambas cosas como forzosamente entretreídas.

– La tradición de la pedagogía crítica parte de una concepción particular de la cultura, que está muy alejada de la imagen que regularmente se tiene de ella como espacio gonádico de armonía y control. Dentro de la perspectiva crítica, la cultura es un espacio de disociación, de ruptura y de contradicción: un ámbito de protesta contra las estructuras y los poderes prácticos discursivos polivalentes. Se concibe la cultura como estructurada por la combatividad de discursos en disputas. La cultura es un laberíntico juego de discursos que comprende los efectos prácticos y materiales de sus variadas configuraciones y articulaciones. Es más apropiado entender la cultura como una zona heterogénea y transgresiva, como circuitos de representación en un campo de batalla ocupado en forma desigual y despereja. La cultura es una red de poder y de conocimientos en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos que permiten que tal realidad avance desembarazada de los imperativos democráticos.

– A esta concepción última de cultura le corresponde una concepción de Poder foucaultiana. El poder produce ciertas formas de conocimiento, utilizándose tal conocimiento para legitimar y extender los intereses de aquellos a quienes sirven los efectos de tal poder y para justificar la sujeción de determinados grupos sobre la base de normas trascendentes. Por tanto, el poder subjetiviza (nos permite hablar y desear) y también subyuga (al conferir poder a determinados discursos por sobre otros y limitar así la manera en que podemos pensar nuestra propia formación subjetiva y actuar a fin de modificar las formas culturales y las prácticas sociales que limitan y desbaratan nuestras narraciones de la liberación y la libertad, y los senderos que conducen hacia ellas.) Todos los discursos son portadores de efectos de poder.

– Una concepción renovada de cultura puede ayudar a los maestros a situar sus propias prácticas en el aula dentro de estructuras globales de poder y de privilegio, de modo tal que puedan identificar mejor los intereses a los que sirven sus propias preferencias ideológicas, en lugar de purificar de diferencias el campo cultural mediante el cálculo universal de un análisis objetivo supuestamente desinteresado.

– Las prácticas de la enseñanza no poseen normas sino que continuamente rehacen las normas culturales y sociales (las cuales son rehechas una y otra vez). La tarea de los educadores críticos es la de quebrantar la autoridad de esas prácticas en interés de la gran justicia social, de “lo que podría ser”.

– La investigación educativa crítica intenta insertar la construcción del significado en el mundo de la vida de quienes toman parte en la educación y en la especificidad de las tendencias históricas y de las formas culturales que dan su configuración a su subjetividad. La investigación educativa crítica crea las condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

José Antonio Antón Valero

Profesor de Geografía e Historia de educación secundaria; miembro del M.R.P. Escola d'Estiu "Gonçal Anaya"; del equipo educativo de la ONGD Entrepueblos y de la red para la comunicación y la educación EntreLinies.

RESUMEN

Las nuevas formas de organización del planeta y sus recursos, en el marco de este modelo de Globalización, han impuesto una visión neoliberal que adquiere una dimensión civilizatoria.

Esta tendencia trata de quebrar espacios de resistencia culturales y políticos pero ha generado una corriente contrahegemónica que está creando nuevas formas de acción política a través de los movimientos sociales y populares. La escuela, es un escenario posible de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos. La perspectiva crítica cifra su fuerza en la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico, permitiendo que esas expresiones culturales e ideológicas entren en su territorio. Frente a esta nueva complejidad, es cada vez más urgente que los trabajadores de la cultura faciliten un trabajo crítico que permita el análisis y dé herramientas de comprensión y acción sobre la realidad.

Michael Foucault planteaba a sus alumnos del Collège de France en 1977-78: *¿"cómo ha ocurrido que en el Occidente cristiano, el gobierno de los hombres ha llegado a exigir de aquellos que son gobernados, además de actos de obediencia y sumisión, actos de verdad que tienen como particularidad que el individuo sea requerido no solamente a decir la verdad, sino a decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas. De sus deseos, del estado de su alma, etc...donde no se es requerido simplemente a obedecer, sino a manifestar, enunciándolo, lo que uno es?"*.

Walter Benjamin decía que los que volvían del frente en la I Guerra Mundial no tenían nada que contar y que sus experiencias habían sido totalmente reducidas.

En tanto que habitante de la metrópoli vivimos en una gregaria soledad, donde pasear se convierte en ir de compras y cuanto más se aleja uno de la política del estado de los partidos, más nos afectan esas políticas. (Santiago López Petit).

Fenómenos de cambio y complejidad

Podemos considerar al menos dos presupuestos básicos para entender el papel de la escuela en nuestras sociedades "avanzadas" en el mundo actual. Uno de ellos se refiere a la necesidad de realizar análisis de los procesos de globalización. El otro presupuesto se refiere a la comprensión del papel de la escuela en lo que se refiere a la reproducción del sistema o posibilidades contrahegemónicas. Vayamos por partes

En lo relacionado con los fenómenos de globalización podríamos señalar una creciente interrelación entre las diversas estructuras de la economía mundial en sus diferentes ámbitos y sectores, en especial en la economía financiera y comercial, a través de los flujos de capital y tránsito de productos. Estos fenómenos se desarrollan en un clima de condicionamiento y jerarquización de unas estructuras, ligadas al capital especulativo, sobre otras, relacionadas con el productivo (Estefanía, 1996).

Como se ha vuelto a demostrar durante la cumbre de los países más industrializados del planeta (el denominado G-8), en la localidad francesa de Evian el mes junio de 2003, quizá una de las preocupaciones de los principales dirigentes políticos y de las grandes corporaciones industriales y militares del planeta sean los retos económico-financieros con que hemos inaugurado este primer tramo de siglo XXI.

Esos escenarios están sin duda condicionados por las transformaciones tecnocientíficas especialmente vinculadas al mundo cibernético que aporta formas más rápidas y soportes más variados para el tránsito de la información y las transacciones económicas que están lideradas por grandes consorcios y entidades supranacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio y que van haciendo perder poder a los estados en la medida que se desarrollan estas dinámicas de mundialización de la economía (Ramonet, 1995). Afectan a la aparición de nuevas formas de poder y a la dificultad de conseguir espacios reales de participación y mediación democrática.

El problema que se advierte no sólo parece esencialmente económico sino fundamentalmente político e incluso civilizatorio. Esta Globalización no ha producido, como se esperaba, procesos de "ajuste", regulados por el mercado, sino que está generando fenómenos de crisis, conflictos y catástrofes que se muestran en forma de caos y desorden. Afecta a una nueva forma de organización del planeta, de sus recursos materiales y humanos, teniendo en cuenta que para el 2050 habrá cerca de 8.000 millones de habitantes en él, la mayoría en los países empobrecidos, de los que 120 millones estarán en una posición real de emigrar por necesidades económicas o políticas, o por las dos a la vez.. La ideología que segrega este proceso y, a la vez, sustenta estas transformaciones, se caracteriza por una visión neoliberal y neopositivista que se formula en términos de "pensamiento único" y que preconiza hacia el mundo de lo económico y hacia el de lo social (y, por tanto, hacia la escuela), criterios de productividad, rentabilidad y eficacia, ahorro de costos (y de ahí la innovación tecnológica), individualismo, competitividad, reducción de sector público y gestión de estilo empresVerdana.

Pero ¿cómo ha afectado esta mundialización desde una perspectiva del modelo cultural global, de una globalización cultural que, como consecuencia, implica también a la educación?. El panorama se encuentra fuertemente influido por la denominada sociedad de la información, de forma que los media juegan un papel fundamental en la redefinición de las nuevas identidades. Estas tendrán una componente cada vez mayor de elementos locales y universales, que irán conformando unos nuevos modelos de vida, de necesidades, consumo, ocio, de información basura-barata y poco fiable (frente a la más cara pero de mayor calidad que recibirán las élites) y, en definitiva, un nuevo modelo cultural planetario.

Esta tendencia a la globalización, va a contracorriente de fenómenos identitarios propios de los colectivos humanos, a la vez que tratará de quebrar los espacios de resistencia culturales y políticos, generando nuevos conflictos en el mapa de los excluidos y de las periferias cada vez más fragmentadas y descolgadas de la posibilidad de hacerle frente a este proceso.

Pese a la desarticulación de la sociedad civil y la descomposición de la clase política, o precisamente por ello, parece que este fenómeno de mundialización negativa ha renovado la acción de muchos movimientos sociales en todo el planeta. Estos movimientos poseen un alto nivel de flexibilidad organizativa y sensibilidades diferentes como expresión de la pluralidad de la sociedad civil relacionada con los problemas y conflictos de nuestras "modernas" sociedades postindustriales. No muy lejos están las masivas manifestaciones en nuestras calles contra la guerra o el chapapote pero no sólo ha sido el movimiento pacifista o ecologista sino también el sindicalista, el feminista, el antirracista, el vecinal, comunitarista y asociativo y, en fin, en defensa de los derechos civiles y democráticos más

elementales que han ido retrocediendo en los últimos años. También hemos de recordar que estos movimientos han hecho escuchar sus voces en diversos foros internacionales como fue Pekín, Copenhague, El Cairo, Berlín, Amsterdam, Río de Janeiro, Seattle, Washington, Cancún..., y en los últimos tiempos Porto Alegre, en ocasiones con una repercusión que hace tiempo no se veía como contrapunto o versión crítica de los procesos sociopolíticos y económicos mundiales. Su aparición representa la demostración no sólo de su necesidad, sino también de la posibilidad de romper el monopolio del saber y la legitimidad del poder a través de un fuerte movimiento de asociacionismo social que vigile y sitúe en su lugar el verdadero papel y las responsabilidades del Estado en momentos de desarticulación del "estado del bienestar" (IREF, 1990 y CSIS, 1991)

Los movimientos sociales en un proyecto transformador

Estas visiones críticas construidas a partir de la experiencia social, organizada de manera flexible, pueden servir de base para una orientación emancipadora que la ciencia social debe seguir recogiendo en sus análisis, como resultado de las demandas y críticas realizadas por estos movimientos frente al sistema social, cultural, económico y político, al mostrar sus contradicciones y su incapacidad para resolver los problemas que el propio modelo establecido origina, ofreciendo perspectivas y esperanzas para una acción colectiva del conjunto de la sociedad y así poder avanzar hacia otro modelo alternativo.

Hay que señalar que entre los "viejos" movimientos sociales, como el sindicalismo, el cooperativismo, el movimiento vecinal, el feminismo, por ejemplo, y los que han ido apareciendo "nuevos" (los llamados Nuevos Movimientos Sociales, NMS), se deben contemplar diferentes factores explicativos:

a) Una **crisis cultural** producto de una profunda crisis de valores (Fernández Buey y Riechmann, 1996) y el cuestionamiento de las *señales de identidad* propios como grupo y pueblo, frente al choque cultural que supone la ofensiva de la cultura anglosajona y los procesos de globalización desde el ámbito informacional (Chomsky, 1992;1995) generando una reacción de crítica cultural contrahegemónica que cuestiona el consenso en el que se basa el orden social.

b) Un aumento de la **exclusión social y de la marginación**, generando individualismo que busca solucionar "sus problemas" al margen o a la contra del estado.

c) **Una crisis de "la política"** en el terreno de "lo político" (Zubero, 1996) como escenario diferenciado de la lucha de clases y de una concepción del "poder" a la manera foucaultiana. Se traslada el debate al terreno de la cotidianidad de forma que esta "*política para el mundo de la vida*" se perciben como ámbitos que actúan en terrenos de acción concreta que buscan resultados tangibles ligados a la vida normal, donde se producen estrategias de cooperación y tienen una base moral en sentimientos de solidaridad, responsabilidad y autoayuda, y siguiendo al movimiento feminista, se cuestiona la falsa división entre la esfera pública y privada.

d) Una **crisis de la cultura participativa**, en la acción social y ciudadana de los modelos de participación política a la manera tradicional (partidos, sindicatos o parlamentarismo). De ahí la necesidad de actuar en ámbitos de "micropolítica", (Riechmann y Fernández Buey, 1994)

e) Un **importante fenómeno de asociacionismo** social desde finales de los años ochenta (IREF, 1990; CSIS, 1991) fruto de la desconfianza en el estado y una exigencia en mayor participación en áreas de decisión en una época que se producían importantes

carencias en el estado del bienestar.

Ahora bien, estos movimientos sociales entendidos como "grupos que realizan una acción colectiva frente al aparato institucional" proyectan en sus formas de actuación propuestas, que son abiertas a debate de manera antidogmática y autocrítica, aceptando visiones múltiples que no renuncian a su radicalidad ni a su pretensión práctica y concreta a la hora de llevarlas a la realidad. Es necesario, sin embargo, realizar, aunque sea de forma somera, un análisis con algunos criterios que podemos sugerir:

- No todos los movimientos sociales son "visibles", ya que aunque algunos puedan tener por su repercusión o su amplitud esa "visibilidad", a veces con carácter interesado como puede ser el caso de algún determinado movimiento sindical, existen otros que no son percibidos por el conjunto de la ciudadanía, aunque actúen de forma muy activa.
- A veces se tiene una visión coyuntural, en torno a acontecimientos o hechos concretos, no entendiendo que la acción "visible" es fruto muchas veces de otra "subterránea" y, en ese sentido, hay que recordar que la existencia de movimientos sociales tiene la importancia de mostrar una realidad que, de lo contrario estaría oculta.
- No todo lo que se mueve es movimiento social, de forma que determinados sectores sociales o políticos pueden estar interesados en dar esa apariencia para justificar un supuesto apoyo a determinadas políticas por parte de los "aparatos" burocráticos y políticos de partidos o gobiernos.
- No todos los movimientos sociales son progresistas y críticos. Recuperando a Pierre Bourdieu y su concepto de *dominación simbólica* podríamos sospechar de la ética puritana de Francis Fukuyama que trata de sustituir muchas veces al propio estado, generando un "sentido del deber" que en realidad prolonga el dominio del *poder*.

Para caracterizar un movimiento social, Pedro Ibarra (2000) señala la dimensión de acción colectiva y de conflicto por resolver necesidades, denunciando los límites de la realidad, y a la vez realiza una transformación social, pero en el sentido de *una transformación viable* como señalaba Freire. Esas situaciones de opresión abarcan no solo el espacio político sino también el simbólico y el cultural, basando por tanto su intervención social en la acción ética y moral.

Debemos suponer, por tanto, una continuidad en el tiempo que asegura la pervivencia de la conciencia comunitaria, que fomenta unas determinadas formas de identificación y de interpretación de la realidad; de su acción social que adquiere *poder* en la medida que gana la calle, reflexiona y se organiza, un sentimiento de pertenencia forjada en la acción colectiva, una escasa formalización de roles, sin carnés ni afiliaciones, que superan los clásicos comportamientos jerarquizados y de poder donde la ciudadanía es activa, convirtiéndose en elementos que pueden influir en las políticas estructurales y cotidianas, una flexibilidad organizativa carente de rigidez y una orientación hacia la transformación social.

Según Tomás Villasante (1993), a partir de Jesús Ibáñez, los movimientos sociales críticos generan una tradición emancipatoria al permitir crear unos escenarios de realidad alternativos que cuestionan la legitimidad del consenso y orden social vigente, y suponen una corriente contracultural alternativa y contrahegemónica respecto al poder, representando una reserva de elementos de liberación y experiencias alternativas. El conjunto de todo ello crea una *nuevas condiciones de posibilidad para la acción política*, como apunta Imanol Zubero, permitiendo *nuevos marcos dominantes de protesta*.

En los movimientos de estos últimos años, se ha producido una participación de sectores de la juventud, una cierta retroalimentación de discursos y personas, una confluencia de viejos y nuevos movimientos, viejos y nuevos colectivos y sectores diferentes, habitualmente aislados y desconectados, cristianos de base, viejos marxistas de todas las tradiciones, ecologistas veteranos y nuevos pacifistas, voluntarios de ONGs y militantes de la Solidaridad. En conjunto, han encontrado en unos más en otros menos, espacios de reconocimiento, confluencia, debate y proyecto de futuro, aunque a veces con un periodo de vida corto. Pero, eso sí, han hecho posible ese proceso porque había un trabajo anterior de muchos años que ido aportando experiencia y sentido autocrítico. Sin embargo, tal y como recordaba el profesor de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Madrid, Carlos Taibo, esta ciudadanía no quiere hacer las cosas como los partidos, e incluso las ONGs tradicionales, de manera que la política institucionalizada y sus estilos acartonados no son un foco de atracción.

En estos primeros años del siglo XXI, cabe señalar un ambiente general de desideologización que favorece que las fronteras de las organizaciones tradicionales, partidos y sindicatos especialmente, pierdan su sentido ante los ojos de muchos sectores sociales, sobre todo de países del Norte. Así, en el surgimiento de movimientos más o menos espontáneos o poco formalizados, que se han convertido en vanguardia respecto a los políticos institucionalizados, se da la paradoja de que ONGs u otras plataformas se convierten en un referente político sin que sus objetivos, estructura ni personal estén preparadas (e incluso interesadas) en ello.

Las sociedades industrializadas y la sociedad de la información. La educación informal y los medios de comunicación.

Como ya se ha dicho más arriba, desde hace décadas las sociedades capitalistas industrializadas han ido transformando su carácter productivo y organizativo haciéndolo pivotar cada vez más hacia el mundo de la información. Esto supone que el valor añadido de gran parte de esas mercancías en circulación, que son el trabajo y el capital, requieran su procesamiento y selección en cualquier esfera de la realidad social. Esas capacidades, que son esencialmente "educativas", le otorgan un poder especial al que es capaz de acceder a ellas.

El papel de los medios de comunicación, la cibernética y otros espacios educativos informales del mundo de la publicidad y del ocio, ganan terreno al ámbito privado y van generando una reconstrucción de la realidad, como "realidad virtual" o "especular" en palabras de Carlos Lomas, una "industrialización de la mente" que se manifiesta en estructuras y maneras de operar mentalmente y, donde el contexto ideológico dominante condiciona (y neutraliza) de manera decisiva los procesos de recepción de mensajes lanzados desde el mundo educativo formal y no formal (1).

Uno de los mitos de esa "nueva" sociedad neoliberal es precisamente que la hiperabundancia de los flujos informativos, dominados por las redes telemáticas supranacionales, favorecen la comunicación/información de manera más rápida y más efectiva, y permite una mayor participación y "control" de los procesos de toma de decisiones. Hay que albergar serias dudas acerca de ese grado de "control" respecto a quién dispone y usa esa información y, muy especialmente, si esa abundancia que afecta indudablemente al mundo escolar (aunque también a cualquier otra esfera de la sociedad) supone en sí misma una garantía democratizadora y participativa .

Vivir en la sociedad de la información, por lo que respecta a la escuela, no parece que sea suficiente para conseguir el objetivo de influir en una mayor *competencia democrática* e influir en el cambio de actitudes y valores y dotando de capacidades democráticas de participación y toma de decisiones. Por otro lado, los mecanismos de modelación, especialmente provenientes de los medios de comunicación (y presentes en la percepción

de la realidad del alumnado y del profesorado), influyen de manera decisiva en la generación de un determinado tipo de representación del mundo social.

De entre los materiales procedentes de este espacio educativo y, en concreto, el de los medios de comunicación, el más delicado por su utilización en la actividad escolar es la prensa o la televisión como fuente principal de información. Se hace evidente la necesidad de educar en unos criterios de uso adecuados, en los que se aborde un trabajo atento sobre el tratamiento de la información, debiendo hacerlo de forma contrastada, limitada, contextualizada, y no como fuente universalizable y creadora de la realidad (como es el caso paradigmático de la imagen en la televisión).

Movimientos e identidades colectivas

Podemos sintetizar afirmando que la manera de comunicarse entre los grupos humanos se encuentra en el lenguaje, en las costumbres y tradiciones, los hábitos, comportamientos y aficiones. Así, desde una perspectiva sociológica, la cultura posee unos mecanismos que implican lo comunicativo e informativo, una representación del mundo, pero con una especificidad que permite integrar elementos nuevos sin que por ello pierdan esa identidad colectiva. De ahí que sugiera Teresa San Román la búsqueda de manera consciente los propios referentes culturales como punto de partida para entender por contraste los referentes ajenos.

Como recuerda Piaget el diálogo interpersonal y la negociación ayudan al progreso cognitivo y adquieren significado por la interacción e intercambio de forma que la comunicación se convierte en el vehículo de acuerdos y desacuerdos, en condiciones de simetría cultural, donde las posibilidades de expresión son similares y el reconocimiento social y la actitud es flexible y respetuosa, pudiendo llegar a un conocimiento racional y crítico del otro. Así la intersubjetividad ayuda a definir las tareas y a atribuir los roles (como señala Roser Batllori, 1999) provocando procesos de colaboración, que estimulan el debate y el conflicto, la argumentación, entremezclados con opiniones, experiencias y sentimientos, y el desacuerdo, en una tensión dialéctica que favorece el proceso cognitivo.

Esto podría no ser así, si no dispusiéramos de referentes previos para entender otras manifestaciones culturales. Ahora bien, estos procesos de trasvase cultural se pueden ver modificados por esta internacionalización de la comunicación y de la información. La Globalización genera hegemonías impuestas, lenguajes preeminentes (especialmente visuales), mecanismos operativos mentales que promocionan una determinada manera de procesar la información y pensar, y unos códigos comunicativos, unos símbolos y estereotipos que unifican y borran esa especificidad necesaria desde la que "mirar al otro", ya que no hay posibilidad de contraste. Como dice Manuel Castells (Castells, 1994,1998) esta imposición cultural, esta división entre los bien y mal informados y esta exclusión de colectivos humanos y países en el mundo "que cuentan", impide un escenario más democrático donde posibilitar la diversidad y disminuir la desigualdad. A ello añadimos que la competencia comunicativa ya no está centrada fundamentalmente en el lenguaje verbal, en un contexto de sociedad de la información hegemonizada por los grandes medios, donde las prácticas academicistas tradicionales no son capaces de comprender e interpretar su entorno (Pérez Tornero, 2000).

Ahora bien, la cita de Benjamin nos remitía, en el encabezamiento del artículo, a la ausencia de identidad cuando las realidades son impuestas y ajenas; en manos de un Estado todopoderoso, decía Michel Foucault, y usurpador de identidad, cuando la realidad que compartimos no es construida colectivamente a partir de la experiencia común y, con frecuencia, como recordaba Santiago López Petit, se encuentra sumida en un aislamiento y soledad que nos deja sin referentes.

Sin embargo, y en relación con los movimientos sociales, ¿son estos movimientos, los responsables de la creación

de identidad colectiva y los que aseguran un patrimonio identitario a la comunidad?. Desde esta perspectiva del derecho social a la educación no puede haber un monopolio del estado ya que éste es, en la perspectiva crítica una herramienta de su amo, un aparato dominado que tiende a reproducirse a sí mismo. Pero tampoco puede ser una mercancía que dependa de intereses espurios, de las privatizaciones y rentabilidad. Pero entonces, ¿quién construye esas identidades como pueblos, colectivos humanos, patrimonios culturales, lingüísticos o estéticos?.

La experiencia participativa y de co-gestión genera una "esfera pública no estatal", que crea un "estilo" de basarse más en las necesidades y hechos más que en los reglamentos y normas. Si, como dice Villasante (1995), la comunidad no es reconocible de manera categórica, ni en sus identidades ni en sus intereses, debido a que se producen "redes de influencia que están en continuo flujo" de forma contradictoria y cambiante, los procesos de identificación de esos intereses de forma participativa, a través de sus mediadores más cualificados, resulta fundamental. Y en el caso del mundo educativo ese papel orientador hacia lo comunitario parece evidente.

De las teorías tradicionales a las teorías críticas en educación

En educación, el tipo de ser humano (y por tanto de su sistema social y político), el tipo de curriculum y el tipo de conocimiento generado, es inseparable.

Las **teorías** ponen diferente énfasis en sus respuestas hacia el espacio de la sociedad o la cultura (*Sociología y antropología*), la naturaleza humana del conocimiento (*psicología del aprendizaje*) o la naturaleza del aprendizaje o del modo en que se aprende (*pedagogía*), cuando tratan de responder al tipo de conocimiento y de ser humano deseable.

En una **perspectiva tradicional**, tal y como ha recordado el profesor emérito de la Universidad de Valencia y maestro durante la II República española, Gonzalo Anaya, la impronta histórica en el estado español, especialmente reforzada desde 1938, ha sido la de una enseñanza no-educativa, ideologizante y nacional-católica, que no se interroga sobre ese "saber adecuado" y necesario.

Este enfoque ha evolucionado hacia postulados tecnicistas que se exponen en los discursos de las nuevas reformas educativas, donde se perciben modos de gestión gerencial basados en principios eficientistas y tecnoproductivos que aspiran al ascenso social apoyado en la tesis de la eficacia y la competitividad.

Es la aceptación, el ajuste, la adaptación, lo dominante, ya que se está más preocupado por la *manera de llevar a cabo* la educación. Es una mirada desde la organización, que se presenta como neutra, científica, desinteresada y técnica. Los estudiantes deben ser procesados como un producto, especificando objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión, en forma de un conductismo educativo (desde Bobbitt, 1918 y Ralph Tyler, 1949-1970). Así se formulan sus categorías teóricas como objetivos, eficacia, metodología, didáctica, organización, planificación la enseñanza-aprendizaje, evaluación,

En una **perspectiva crítica**, el concepto de teoría deriva al de discurso o texto, en la medida que sus representaciones de la "realidad" (cómo es y cómo debería ser) tienen "efectos de realidad". El objeto descrito es inseparable de su descripción. El discurso sobre el curriculum crea una idea particular de curriculum (Tomaz Tadeu da Silva, 2001).

Es precisamente el otro presupuesto básico para comprender el papel de la escuela (y muy especialmente el de la escuela pública), el que nos lleva a afirmar que ésta ha dejado de ser interpretable sólo como espacio de reproducción ideológica y social, para convertirse en un posible escenario de crítica y resistencia contrahegemónica. De entre diversos motivos podríamos señalar los siguientes:

a) Frente a la falta de "representatividad" del saber escolar, que soslaya las realidades culturales presentes en el aula (Gimeno, 1991), se hace imprescindible un espacio de intercambio y cruce cultural que, en condiciones de simetría, puedan generar "competencia cultural" y, por tanto, mayor capacidad de afrontar realidades diversas y respuestas alternativas. Urge, por tanto, facilitar habilidades cognitivas y culturales que ayuden a descodificar (leer) y codificar (expresar) con registros alternativos que rompan con la pasividad del consumidor, incapaz de controlar el proceso de tecnologización de la sociedad de la información y de las claves culturales con las que viene expresada la cultura escolar.

b) La escuela, es un escenario posible de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y puede dar a conocer otros, alternativos y emancipadores.

c) La escuela supone una posibilidad de vivenciar espacios de experiencia y de diversidad que permitan salir de un recentramiento en sí mismo al alumnado (individualismo) y que, de esta manera, faciliten la conexión con la realidad social (IRES, 1991; Gil, 1993).

Así, las garantías institucionales de la posibilidad de una cultura democrática, de una reconstrucción y expresión de la propia identidad y de poder compartir e interaccionar las creencias y valores, están al menos, posibilitadas y recogidas en la escuela pública. Escuela cuya calidad tendrá su papel en la medida que recoja *el sentido realmente educativo*, en sí mismo, es decir, el desarrollo de una ciudadanía crítica.

¿Debe la escuela tomar en cuenta esas realidades complejas, esas problemáticas que he mencionado más arriba, y esos actores que están actuando en ellas, y que conforman una dimensión importante de la realidad en la que nos desenvolvemos?.

¿Debe la escuela optar por constituirse en ese espacio crítico, de intercambio, debate y reconstrucción cultural alternativo?.

La educación no formal

Dentro del espacio de la educación no formalizada, se han hecho esfuerzos por elaborar propuestas y campañas dirigidas a los diferentes ámbitos educativos formales, no formales e informales. Con frecuencia, estos materiales presentan una visión centrada en la cantidad de información, pensando ingenuamente que ello modificará, por sí mismo, las prácticas de los educadores y las mentes y actitudes de la ciudadanía.

Sin embargo, no se tiene en cuenta que los comportamientos y actitudes están regidos por categorías conceptuales, morales, valores e intereses en interacción, que condicionan los procesos de selección de la información que, a su vez, están influidos por modelos culturales hegemónicos.

La proliferación de prácticas en el ámbito no formal (animadores socio-culturales, trabajadores de calle, monitores y grupos de asociaciones y ONGs diversas), de un cierto uso del enfoque socio-afectivo, mediante el conocimiento empático, dilemas morales, juegos de rol y vivencialización de problemas supuestamente ajenos a las personas que participan en ellos, supone ventajas evidentes por la flexibilidad y frescura en su tratamiento. Sin embargo, llevado al extremo aísla los cambios en valores de los cambios conceptuales y sus procesos de construcción.

Estas estrategias tienen sentido, como parte de un planteamiento educativo de alcance más complejo, no aislado del resto de los agentes educativos y contextualizado, de manera que el recurso al juego no se agote en sí mismo, de forma autocomplaciente, y se plantee

también cambios en las estructuras mentales que están en la base de las redes conceptuales.

La acción crítica en la educación formal

El pensamiento crítico cifra su fuerza en la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico. Los centros escolares necesitan dar cabida a estos espacios ideológicos de debate social que representan expresiones culturales diversas y desde sensibilidades diferentes: medioambientales, eco-políticas, solidarias, con perspectiva de género..., en fin, globales y emancipatorias.

Precisamente, el camino de la postura crítica que explicita Giroux para el proyecto educativo político cultural radical, se corresponde con una densa y sentida lucha contrahegemónica con tales situaciones dominantes. De ahí la exigencia por hacer valer la importancia de defender políticas educativas públicas y desarrollar, a su vez, una cultura democrática de participación crítica y radical.

La dimensión de la educación democrática no reside pues, sólo en los contenidos, sino en las prácticas. La democracia supone la redefinición permanente del tratamiento del conflicto en todas sus esferas. Si en el planteamiento y tratamiento de los problemas existen estos condicionamientos que influyen en los modelos científicos y en las prácticas del profesorado y del alumnado sin que exista un aparente "control", no podemos dejar de considerar que la complejidad de este proceso domina la realidad educativa. Es pues el principio de cambio y, por tanto, el de "lo diverso", lo que convive en un sistema escolar que no puede reducirse al sistema-aula, sino que también ha de contemplar otros ángulos como los de profesorado/ciencia, profesorado/marco institucional, profesorado/condiciones materiales. Esa opción implica tomar conciencia reflexiva e intervenir de manera decidida potenciando proyectos educativos alternativos que expandan el sentido de participación de las escuelas públicas culturales consistentes con una base social ética y de respeto a la diferencia en una sociedad que hoy parece cada vez más compleja y multicultural (2).

Desde una educación intercultural se favorece la creación de una conciencia democrática, participativa y crítica, tanto en el ámbito individual como en el social, potenciando una verdadera *dimensión emancipadora*. Así mismo, se pueden favorecer los procesos de aprendizaje, enfatizando la reconstrucción de capacidades cognitivas, el ejercicio de la empatía, el trabajo en torno a conceptos estructurantes como el de la causalidad múltiple y, en definitiva, el de un pensamiento complejo y sistémico, que tenga conciencia de perspectiva, que sea respetuoso aunque crítico, que desarrolle habilidades sociales y políticas necesarias para transformar la realidad y así abordar en mejores condiciones los conflictos y las situaciones problemáticas.

En todo esto, está en juego el ejercicio de la ciudadanía crítica, el ejercicio libre del pensamiento creador, el sentido de participación plural dentro de una cultura que cultive la autonomía reflexiva y contrarreste toda pretensión de fundar una ética igualadora dominante.

En este sentido, hay que recordar que la selección del currículum supone una representación particular de la cultura, como discurso construido a través de mecanismos selectivos de inclusiones y exclusiones, que legitiman determinadas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales, formas de razonamiento y, en último término, siguiendo a M.W. Appel, una determinada visión de la sociedad. Pero desde un pensamiento complejo este planteamiento no debe dejar fuera una reflexión sobre los micro-poderes (o microfísica del poder, siguiendo a Foucault o Bordieu), ya que somos reproductores, a veces inconscientemente, de ese poder, en una cotidianeidad donde se

experimenta y reconstruye.

La fuente epistemológica del curriculum, reflexiona desde la teoría de la ciencia, y se pregunta *por el qué enseñar*; y desde la fuente psicológica y pedagógica, *el cómo y cuándo*. El proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de soluciones. La metodología no aparece como un conjunto de técnicas o sólo una práctica de los docentes, sino que adquiere una dimensión de acción-reflexión, que permite reflexionar la práctica y elaborar a la vez la teoría orientada a la acción educativa. En este proceso, el debate y la toma de decisiones, en una gradiente de complejidad y abstracción (IRES,1991), hace interactuar las fuentes de información en la que se rompe la visión positivista occidental de la cultura, articulando de esa forma ciencia y conocimiento, en una concepción sistémica, donde sentimientos y valores adquieren una reorientación ética e ideológica (3).

En la cultura occidental hegemonizada por el modelo androcéntrico (Moreno,1987) se confunde lo humano con lo viril, asimilando un sistema de valores, un universo mental, una determinada forma de conocer y pensar el mundo. Este androcentrismo ha condicionado el pensamiento científico hasta nuestros días y forma parte en buena medida de la base cultural en la que nos movemos aun hoy en día.

Autonomía moral y autonomía intelectual

Como planteaban Piaget y Kohlberg, se produce una reconstrucción de la autonomía moral como fin educativo, a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos sociohistóricos que permiten una autonomía intelectual, de forma que las cuestiones morales se pueden tratar mediante razones y valores aplicables, no como "universales", sino a través de un diálogo orientado a acuerdos, de forma que los valores son inseparables de lo afectivo y cognitivo.

A pesar de algunas corrientes centradas en la denuncia de la reproducción cultural y educativa, otras visiones ven ese espacio como un territorio en disputa, como una posibilidad de resistencia. Como defiende Giroux, el contexto escolar forma parte de "*campos de combate*" en torno a las que se desarrollan estrategias y alianzas. De ahí la necesidad de educadores, como "*trabajadores culturales críticos*", para desplegar en las escuelas su condición de esferas públicas y vida democrática radical, donde se pueda educar la capacidad que tienen las personas "*de pensar, de actuar, y de ser sujetos*".

Así, el curriculum se transforma en una acción emancipadora y negociada (en el enfoque que le dan Freire, Carr, Kemis, Giroux, Apple), en la medida que mediante el proceso comunicativo que desata, posibilita que los estudiantes usen su capital lingüístico y cultural, permitiendo debatir su cuadro de creencias y valores. Ello sitúa a la comunidad educativa en un acto de control del conocimiento y de compromiso transformador. De ahí que debamos transformar las luchas educacionales críticas mediante una participación activa "cruzando límites", en luchas más amplias por la democratización y reconstrucción de la vida pública.

Por tanto, una lectura crítica del curriculum explícito y oculto debe orientarse desde:

- Una visión crítica e histórica del discurso científico.
- Una transformación de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como conocimiento construido en un contexto socio-cultural e histórico concreto.
- Una comprensión global y no tecnicista de la realidad.

- La centralidad o marginalidad de la diversidad y contra la homogeneización.
- La explicitación y tratamiento de las relaciones de dominio.
- La configuración del espacio donde se sitúan esas relaciones.
- La preeminencia o no de un modelo de racionalidad sobre otras formas de conocer, explicar y comprender la realidad.
- La centralidad hegemónica o no del arquetipo viril.
- Los criterios de inclusión y exclusión de la información así como la discriminación de lo que es significativo y lo que no.

La hegemonía ideológica de la que hablaba Antonio Gramsci, implica un acto de dominio intelectual y cultural, que impide o dificulta esa liberación social. El compromiso de todo educador y educadora debe ser ajustarse a la necesidad de someter su acción de enseñante a la reflexión y participación en lo político-cultural, luchando por los principios de justicia social y asumir una condición democrática crítica.

La voluntad de transformación

En este sentido, la educación comparte desde esa perspectiva crítica la voluntad de transformar un sistema social junto a otros movimientos sociales que lo cuestionan, entre los que se encuentra en primera línea el de los movimientos de renovación pedagógica que recogen la larga tradición de teoría y prácticas críticas, como el movimiento Freinet o el de Freire. Es en esa orientación crítica que se cuestionan los presupuestos del orden social y educativo existente y de ahí que desde la fuente sociológica del curriculum se interroge el para qué, por qué y de quién (la teoría social crítica), indagando las relaciones entre Saber/Identidad/Poder.

Así el curriculum se transforma en una selección justificada con posterioridad, y se convierte en un territorio en disputa, en una cuestión de Poder donde privilegiar/seleccionar/destacar/enfatizar, adquieren el carácter de un debate epistemológico y socio-político. Y sus categorías teóricas giran en torno a la de ideología, poder, adoctrinamiento, relaciones sociales de producción, concienciación, emancipación, curriculum explícito y oculto.

En esta perspectiva se investiga la relación entre *educación e ideología, educación y producción*: de ahí la importancia del "papel del contenido" en las materias, por su transmisión ideológica, o de los aparatos ideológicos del estado, las relaciones sociales en la escuela, la reproducción social como reproducción cultural, mediante la imposición y ocultación, producción y consumo de recursos simbólicos (Melucci, 1994 y 2001) y el *dominio simbólico* en la orientación explicativa de las aportaciones sobre los conceptos de *hegemonía y resistencia* que han hecho Antonio Gramsci, Louis Althusser; Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Michael Apple; o Henry Giroux.

El objetivo educativo esencial será potenciar una ciudadanía crítica y solidaria, en el ámbito de las relaciones interpersonales, con el medio y en el de la organización económica, social y política que se expresan a través de modelos culturales determinados.

Luchar por cambiar la escuela va más allá de modificar cambios de organización, estructura o condiciones de trabajo, ya que esas condiciones provienen de la función que el sistema

social impone y la formación de la que provienen la mayoría de los enseñantes procede de esa escuela adoctrinadora y alienada, de la que nos prevenía Gonzalo Anaya. Si los trabajadores de la enseñanza quieren escapar de esa perversión que supone la reproducción social del sistema educativo ha mantener esos espacios como movimientos renovadores críticos que históricamente ha sostenido hasta la fecha, haciendo suyo ese otro estilo de enseñanza y aprendizaje.

Estas realidades problemáticas y diversidad de actores deben constituirse en el espacio crítico, de intercambio, debate y reconstrucción cultural alternativo. Frente a la crisis civilizatoria en la que estamos inmersos, esta necesidad de "*redistribución cultural*" (Denche y Aguacil, 1993) puede permitir una profundización del combate cultural e ideológico. Es imprescindible, por tanto, *reconstruir un discurso común, un discurso global de comprensión y transformación social que genere competencia cultural, social y política y capacidad de descodificación de los mensajes que produce esa "realidad virtual"*.

El discurso pedagógico crítico supone un intento de "comprensión del mundo y de transformación de la realidad. Hablar de concientización en el sentido que le da Paulo Freire (1990) y tantos educadores de América Latina, supone una educación como "*un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad*"; así la *acción educativa es esencialmente una acción transformadora*, una acción comprometida y el papel de la educación es estratégico en este mundo rasgado por conflictos e injusticias. De ahí que se haya denominado a la educación emancipatoria, conceptualizada como Global (Celorio, 1995; Antón, 1998), concientizadora e intercultural, en el sentido de cuestionar el contenido del concepto del modelo cultural y de desarrollo y recentrar el discurso, sobre la *interdependencia de los problemas entendidos a escala planetaria*, abordando una explicación dialéctica y globalizada de los problemas mundiales (Conclusiones de Barría, 1996). No es nada que pueda reducirse a un área o espacio extracurricular o extraescolar "*es el núcleo de las finalidades educativas, lo que está en cuestión es el modelo cultural desde el sistema educativo, el discurso no está situado en la periferia sino en el centro del Proyecto Educativo*" (Ros y Antón, 1992).

Hoy por hoy , el espacio para la pedagogía crítica es reducido y su enfoque está fuertemente relegado en las prácticas mayoritarias, donde la existencia de discursos más o menos progresistas, en el ámbito institucional, sindical o de padres y madres, no va acompañado generalmente de una vinculación con los problemas cotidianos y concretos. Esta situación ha ido mermando capacidad de discurso y análisis, a medida que los Movimientos de Renovación Pedagógica han reducido su capacidad de hacer propuestas y llevar adelante proyectos de trabajo que hasta hace muy poco servían para muchos como espacio donde vincularse de forma colectiva y reconstruir críticamente prácticas y experiencias como movimiento y espacio social, pero no por ello lo hace menos necesario.

Frente a esta nueva complejidad, es cada vez más urgente un trabajo crítico que permita análisis y dé herramientas de comprensión. Nunca como ahora ha sido necesaria una educación para la neoalfabetización (en el sentido en el que lo formula Henry Giroux) y la descodificación de la información, los lenguajes utilizados y sus códigos simbólicos: nunca como ahora los educadores y educadoras críticos, tienen por delante el reto de educar para concienciar y transformar.

Notas

(1)

Con el fenómeno de los SMS, como afirma el escritor Luis Goytisolo, parece que entramos de

lleno en el declive del gusto por la lectura y la escritura, y el retroceso de la cultura verbal.

Otro tanto se puede decir de los videojuegos y consolas. Una investigación realizada por el catedrático de Periodismo de la Universidad del País Vasco (UPV) Carmelo Garitaonandía (“Los niños y los cambios en su entorno mediático”), realizada en 12 países y financiada por la UE, afirma que esta juventud le dedica 27 minutos al día y unos 136 minutos diarios de televisión, y revela que los niños usan las videoconsolas para paliar la soledad.

En relación con otras industrias culturales como el cine, Marin Karmitz, considerado como uno de los mejores productores de cine europeo decía que:

"Antes los EE UU podían amortizar sus producciones con el mercado interior y todo lo que ganaba en Europa era beneficio neto. Ahora el mercado interior sólo cubre entre un 40% y un 50% del coste y por eso no se conforman con una parte del mercado UE: lo quieren todo".

Ocho de cada 10 películas que se proyectan en el mundo son de EE UU.

(2)

Se ha de tener en cuenta, que la percepción de la Diversidad no debe circunscribirse sólo a su dimensión pedagógica (técnicas de aprendizaje, conceptos, adaptación curricular) sino que afecta a otros ámbitos que también generan diversidad:

-Diversidad psicológica, en la que podemos actuar al menos en aspectos relacionados con ritmos de aprendizaje, cualidades específicas o deficiencias físico-sensoriales.

-Diversidad social, haciendo énfasis en que el instituto ofrezca una verdadera igualdad de oportunidades (pero también adaptada a las condiciones concretas de cada cual); así como la que proviene del contexto socio-cultural, lingüístico, familiar, económico, de edad, de género, de ámbito rural/urbano, grupos étnico-religiosos...

Para los educadores esta perspectiva, es una herramienta el aprendizaje de habilidades sociales y metodologías para la resolución de conflictos (empezando por los del entorno socio-familiar y escolar. Esta Diversidad, que supone en cualquier caso un enriquecimiento, se puede manifestar en su dimensión problemática, tanto en la capacidad madurativa y dificultades para el aprendizaje o incapacidad para la convivencia, como en el absentismo o la falta de motivación. Sin embargo, se ha de hacer un análisis concreto y complejo de los factores que intervienen en la generación de esta Diversidad y no focalizarla en factores esencialmente individuales y psicologistas o en elementos “culturales visibles” como el aspecto físico, las costumbres y los comportamientos no estándares.

Eso implica que una verdadera Educación para la Diversidad tenga que ser Intercultural en la medida que debe entender el amplio abanico de factores que se han de considerar desde una concepción de la Cultura no como suma de saberes sino como proceso dialéctico en permanente e interactiva construcción.

La oferta cultural escolar y sus estrategias curriculares, poseen un peso importante en un tratamiento de los intereses y capacidades diferenciadas de nuestro alumnado. Esto plantea

adaptar el currículum a un proceso de toma de decisiones y búsqueda de un itinerario educativo que dé respuesta a las necesidades del alumnado.

Para realizar una verdadera atención a la diversidad se ha de considerar desde un punto de vista educativo las siguientes líneas de trabajo

- La flexibilidad organizativa para el profesorado
- La flexibilidad organizativa para el alumnado
- La coordinación real y no burocrática para el profesorado
- El refuerzo del trabajo tutorial
- La atención a la cultura vivida y cotidiana
- La no jerarquización en los lenguajes empleados en el centro (icónico, textual, oral...).
- La revisión y selección de los materiales curriculares desde esta perspectiva Intercultural.
- La colaboración del centro con los movimientos sociales del entorno.
- El conocimiento e intercambio con otras realidades a nivel mundial.
- La necesaria y suficiente autonomía del centro a nivel organizativo para llevar este enfoque a la práctica.

(3)

Algunas variantes a tener en cuenta sobre el proceso de aprendizaje:

- 1) Esfuerzo personal
- 2) Intercambio “entre iguales”
- 3) Cooperación/Colaboración
- 4) Intervención activa
- 5) Antidogmatismo
- 6) Capacidad autocrítica
- 7) Búsqueda de explicaciones
- 8) Comprobación de resultados

9) Visión positiva del pensamiento divergente.

CONFLICTOS:

Dimensiones y aspectos que intervienen en los conflictos:

- 1) Con una componente étnica
- 2) Con componente religioso/cultural
- 3) Con componente de edad
- 4) Con componente de clase social
- 5) Con componente rural/urbano

LA DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVA:

- Los valores están en lo que se aprende, en cómo se aprende, cómo se enseña y su relación, es decir, el ámbito de lo curricular.
- Existe un factor emocional en el desarrollo cognitivo, donde intervienen factores como el trabajo en solitario o en equipo, en qué espacios: en el aula, en el patio/pasillos, en casa, todos lugares y escenarios de intercambio. El mundo de los sentimientos no está al margen de cómo entendemos, procesamos y comunicamos el mundo.
- El factor socio-familiar es fundamental en la orientación y complementariedad de las estrategias educativas.

Bibliografía citada

AA.VV. (1996). *Conclusiones del Encuentro sobre transversalidad* de Barría (1996). Vitoria: Hegoa.

AA.VV (1991). *Proyecto IRES*. Sevilla: Reprografiado.

ANTÓN. J.A. (1998). *Acción educativa como acción transformadora*. Cuadernos de Solidaridad, nº 7. Valladolid: Entrepueblos.

BATLLORI, R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV. *Los conceptos clave en la didáctica de las CC.SS.*, nº 21, pp 13-22. Barcelona: IBER, Graó.

BENJAMIN, Walter, *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- CASTELLS, M. (1997/98). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 1: La sociedad red. Vol 2: El poder de la identidad. Vol 3: El fin del milenio.* Madrid: Alianza. (p.o. en 1996/98).
- (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós.
- CELORIO, J.J. (1995). *Educación para el Desarrollo.* Bilbao: Cuadernos Bakeaz nº 9.
- CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI. (1991). *Associazionismo i nuovi canali di consenso e di partecipazione*, Roma. CSIS.
- CHOMSKY, N. (1992). *Ilusiones necesarias. El control del pensamiento en las sociedades democráticas.* Madrid: Libertarias.
- y RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto,* Barcelona: Icaria.
- DENCHE, C. Y ALGUACIL, J. (1993) Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. En *Movimientos Sociales.* Madrid: *Documentación Social.* nº 90.
- ESTEFANÍA, J. (1996). *La nueva economía. La globalización.* Madrid.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. y RIECHMANN, J. (1996). *Ni tribunales. Ideas y materiales para un programa ecosocialista.* Madrid: S. XXI.
- FOUCAULT, M. (1988). *Résumé des cours 1970-1982, Julliard, París.* En *El pensamiento del afuera.* Valencia: Pre-textos. pp. 123-124.
- GIL, E. (1993) Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escuela obligatoria. Participación de la institución escolar en su formación y refuerzo. Valencia: *Revista de Ciencias Experimentales y Sociales,* nº7. Escuela de Formación del Profesorado.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Paidós-MEC.
- (1997). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1991). Curriculum y diversidad cultural. En XI Jornadas de enseñantes con gitanos. Valencia.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós..
- GRAU, E. e IBARRA, P. , coord. (2000): *Anuario movimientos sociales. Una mirada sobre la red.* Barcelona: Icaria.
- IREF. (1990). *Rapporto sull'associazionismo sociale.* Napoli: Tecnodid.
- LARAÑA, E y GUSFIELD, J. (eds.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad.* Madrid: CIS.
- MELUCCI, A. (1994) ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?. En LARAÑA

E. y GUSFIELD J., op. cit.

------(2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.

PÉREZ TORNERO, J. M.. (2000). La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático. En *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós Papeles de Comunicación, pp.85-103.

RAMONET,I. (1995). El pensamiento único y nuevos amos del mundo. En CHOMSKY,N. y RAMONET,I.. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.

RIECHMANN, Jorge y FERNÁNDEZ BUEY, F. (1994): *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.

ROS, A.. y Antón, J.A. (1995) *La educación emancipatoria y global. Cuadernos de Solidaridad nº4*. Valladolid: Entrepueblos.

TADEU DA SILVA,T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ PETIT, S. (1977). Malestar en lo social. En Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (comp). *Imágenes del otro..* Barcelona: Virus editorial.

ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid: HOAC.

VYGOTSKY,L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

VILLASANTE, T. (1993). El sentido de los movimientos sociales en la actualidad. En AA.VV. *Madrid: Movimientos Sociales*. Documentación Social, nº9.

Plataforma Asturiana de Educación Crítica

PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA. MANIFIESTO CONSTITUYENTE.

En la historia reciente de nuestro país, el profesorado de izquierdas fue capaz de articular plataformas unitarias de acción (asociaciones, movimientos de renovación, coordinadoras, etc) a través de las cuales se pretendía promover la transformación del sistema educativo.

Con el debilitamiento de los MRPs y las dinámicas políticas y sindicales posteriores a la transición, se fueron diluyendo las instancias de encuentro unitario del profesorado, desactivándose progresivamente el impulso transformador de las décadas anteriores.

Sin embargo, en los últimos años estamos asistiendo a la emergencia, en los ámbitos internacional, español y asturiano, de corrientes que se reclaman de raigambre crítica, y que suponen una reconstrucción de las ideas y las prácticas educativas de carácter alternativo.

Creemos que aprovechando ese impulso conceptual, y contando con la experiencia en la acción socio-política de sectores importantes del profesorado asturiano, es posible y conveniente en este momento impulsar una renovada iniciativa unitaria que venga a llenar el amplio espacio de contestación existente en el ámbito educativo.

La crítica como rasgo definidor

La Plataforma que se constituye toma como rasgo principal de identidad el de su carácter crítico. Con ello no se apela a un concepto estrictamente delimitado que los componentes de la misma deban suscribir, sino que se hace referencia a un debate abierto en el que los miembros de la Plataforma se comprometen a participar, conscientes de que respecto al término crítica caben diferentes concepciones filosóficas y prácticas políticas. Se promoverá la discusión racional y democrática de diferentes interpretaciones de la crítica, siendo esta dinámica la que determine en cada momento el peso que los distintos enfoques puedan tener. Sí es posible, sin embargo, aclarar, en un plano general, que con la apelación a la crítica se adopta una posición claramente enfrentada al dominio creciente de la tecnocracia en nuestro sistema educativo. Y también es posible señalar los campos en los que preferentemente habrán de desarrollarse las ideas y las prácticas críticas, y en los que ya se pueden avanzar posiciones definitorias de este colectivo.

Las funciones del sistema educativo

En lo que respecta a esta cuestión, los miembros de la Plataforma suscriben que, efectivamente, la escuela constituye un aparato esencial en la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales, pero al mismo tiempo ofrece importantes oportunidades para el desarrollo de capacidades y actitudes críticas, lo que exige enfocar todas las cuestiones educativas atendiendo a estas dos vertientes, de manera que se conjuguen siempre la conciencia y la denuncia de los límites del sistema, con el máximo aprovechamiento de sus posibilidades.

La crítica aquí, creemos que habrá de consistir en la aceptación de la dialéctica reproducción-transformación, tomando partido en favor de la segunda de dichas tendencias, pero considerando la primera como constituyente esencial de la institución escolar, de modo que se prevenga el idealismo tan frecuentemente presente en los discursos escolares alternativos.

La línea de transformación que consideramos primordial es la que conduce a la utilización del sistema educativo como instrumento para la regeneración y profundización de los ideales y prácticas democráticas, hoy en grave recesión en nuestro país y en el mundo entero, debido a su reducción a los aspectos meramente formales.

El papel del profesorado

La organización que se crea establece entre sus fines el de promover la sistemática clarificación de las funciones sociales, tanto reales como aparentes, del profesorado, de modo que contribuya a combatir los altos niveles de falsa conciencia con los que en general se ejerce la profesión de enseñar.

Lejos, tanto del idealismo sublimador de la función docente, como del funcionalismo que la reduce a mera intervención técnica, entendemos la figura del profesor como la de un intelectual orgánico, según el concepto creado por Gramsci para caracterizar a los funcionarios destinados al mantenimiento de la hegemonía ideológica cohesionadora de la sociedad civil, si bien, frente a tal condición de hecho, reivindicamos la posibilidad de ejercer la función de intelectuales críticos.

El desarrollo de la crítica en este campo se plantea en medio del dilema: control del Estado-autonomía profesional; lo cual debe suponer por una parte, el rechazo de las formas burocráticas de gestión que alienan el ejercicio de la función docente, y por otra, la negación de las formas de profesionalidad propias de quienes, reclamando para sí la calidad de expertos, contribuyen también a la restricción del concepto y la práctica de la democracia, al querer expropiar a la sociedad el protagonismo que le corresponde en las cuestiones educativas.

La práctica pedagógica

Pretendemos generar y desarrollar teorías y prácticas tanto de carácter didáctico como relativas a la organización y gestión del sistema de enseñanza, que garanticen la mayor coherencia posible entre los planteamientos teóricos críticos y las actividades concretas que se realicen en las aulas y en los centros.

El trabajo aquí habrá de orientarse a la producción, el debate, la difusión y la puesta en práctica de respuestas concretas a cada una de las múltiples tareas en las que se resuelve la práctica docente.

Contra el tecnicismo imperante, proclamamos el carácter ideológico y político de toda didáctica, y por consiguiente, el propósito de centrar los debates respecto a lo que hacemos en las aulas, no en torno a la ilusoria pretensión de determinar experimentalmente los métodos más eficaces, ni en la comparación gratuita entre ocurrencias meramente empíricas, sino con referencia a los aspectos filosóficos, científicos, ideológicos, morales y políticos implicados.

La puesta del conocimiento al servicio de una finalidad última emancipadora, habrá de suponer la quiebra de los métodos que no consiguen más que su distribución injusta, sin dar la palabra a los receptores y a sus condiciones reales de existencia.

Como denominador de las muy diversas prácticas pedagógicas posibles, enunciamos el compromiso con su orientación hacia el ideal de formación humana, consistente en el desarrollo del pensamiento y la actitud crítica en el alumnado.

Características de la Organización

No es posible, ni creemos que sea necesario, definir ya un modelo de organización acabado; sin embargo es conveniente señalar algunas de las características del tipo de organización que pretendemos. El futuro quizás nos vaya obligando a mayores precisiones.

Entre los rasgos que consideramos imprescindibles, destacamos los de democrática, autónoma y colectiva.

Democrática.

- Por constituirse con el propósito de postular la regeneración y profundización de los ideales y prácticas democráticas tan fuertemente desvirtuados hoy. El tecnicismo, la permanente manipulación de la conciencia a través de los medios de comunicación, la

desafiliación social, el consumismo depredador, la xenofobia, el sexismo... configuran algunas de las realidades más alarmantes de nuestra época.

- Por ser nuestra pretensión la de huir del juego de mayorías y minorías, sistemas de votación y elecciones de cargos, resaltando más bien la importancia de reflexionar y debatir cuanto sea necesario para lograr el entendimiento, la aproximación y el acuerdo.
- Porque aceptamos la diversidad de posiciones y el contraste de puntos de vista, no sólo como punto de partida, sino como patrimonio que nos enriquece y que queremos respetar. Destacamos por tanto la total libertad de expresión, interna y externa, de todas y todos los componente de esta Plataforma.

Autónoma.

Somos una nueva experiencia asociativa. Es nuestra intención construir un discurso teórico y una práctica que se deban exclusivamente a nuestra capacidad para aprender con el estudio, la reflexión y la acción, por lo que declaramos la total autonomía de este colectivo para seguir su propio proceso, lo que no supone rechazar la presencia en el mismo de personas con variadas militancias.

Colectiva.

Esta Plataforma se plantea la asunción colectiva de las responsabilidades, renunciando a los cargos unipersonales y a toda estructuración jerárquica, afirmando el valor de lo grupal para el desarrollo del trabajo.

Estructura organizativa

Todavía es pronto para saber cuáles serán las formas organizativas que se vayan consolidando. Las que se señalan aparecen ya hoy como imprescindibles. Algunas de ellas han hecho posible el trabajo realizado hasta aquí.

Asamblea.

Definimos así la reunión de todas las personas pertenecientes a la Plataforma. Es la máxima expresión de nuestra vida asociativa.

Comisiones.

Permiten asumir las tareas inmediatas derivadas de los acuerdos de la Asamblea. Tendrán carácter coyuntural.

Grupos de trabajo.

Se trata de equipos con mayor permanencia que las Comisiones. Están pensados para llevar a cabo actividades

de estudio, investigación, debate, elaboraciones para la intervención en un ámbito determinado, etc.

Coordinadora.

Equipo permanente de trabajo que asume la representación de la Plataforma. Está formada por los miembros de la misma que voluntariamente estén dispuestos a asumir ese compromiso de trabajo.

Algunos principios elementales de funcionamiento.

- Todas las reuniones estarán abiertas a los miembros del colectivo.
- En la toma de decisiones se buscará el acuerdo, huyendo de aquellas votaciones que puedan contribuir a quebrar la unidad.
- La estructura será horizontal y se procurará la rotación y renovación de las personas que asuman responsabilidades.
- Todo el trabajo desarrollado en el seno de la Plataforma será voluntario. Los ingresos que se puedan derivar de las actividades, formarán parte de los bienes de la entidad.