

# M O N O G R A F I C O

## EDUCACION Y DEMOCRACIA: ESTRUCTURACION DE UN DISCURSO CONTRAHEGEMONICO DEL CAMBIO EDUCATIVO

SVI SHAPIRO (\*)

### HACIA UNA TEORIA POSTMARXISTA DE LA HEGEMONIA

En su reciente libro, Chantal Mouffe y Ernesto Laclau realizan una importante aportación a la teoría de la acción política en las sociedades capitalistas contemporáneas (1). En este sentido, considero que su análisis representa un punto de partida indispensable para el tipo de consideraciones que constituyen el objetivo del presente trabajo: concretamente, el intento de elaborar algunos de los componentes fundamentales de un temario radical y políticamente efectivo de la transformación educativa. La obra de Mouffe y Laclau es un ataque decidido contra el marxismo clásico y el neomarxismo, a los que consideran irrecuperablemente derribados como base de una moderna política de transformación. Afirman también que, en cualquiera de sus formas, el marxismo no puede librarse de sus tendencias fundamentalistas, deterministas o reduccionistas, que oscurecen las necesidades y los retos reales de la política radical contemporánea. Así, dicen que hay que rechazar la creencia, situada en el fondo del canon marxista, de que «la lucha de clases debía constituirse por sí misma *de forma automática y apriorística*» (2) en el principio fundamental de la resistencia política en la sociedad capitalista. Creen también que no puede suponerse que las desigualdades de clase y la subordinación —toda forma de subordinación— se reproduzcan por sí mismas de modo automático como línea de demarcación antagonica en la *esfera política*. De acuerdo con su expresión, «la lucha contra la subordinación no puede ser el resultado de la propia situación de subordinación» (3). Al tiempo que están de acuerdo con Foucault en que dondequiera que hay poder existe resistencia, creen necesario también reconocer que «sólo en ciertos casos adoptan estas formas de resistencia un carácter político y surgen luchas dirigidas a poner fin a las relaciones de subordinación

(\*) Universidad de Carolina del Norte en Greensboro.

Originalmente publicado en el *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 8 núm. 3 (1989). Se traduce e imprime con la autorización del autor.

(1) Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (Londres; Verso, 1985).

(2) *Ibid.*, p. 151.

(3) *Ibid.*, p. 152.

como tales» (4). Continúan diciendo que no existe sinonimia alguna entre «subordinación», «opresión» y «dominación», y que las relaciones de subordinación no se convierten automáticamente en relaciones de opresión. En consecuencia, el problema político central consiste en «identificar las condiciones discursivas necesarias para la aparición de una acción colectiva dirigida a luchar contra las desigualdades y a enfrentarse a las relaciones de subordinación» (5). Estas últimas, afirman, consideradas en sí mismas, únicamente establecen un conjunto de posiciones diferenciales entre los agentes sociales:

«Las palabras 'siervo', 'esclavo', etc., no designan por sí mismas posiciones antagónicas; es solamente en términos de una formación discursiva diferente, tal como los 'derechos inherentes a todo ser humano', como puede subvertirse el carácter positivo diferencial de esas categorías y como puede considerarse a la subordinación como opresión... En el caso de las mujeres, podemos citar como ejemplo el papel desempeñado en Inglaterra por Mary Wollstonecraft, cuyo libro *Vindication of the Rights of Women*, publicado en 1792, determinó el nacimiento del feminismo gracias al empleo que se hacía en él del discurso democrático, el cual se veía desplazado desde el campo de la igualdad política entre ciudadanos al de la igualdad entre los sexos» (6).

Lejos de representar la anticuada e ilusoria esfera de la sociedad capitalista, Mouffe y Laclau afirman que este discurso democrático (o, como también lo denomina, lo «imaginario democrático») ejerce sobre la cultura un efecto continuado profundamente subversivo. Hace posible la propagación de la igualdad y la libertad a campos cada vez más amplios y «actúa en consecuencia como fermento sobre las diferentes formas de lucha contra la subordinación» (7). Mouffe y Laclau creen que en los momentos actuales se ha creado un campo de acción que hace posible la expansión de la revolución democrática en nuevas disposiciones. En ese campo han surgido las nuevas formas de identidad política que han sido calificadas en recientes debates de «nuevos movimientos sociales» y que representan toda una serie de luchas diferentes: urbana, ecológica, antiautoritaria, antiinstitucional, feminista, antirracista, étnica, regional y sexual. Tales luchas, bien distintas del simple concepto de lucha de clases, han de contemplarse como extensión de la revolución democrática a toda una nueva serie de relaciones sociales. El contexto en el que han aparecido ha sido la reorganización del capitalismo y del Estado acaecida tras la segunda Guerra Mundial, proceso que implica en especial la penetración por las relaciones comerciales de más y más esferas vitales: la cultura, el medio ambiente, el ocio, la enfermedad, la sexualidad, la educación y hasta la muerte. Lejos de llevar al hombre unidimensional marcusiano, todo ello ha conducido a innumerables nuevas luchas que expresan la resistencia contra esas nuevas formas de subordinación. Al tiempo, estas nuevas luchas han de relacionarse con el desarrollo del Estado de bienestar keynesiano, cuyas interacciones cada vez mayores han «llegado a constituir, junto a la mercantilización, una de las fuentes básicas de desigualdades y conflictos» (8). Todo ello ha proporcionado el contexto

(4) *Ibid.*, pp. 152-153.

(5) *Ibid.*, p. 153.

(6) *Ibid.*, p. 154.

(7) *Ibid.*, p. 155.

(8) *Ibid.*, p. 162.

para una larga serie de luchas y demandas dirigidas contra el Estado; en especial, la noción de ciudadanía se ha ampliado de forma radical, al igual que lo ha hecho el afianzamiento de los «derechos sociales» atribuidos a los ciudadanos. Un tercer aspecto de importancia en la hegemonía configurada en el período postbélico ha tomado la forma de efectos de la «cultura basada en los medios (de información)», lo que lleva consigo, según Mouffe y Laclau, eficaces elementos para subvertir las desigualdades:

«El discurso dominante en la sociedad de consumo presenta ésta como un progreso social y progreso democrático, en el sentido en que permite a la amplia mayoría de la población acceder a una serie de bienes cada vez más amplia... Calificados de iguales en su capacidad como consumidores, grupos cada vez más numerosos se ven impulsados a rechazar las desigualdades reales que subsisten» (9).

La aparición de nuevos antagonismos y sujetos políticos ligados a la expansión y generalización de la revolución democrática requiere, según Mouffe y Laclau, la renuncia a la categoría de sujeto «como entidad unitaria, transparente y completa» (10). Continúan diciendo que «la crítica de la categoría de sujeto unificado y el reconocimiento de la dispersión discursiva con la que está constituida la posición de cada sujeto... son las condiciones *sine qua non* para imaginar la multiplicidad» (11) de antagonismos implícitos en la revolución democrática radical, plural y libertaria. Sin embargo, la multiplicidad de antagonismos implica que no existe un resultado predeterminado de estas luchas, es decir, que no hay una dirección fija en la que actúe lo «imaginativo» igualitario y democrático. En consecuencia, la forma en que se articula un antagonismo no viene dada en absoluto, sino que es el resultado de una lucha hegemónica. En este sentido, por ejemplo, el feminismo existe en múltiples formas («un feminismo radical que ataca a los hombres como tales, un feminismo diferenciado que busca revalorizar la 'femineidad', y un feminismo marxista que tiene como principal enemigo al capitalismo») (12), dependiendo de la manera en que el antagonismo se construye dialécticamente. Todas esas luchas, dicen Mouffe y Laclau, no poseen automáticamente un carácter progresivo, ya que pueden articularse en discursos muy diferentes. Así, indican que:

«Las formas de resistencia a las nuevas formas de subordinación son polisémicas y pueden articularse perfectamente bien en un discurso antidemocrático, como lo demuestran con claridad los avances de la 'nueva derecha' en años recientes... El apoyo popular a los proyectos de Reagan y Thatcher de dismantelar el Estado de bienestar se explica por el hecho de que han tenido éxito en movilizar contra este último toda una serie de resistencias al carácter burocrático de las nuevas formas de organización estatal» (13).

Mouffe y Laclau afirman que el carácter «polisémico» de todo antagonismo (la imposibilidad de establecer de modo definitivo el significado de cada lucha)

---

(9) *Ibid.*, pp. 163-164.

(10) *Ibid.*, p. 166.

(11) *Ibid.*, p. 166.

(12) *Ibid.*, p. 168.

(13) *Ibid.*, pp. 169-70.

hace que su significado dependa del proceso de articulación hegemónica. Así, dicen que no existen identidades determinadas o antagonismos claramente visibles: «Dejado en completa libertad, todo antagonismo es un significante indeciso... que no predetermina la forma en que puede articularse con otros elementos en una configuración social» (14). La construcción de una «alternativa hegemónica de izquierdas» únicamente puede proceder de un complejo proceso de convergencia y de construcción política entre la multiplicidad de antagonismos sociales contemporáneos. El proyecto alternativo de la izquierda debería «consistir en situarse por completo en el campo de la revolución democrática y expandir las cadenas de equivalentes entre las diferentes luchas contra la opresión. *La tarea de la izquierda no puede ser, por tanto, renunciar a la ideología liberal-democrática, sino, por el contrario, profundizarla y ampliarla en la dirección de una democracia radical y plural*» (15).

Evidentemente, como subrayan Mouffe y Laclau, todo proyecto de democracia radical incluye necesariamente la dimensión socialista (abolición de las relaciones capitalistas de producción), pero rechaza la idea de que a partir de esa abolición se siga necesariamente la eliminación de otras desigualdades. El rechazo de toda lucha social que se considere fundamental significa que una condición previa básica de una concepción política radicalmente libertaria es aquella en la que no se permite que haya identidad social alguna que domine —ya sea intelectual o políticamente— sobre otras. En la construcción de un proyecto democrático radical, debe equilibrarse la demanda de igualdad con la autonomía; la lucha contra el poder deviene verdaderamente democrática cuando la demanda de derechos se lleva a cabo en el contexto de respeto a los derechos igualitarios de otros grupos subordinados.

## LA CRISIS DE LA CULTURA NACIONAL

Al alejarnos de la teorización reduccionista en el campo de la educación, precisamos volver a dar forma conceptual a nuestro proyecto político. Ningún agente social, simple o principal, tiene las claves de la reconstrucción educativa, sino que esa tarea de reconstrucción es un esfuerzo conjunto de una amplia variedad de movimientos y grupos que en modo alguno pueden ser entendidos como reducibles entre sí. Sus intereses pueden basarse en la clase, en el sexo o en la raza, proceder de impulsos morales o religiosos, o unir a grupos sociales diversos en torno a cuestiones globales como la paz, el hambre o los problemas ambientales. Así pues, el temario del cambio educativo debe contemplarse como algo heterogéneo, únicamente conciliable en torno a algún principio antihegemónico de gran resonancia actual y ampliamente definido. Todo proyecto político en el campo de la educación que ignore este conjunto potencialmente diverso de individuos interesados en el cambio tiene grandes probabilidades de fracasar en el empeño de asegurarse un bloque suficientemente amplio de apoyo po-

---

(14) *Ibid.*, p. 171.

(15) *Ibid.*, p. 176.

pular. Este fracaso se evidenció con claridad en Inglaterra, en los distritos de Londres cuyos ayuntamientos, dominados por la izquierda, actuaron agresivamente en torno a la reducida serie de políticas relacionadas con ciertos tipos de prácticas racistas, sexistas y xenofóbicas. Por laudables que fueran tales políticas, los medios informativos derechistas no tuvieron dificultades en calificarlas como estrechas de miras y perjudiciales para el interés general de la comunidad; lejos de referirse a cuestiones universales, aparecían bajo cierta forma de localismo izquierdista. Por supuesto, en Estado Unidos muchas críticas a las reformas liberales realizadas en las dos últimas décadas se han formulado también como ataques a la influencia de los denominados intereses especiales; se ha hecho creer que tales intereses han asumido los problemas de una minoría a expensas del resto de la población. En ambos casos, la derecha ha invertido su propia visión ideológica, mostrándose como si hablara en nombre del interés general y contra estrechos intereses sectoriales. A la vista de lo afirmado por Mouffe y Laclau, lo anterior constituye sin duda una doble mistificación. En primer lugar, disimula el temario realmente jerárquico y elitista de la derecha tras la bandera de un discurso populista. En segundo lugar, la auténtica idea de un interés universal hace caso omiso de lo que constituye realmente la pluralidad de las diferentes luchas sociales que caracterizan el panorama posterior al año 1968.

Un proyecto de cambio educativo radical *no puede* proponer un temario político universal, porque no existe ningún organismo social unificado de cambio. El invento, por parte de la derecha, de un «interés público» frente al cual las demandas de los grupos subordinados parecen egoístas y no democráticas ha sido una treta ideológica eficaz. Un posible movimiento antihegemónico de la izquierda tendrá que ofrecer, en lugar de la sociedad ilusoria de un indeterminado interés público general, un bloque popular que una la heterogeneidad de las luchas sociales y educativas. Esta heterogeneidad implica que los agentes del cambio histórico van a ser muchos, que sus demandas van a ser limitadas y que las negociaciones y los equilibrios inestables entre ellos serán la regla y el principio de la vida política. Una política antihegemónica de la educación necesita que, al formularse un temario educativo, se reconozcan los problemas y las necesidades de una serie muy amplia de grupos sociales. Tales problemas y necesidades se armonizan, a la vez que se coordinan los grupos, en torno a un principio unificador que afirma tanto el carácter distintivo de las luchas específicas como los rasgos comunes básicos de los valores políticos.

Para estudiar y elaborar los problemas y las necesidades que han dado lugar a las luchas específicas de nuestra vida en sociedad han de catalogarse los trastornos de esta última. Un proyecto político educativo eficaz y de resonancia debe empezar por la forma en que tales trastornos han destruido la fe en la inevitabilidad de un futuro mejor, sustituyéndola por la inseguridad económica, la creciente injusticia en la distribución de la renta, un amplio descrédito del proceso político, la desorientación moral, el penetrante empobrecimiento moral de nuestra cultura y un mundo en precario equilibrio entre guerras y graves defectos en la distribución de recursos.

Con casi cualquier medida que se toma como ejemplo, la economía de Estados Unidos ofrece serios problemas, que presagian una creciente inseguridad

para los trabajadores y un nivel de vida en descenso para amplios sectores de la población (16). Las tasas de paro han ido creciendo a lo largo de varias décadas: en los años cincuenta, la media fue del 4,5 por 100, en los sesenta, del 4,8 por 100 y en los setenta, del 6,2 por 100, mientras que en los años ochenta ha ascendido aproximadamente al 7,8 por 100, previendo casi todas las estimaciones que se elevará esa media en los próximos años. Por otra parte, los tipos de interés de dos guarismos se han convertido en cosa habitual para la mayor parte de los norteamericanos, lo mismo que ha sucedido con los déficits presupuestarios federales superiores a los 150.000 millones de dólares. También la deuda bancaria internacional parece peligrosamente extendida; a finales de 1982, los países en desarrollo no exportadores de petróleo debían unos 242.000 millones de dólares a prestamistas privados, correspondiendo el 39 por 100 de esa cifra a bancos estadounidenses, por lo que no extraña que las encuestas indiquen que el 90 por 100 de los norteamericanos están preocupados por la estabilidad de las instituciones financieras de su país. En el campo del comercio, la participación de Estados Unidos en las exportaciones mundiales de manufacturas cayó un 23 por 100 entre 1970 y 1980, al tiempo que los productores extranjeros conseguían el dominio del mercado interno, concretado en el 45,5 por 100 de los textiles, el 28 por 100 de las máquinas y herramientas, y más del 20 por 100 del acero; entre 1970 y 1980, la participación extranjera en el mercado estadounidense de automóviles se elevó del 8 al 20 por 100 y en los productos electrónicos de consumo, del 10 al 50 por 100. Por último, la medida agregada del crecimiento económico a largo plazo pone de relieve el deterioro económico general: durante los años sesenta, la tasa de crecimiento medio anual del PIB real por ocupado fue del 2,1 por 100, media que en los setenta fue sólo del 1,2 por 100 y que ha sido incluso inferior al 0 por 100 en los primeros años ochenta.

La sociedad de Estados Unidos sigue mostrando grandes desigualdades de renta y riqueza. La quinta parte inferior de la población percibe un porcentaje de la renta total, después de impuestos, inferior al mismo extracto en Japón, Suecia, Australia, Países Bajos, Reino Unido, Alemania Occidental, Noruega, Canadá y Francia. La diferencia existente en los niveles de renta real entre el quintil inferior de las familias y el 5 por 100 superior casi se ha doblado a lo largo de los pasados treinta años el 0,5 por 100 superior de las economías domésticas posee aproximadamente el 50 por 100 de todas las acciones de sociedades y el 52 por 100 de las obligaciones, en tanto que aproximadamente el 85 por 100 no posee título-valor alguno. El nivel de pobreza ha crecido en un tercio entre 1979 y 1985; en la actualidad viven en la pobreza uno de cada siete norteamericanos, es decir, unos 35 millones de personas. Más de uno de cada cinco niños de edad no escolar vive en la pobreza (17), relación que entre los niños negros es de 1 a 2. Más de una tercera parte de la población negra y más de la cuarta parte de la hispana viven por debajo del nivel de pobreza. La «Physicians Task Force on Hunger» informa que al menos 20 millones de norteamericanos padecen en la

---

(16) Al redactar esta sección, me he basado, en gran medida, en el capítulo 2 de Joshua Cohen y Joel Rogers, *On Democracy* (Middx., Inglaterra; Penguin, 1983), pp. 26-46.

(17) Estimaciones contenidas en *Children's Defense Fund*, 1987 (Washington, D.C.).



actualidad diversos grados de hambre; dos terceras partes de ese total corresponden a niños.

Dentro de la población trabajadora persisten las desigualdades basadas en el sexo y en la raza. Los ingresos que percibe la mujer que trabaja a tiempo completo son inferiores al 60 por 100 de los percibidos por los hombres (eran del 65 por 100 en 1955). Las trabajadoras negras a tiempo completo ganan el 53 por 100 de lo que obtienen los hombres, y las mujeres hispanas ganan menos de 12.000 dólares. De las familias oficialmente clasificadas como pobres, aproximadamente el 50 por 100 está encabezada por mujeres. Por otro lado, los hombres negros y los hispanos ganan un 80 por 100 de lo que obtienen los blancos de la misma edad e iguales niveles educativos. Más del 60 por 100 de los hombres negros y el 50 por 100 de los hispanos se encuentran agrupados en estratos laborales de bajos salarios. Análogas diferencias aparecen en las estadísticas de paro: a finales de 1982, la tasa de paro entre los jóvenes negros era del 49,5 por 100, frente a un 24,5 por 100 para los jóvenes en su conjunto. La diferencia de rentas entre familias blancas y negras se ha ampliado, al reducirse la renta media de estas últimas al 65 por 100 de aquéllas. Como subrayan Cohen y Rogers, «actualmente está admitido con carácter general que la estratificación impregna por completo la vida norteamericana, y sólo una cuarta parte de la población trabajadora sigue pensando que un trabajo bien hecho le permitirá obtener un empleo mejor» (18).

El sistema político de Estados Unidos se encuentra también en profunda descomposición, y se alinea entre los menos democráticos dentro del grupo de Estados que celebran elecciones con carácter razonablemente periódico y libre. La participación de los votantes estadounidenses es menor que en Alemania Occidental, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Suiza. Aproximadamente la mitad del electorado no vota en las elecciones presidenciales; en 1980, la participación del 53, 2 por 100 fue la tercera más baja en la historia norteamericana, mientras que en las elecciones intermedias al Congreso de 1982 únicamente votó el 35,7 por 100 del total, y esta tasa nunca ha subido del 40 por 100 desde 1970. Como consecuencia, la confianza y el crédito de la población en las principales instituciones han caído de forma radical; a lo largo del período 1966-78, la proporción de la población que expresaba «gran confianza» en los militares se redujo del 65 al 29 por 100, en las principales empresas, del 55 al 22 por 100, en el Congreso, del 42 al 10 por 100, en el Ejecutivo, del 41 al 14 por 100, y en el trabajo organizado, del 22 al 15 por 100. La creencia de que el «gobierno trabaja para beneficio de todos» cayó del 64 por 100 de la población en 1964 al 23 por 100 en 1980. En este último año, el 78 por 100 de todos los estadounidenses y el 87 por 100 de los que tenían una edad comprendida entre los dieciocho y veinticuatro años creían que había senadores o representantes que ganaban las elecciones por medios ilegales o inmorales.

---

(18) Cohen y Rogers, *On Democracy*, p. 32.

Es indudable que los problemas reales de la vida norteamericana pueden medirse también de otras maneras. En el país hay actualmente unos 13 millones de alcohólicos y de bebedores empedernidos; una tercera parte de la población afirma que el abuso del alcohol ha causado problemas en su familia. Se cifran entre 450.000 y 600.000 los adictos a la heroína. En los años sesenta, la tasa de suicidios aumentó un 10 por 100, y entre 1950 y 1978 esa tasa referida a la población de edad comprendida entre quince y veinticuatro años se elevó un 276 por 100. A pesar de la actuación legislativa de las dos últimas décadas, prosigue el deterioro ambiental; aproximadamente 180.000 estanques, pozos y lagunas están contaminados, y muchos de ellos presentan peligros potenciales de contaminación de aguas subterráneas. Existen de 12.000 a 50.000 depósitos de residuos tóxicos, muchos de los cuales vierten productos químicos venenosos en la red hidrográfica; en torno al 90 por 100 de los 57 millones de toneladas de residuos peligrosos descargados cada año se vierten de forma incorrecta. La ininterrumpida cadena de escándalos gubernamentales y empresariales a lo largo de los años setenta y ochenta ha puesto de relieve con más claridad que nunca la amplitud de la corrupción, el fraude y la estafa que impregnan por completo los ministerios y las oficinas del país. Aunque no se dispone de datos fiscales, es evidente que la Administración Reagan habrá superado todas las marcas en el número de enjuiciamientos penales de sus funcionarios. Como puso de manifiesto la vista del «Irangate», la manipulación de la opinión pública y el engaño del pueblo norteamericano se encuadran habitualmente entre los recursos de política exterior, y lo mismo ocurre en la esfera interna. En 1981, el director de la OMB, David Stockman, dijo a un periodista que los recortes fiscales implantados por la Administración Reagan en virtud de la política de oferta se impusieron a través de la mentira y que las estimaciones presupuestarias que él mismo había preparado para el Congreso eran falsas.

Algunos estudios sobre audiencia han estimado que, de los cinco a los dieciocho años, un niño norteamericano permanece 15.000 horas ante el televisor (un 30 por 100 más que el tiempo de asistencia a la escuela) (19). Dada la naturaleza manipuladora, propensa a la violencia y trivializadora de la mayor parte de lo que se ve en televisión, esos datos no son en absoluto tranquilizadores si se consideran en el contexto del intento de socialización de la juventud para conseguir una ciudadanía informada y crítica.

## POLITICAS EDUCATIVAS Y POLITICA HEGEMONICA

Aunque este resumen de los problemas existentes no es en absoluto exhaustivo, creo que sirve para poner de relieve algunos de los problemas y cuestiones claves a los que se enfrentan individuos y colectividades. Tomados en su conjunto, expresan la realidad crítica de que nuestra vida política, económica, cultural y moral se encuentra en crisis. Los datos proyectan alguna luz sobre las tendencias discordantes y desintegradoras que rodean la vida de muchos individuos y fami-

---

(19) Neil Postman, *Teaching as a Conserving Activity* (Nueva York; Delacorte, 1979), p. 50.



lias de clase media y trabajadora, de las mujeres, de las minorías, de los niños y adolescentes, de los jubilados y de otras personas. Hay que subrayar aquí que no se trata de una sola crisis, sino de una serie de ellas que invaden la vida de las personas y su actividad como productores, consumidores, miembros de una familia, votantes, vecinos del barrio y miembros de organizaciones cívicas y asociaciones religiosas. En el sentido de que todas las políticas educativas de importancia son, en cierto modo, respuesta a tales crisis, deben contemplarse como parte de un proyecto político más amplio. Los temarios educativos representan intentos de tratar los problemas a los que nos enfrentamos en nuestro entorno social, frecuentemente en el marco de un proyecto hegemónico de mayor alcance; es decir, tales temarios ofrecen soluciones a problemas económicos o morales, por ejemplo, con objeto de preservar y reproducir el orden fundamental de nuestra sociedad. Así puede observarse, por ejemplo, en la idea conservadora de superar el problema de la droga o del embarazo entre los adolescentes a través de la «enseñanza moral». Se reconoce el problema de la drogodependencia o del extendido embarazo entre jóvenes, pero se le define como resultado de degeneración personal o de laxitud moral, culpándose a la «víctima». Es indudable que este tipo de respuesta introduce en el temario educativo y en el proyecto político de mayor alcance problemas de carácter social, económico y cultural, pero de forma tal que se desvía la crítica real y fundamental al propio sistema social. Así, el extendido uso de la droga no se contempla como consecuencia de la alienación juvenil ocasionada por unas instituciones opresivas o de una cultura que carece de sentido (y, por tanto, como señal de la necesidad de cierto tipo de transformación social radical).

La actual demanda neoliberal de que las escuelas subrayen y mejoren la calidad de la «alfabetización» técnica de los alumnos forma parte también de un amplio proyecto político; en este caso, un proyecto que promete solucionar la caída de la productividad norteamericana, la falta de competitividad empresarial, y el declive de las rentas y de los niveles de vida (20). El proyecto neoliberal encuadra la reforma educativa en un cambio de mayor alcance que debe conducir a un reforzamiento del capital. El proyecto político hegemónico de este período, que ha movilizado el apoyo de grupos de clase media, contiene además medidas políticas que prometen aliviar las ansiedades y frustraciones de estos grupos a expensas, con frecuencia, de otros grupos subordinados; en otras palabras, sustenta políticas reaccionarias que postulan la solución de los problemas de un grupo trayendo recursos culturales de otros grupos o debilitando el poder de éstos. He analizado todo esto en otro lugar, en un intento de comprender los estímulos que subyacen en el movimiento en favor de las destrezas básicas (21). Hay que entender este movimiento en términos de *resentimiento* de la clase media contra los cambios igualitarios en la política social y educativa de finales de los

---

(20) Véase, por ejemplo, Svi Shapiro, «Capitalism at Risk: The Political Economy of the Educational Reports of 1983», en *Educational Theory* (invierno de 1985); también, Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *Education Under Siege* (S. Hadley, Mass.; Bergin and Garvey, 1985).

(21) Svi Shapiro, *Between Capitalism and Democracy: Educational Policy and the Crisis of the Welfare State* (S. Hadley, Mass.; Bergin and Garvey, de próxima aparición).

años sesenta y comienzos de los setenta. Estimulado y utilizado por los políticos que apelaban a la «mayoría silenciosa», el movimiento vincula la creciente incertidumbre económica y las menores oportunidades laborales con la caída de los niveles educativos, y esta caída con los efectos de una excesiva acomodación de la educación pública a las demandas de los pobres, las minorías y otros grupos excluidos de nuestras escuelas. En este sentido, se considera que los niveles educativos tradicionales (esto es, los que beneficiaban en la escuela a los alumnos de las clases media y superior) se han reducido como consecuencia de los intentos de ampliar el campo de la experiencia curricular y de introducir criterios valorativos más flexibles con los que poder juzgar la aptitud. Lo que para muchos es una democratización del proceso educativo y una ampliación de las oportunidades económicas consiguientes se interpreta hegemoníamente como un asalto a la «buena» educación y una subversión del principio (meritocrático) del juego limpio. El llamamiento de la derecha a una reespiritualización de la vida escolar a través del rezo en la escuela y a la acentuación de las virtudes de la vida familiar, la castidad, etc., implica un reconocimiento de la profunda crisis espiritual de la vida norteamericana (reflejada en el paisaje «natural» de la educación: drogas, alcohol, vandalismo, apatía, etc.) y responde a un intento de configurar los problemas de un modo que haga olvidar su origen en la mercantilización de la experiencia humana y del proceso de reflexión social.

Este doble proceso de reconocimiento y de configuración de las disfunciones sociales, que se encuentra en el núcleo del proceso hegemónico, lleva a una serie continua de formulaciones políticas paradójicas. Así, por ejemplo, buena parte del movimiento de reforma de la educación está impulsado por el franco reconocimiento de la mediocre, anodina y acrítica calidad intelectual de las aulas norteamericanas. Por supuesto, la solución al correspondiente problema de hastío y entontecimiento de los escolares no se ve en una nueva conceptualización del currículo y de la pedagogía desde una perspectiva emancipadora, sino en una reafirmación de la necesidad de implantar prácticas educativas más autoritarias y de obtener resultados curriculares predeterminados. Del mismo modo, el reconocimiento de la baja estima y del empeoramiento de la situación profesional de los profesores se aborda a través de la descualificación y desintelectualización crecientes de su trabajo (22).

Es importante repetir aquí que todas estas políticas educativas son parte de un proyecto político hegemónico y están relacionadas con él. Este proyecto implica ideas, prácticas, políticas, etc., que en modo alguno son uniformes, estáticas o totalmente coherentes, sino que, en sus efectos, reproducen las estructuras de dominación cultural y económica en la sociedad. Por supuesto, el cambio, la discordancia y la participación estimulados por el proceso de configuración mencionado refuerzan el sentimiento democrático en la vida nacional y el sentido de legitimación que impregna a la sociedad; al mismo tiempo, el proceso hegemónico contiene un componente genuinamente democrático en su franco reconocimiento de frustra-

---

(22) Véase, por ejemplo, Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nueva York; Routledge and Kegan Paul, 1986. Traducción castellana: *Maestros y Textos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989).

ción, problemas y ansiedades populares. La resonancia política del proceso hegemónico reside precisamente en este hecho: en su reconocimiento aparentemente comprensivo de la vida, experiencia y práctica de muchos de los individuos que constituyen realmente la cultura nacional-popular.

#### EDUCACION Y DEMOCRACIA: ESTRUCTURACION DE UNA ESTRATEGIA CONTRAHEGEMONICA

La propuesta de política contrahegemónica realizada por Laclau y Mouffe insiste en los mismos términos en un proyecto político que se articule orgánicamente con la experiencia y la comprensión populares, sin superponerse a ellas. Un proyecto de este tipo no trata, evidentemente, de legitimar y reforzar la cultura y la sociedad, sino de fomentar aquellas tendencias que luchan por transformar esa sociedad en formas de existencia más democráticas, justas y libertarias. Naturalmente, un temario educativo encuadrado en este proyecto político debe garantizar también que las demandas y propuestas educativas se articulen siempre orgánicamente con la experiencia y la comprensión populares; así pues, no sólo debe ocuparse los problemas y cuestiones populares (que expresan las múltiples crisis de nuestras vidas) en términos educativos, sino que han de encontrar una base educativa común para reunir, en torno a un principio hegemónico compartido aunque diferente, la multiplicidad de reivindicaciones, demandas y reclamaciones planteadas por el amplio espectro de grupos subordinados, excluidos e intermedios de la población. Dicho en pocas palabras, debe contribuir a crear un bloque popular dedicado al cambio progresivo a través, en este caso, de la educación. En este punto, el razonamiento de Laclau y Mouffe en favor de la democracia radical como *el* principio contrahegemónico es convincente. La idea de vincular entre sí las heterogéneas demandas educativas a partir de su relación con las promesas hasta ahora incumplidas de una cultura democrática es muy positiva. La vinculación entre sí de educación y democracia como principio amplio en el que efectuar las demandas políticas no requiere en absoluto una nueva orientación ideológica; antes al contrario, implica reafirmar un discurso con profundas raíces ideológicas, aunque una de ellas haya sido relegada en gran parte a un papel secundario. En el trabajo de Ira Katznelson, sobre la evolución histórica de las escuelas públicas (23), se pone de manifiesto que:

«La imagen de la escolarización para todos ha ejercido una poderosa influencia sobre la conciencia política norteamericana durante más de ciento cincuenta años... Desde los primeros años de la República, ciudadanía y escolarización pública fueron estrechamente unidas» (24).

Continúa diciendo que:

«La primera concepción de la escolarización general estaba inserta en la idea republicana de ciudadanía. Las versiones más radicales e igualitarias del republicanis-

---

(23) Ira Katznelson y Margaret Weir, *Schooling for All* (Nueva York; Basic, 1985).

(24) *Ibid.*, p. 207.

mo, como las de los partidos laboristas de 1820 y 1830, fueron las que más insistieron en vincular la educación pública y los derechos de los ciudadanos, pero su retórica reflejaba, sin cuestionarlo, un acuerdo interclasista más general. Indudablemente, la escolarización para todos fue ideada por las clases dominantes como receta de orden social para oponerse a las tensiones de la industrialización capitalista, pero prácticamente todos los norteamericanos entendieron que se trataba de un orden social de los ciudadanos» (25).

Aunque reconoce que la escolarización masiva ha funcionado en interés del capital y que las escuelas públicas han representado históricamente una forma de protección del régimen político y del orden económico, Katznelson afirma que todo ello constituye sólo una parte del cuadro histórico. El apoyo generalizado a las escuelas públicas por parte de la clase trabajadora y de los grupos emergentes ha reflejado la extendida aceptación de un discurso democrático en el que ciudadanía y escolarización han marchado codo a codo. Inmerso en ese discurso se encuentra el convencimiento de que la educación es necesaria para tener una opinión racional, no manipulada, para configurar una población capaz de ejercer la participación democrática y para crear una población trabajadora que pueda actuar eficazmente dentro de sus propias comunidades y como ciudadanos. Por muy lejos que tales objetivos se hallen de la realidad de la escolarización pública, tal discurso, con sus profundas raíces históricas, no debería perder su carácter de fuerza con poderosa resonancia entre los grupos populares.

A pesar de estas vinculaciones históricas, la configuración de un temario educativo con amplio apoyo popular y orientado hacia un discurso democrático no es tarea fácil ni sencilla. En otro lugar he puesto de manifiesto cómo el reciente discurso educativo liberal y neoliberal ha subrayado casi unánimemente los problemas tecnocráticos y la relación entre la escuela y el proceso de acumulación de capital (26). El predominio de este tipo de lenguaje ha vaciado casi por completo el debate sobre la educación de toda retórica relativa a los problemas y valores democráticos. Allí donde se plantean problemas de igualdad y educación, sucede casi siempre en un contexto de inaccesibilidad a las instituciones o a los programas que prometen las destrezas y capacidades necesarias para entrar o progresar en el mercado de trabajo. Y cuando se han alzado voces contra tales hechos, han sido habitualmente las situadas a la derecha, con su preocupación por la «ignorancia cultural», las que han recibido más atención de la opinión pública (27). Indudablemente, la importancia de estas críticas elitistas no atestiguan tanto su falta de penetración como el proceso hegemónico que efectivamente elige la poderosa y persuasiva nueva crítica izquierdista de la educación y su temario pedagógico alternativo.

El objetivo del movimiento educativo contrahegemónico es, por consiguiente, el refortalecimiento de la concepción democrática como principio conductor de la

---

(25) *Ibid.*, p. 214.

(26) Svi Shapiro, «Educational Theory and Recent Political Discourse: A New Agenda for the Left?», en *Teachers College Record* (invierno de 1987).

(27) Véase, por ejemplo, E.D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy* (Boston, Mass.; Houghton Mifflin, 1987); también, Diane Ravitch y Chester E. Finn, Jr., *What Do Our 17 Year-Olds Know?* (Nueva York; Harper and Row, 1987).

reforma educativa. Ya hemos visto que la idea de que la educación debe tener implicaciones reales para una comunidad democráticamente administrada y para una ciudadanía activamente experimentada se encuentra históricamente inmersa en la retórica y, en ocasiones, en la práctica de la educación de este país; ha formado parte del discurso, popularmente sostenido, sobre la escolarización pública en los Estados Unidos. Por tenue que sea esta conexión, se trata de una relación decisiva para la legitimación ideológica del Estado, esto es, para el concepto de que la vida política de cada uno es una cuestión de participación democrática, no una norma de clase. En este sentido, la educación pública debe mantener como mínimo alguna identificación simbólica o retórica con la socialización en la «comunidad ilusoria» (28) de nuestra vida política y con la preparación para la ciudadanía. Es indudable, por otra parte, que el hecho de que el presente discurso sobre la escolarización pública haya abandonado incluso la alusión a la responsabilidad de la educación para la vida democrática y cívica en Estados Unidos se refleja sobre la actual crisis de legitimación del Estado y de la vida política en este país. El simple hecho de comentar con estudiantes o educadores la idea de que las escuelas son incubadoras de actitudes y compromisos democráticos levanta con frecuencia miradas de incredulidad y desconcierto. Todo ello refleja el alejamiento general respecto de toda concepción seriamente comprometida en las cuestiones públicas y cívicas. La fragmentación casi total de la vida pública y privada se refleja en la alienación de la educación pública respecto de la vida política o cívica. Ahora bien, es precisamente sobre los rescoldos de esta concepción y este discurso democráticos donde hay que constituir y desarrollar una estrategia contrahegemónica, ya que, a pesar de todas sus limitaciones y debilidades, continúa siendo la única esperanza para tal estrategia. Más que una evocación nostálgica, lo que se sugiere aquí es una estrategia educativa que actúe en el campo de los valores que siguen siendo los más resonantes y progresivos de esta cultura: la idea democrática, la comunidad autogobernada, la participación ciudadana y la vida pública socialmente responsable. Una estrategia educativa antihegemónica debe inducir un cambio educativo que resucite y refuerce la concepción democrática y sus relaciones con la educación pública, no como idea abstracta, sino como uno de los medios a través de los cuales el pueblo común puede empezar a actuar en lo referente a los más acuciantes problemas, preocupaciones, necesidades y aspiraciones de su vida. De acuerdo con Laclau y Mouffe, este tipo de concepción basada en fundamentos concretos, implica al mismo tiempo una lucha por la profundización y extensión radicales de la práctica democrática. En términos educativos, significa algo más profundo que la inclusión de un período extraordinario de instrucción cívica o de una unidad sobre la Constitución. Significan imbuir las prácticas, el currículum y la pedagogía escolares de una concepción democrática que incorpore los siguientes principios:

- a) Preocupación por uno mismo y por la colectividad: una ciudadanía asertiva, que haga frente a la pérdida de poder, ampliamente compartido, de individuos y grupos.

---

(28) Bertel Ollman, *Alienation* (Nueva York; Cambridge University Press, 1976).

- b) Continuación de la lucha por la igualdad: de derechos, de acceso, de oportunidades y de resultados.
- c) Desarrollo de las actitudes, los valores y las prácticas necesarios para lograr una comunidad (local, nacional o global) socialmente responsable.

La elaboración en estos términos de un discurso democrático, de forma que haga referencia a los problemas de la atribución de poder, de la comunidad y de la justicia social, garantiza que nuestra concepción es expansiva y amplia y que se refiere a las necesidades, preocupaciones y aspiraciones de un amplio espectro de la población. Se trata de un discurso en torno al cual podría cristalizar un bloque popular. Hace posible y fomenta un conjunto heterogéneo de estrategias, políticas y actuaciones en el campo de la educación que considera las variadas formas de pérdida de poder, alienación y desigualdad de los individuos y los grupos. Imbuido de una amplia y radical concepción democrática, no se refiere a ninguna práctica o reforma específica, sino a una amplia preocupación ideológica por el objetivo subyacente y por el valor de la educación. Las prácticas y reformas específicas han de justificarse a la luz de los imperativos éticos, políticos y culturales de una democracia radicalmente ampliada; esto es, al promover la atribución de poder a los individuos o a los grupos, desarrollan formas de interés, compromiso y responsabilidad públicas y prosiguen la lucha por la justicia social.

Bajo el antihegemónico signo de la democracia han de tener cabida muchas posibilidades de cambio relativas al currículo, a las reformas de la pedagogía, al contexto moral, estético y político de la escolarización, al gobierno institucional, a las relaciones entre la escuela y la comunidad, etc. No existe ninguna práctica o reforma *específicas* que sean la materialización apropiada o correcta del principio antihegemónico (peligro que aparece en algunos temarios de cambio educativo radical que declaran, por ejemplo, que determinado tipo de pedagogía constituye la línea política «correcta»). En lugar de ello, el amplio ámbito de la educación como práctica ideológica ha de contemplarse a la luz de nuestra concepción democrática. Es evidente que pueden formularse importantes e imaginativas propuestas de nuevas formas de práctica educativa, pero nuestra preocupación en este momento es hacer que siga predominando el proyecto político global. Creemos que debe ofrecerse un nuevo discurso educativo que ponga de relieve los principios *generales* de la concepción democrática.

Aunque la estructuración de un movimiento antihegemónico popular en el campo de la educación requiere la reivindicación de principios morales y políticos amplios y resonantes, en lugar de prácticas pedagógicas e institucionales específicamente profesionales, carece de sentido reducir el carácter concretamente fundamentado del nuevo discurso. Este discurso debe referirse a los tipos de cuestiones y problemas que hemos esbozado anteriormente. Así, por ejemplo, la intensificación de la ciudadanía y de los valores democráticos a través de la educación debe operar en el sentido de ofrecer los medios y las oportunidades necesarias para enfrentarse a la creciente dependencia económica, a la alienación de la juventud y a sus efectos sobre el abuso de drogas, a la apatía y al suicidio, a la manipulación e irresponsabilidad explotadora de los medios de comunicación de masas y de publicidad, a los elevados niveles de analfabetismo entre los adul-



tos y a las crecientes disparidades de riqueza y de oportunidades en la sociedad. Debe sugerir también, como hemos indicado, que una educación pública democráticamente enfocada afectará a la crisis real, en las preocupaciones cotidianas de la población. Hay que subrayar que, aunque la tarea de desarrollar prácticas pedagógicas críticas en el campo educativo es importante y totalmente necesaria, no debe confundirse en absoluto con la de construir algo que pueda constituir un proyecto antihegemónico en el mismo campo. Por supuesto, un discurso de este tipo centra la atención en la diversidad de ideas y prácticas educativas (y en la heterogeneidad de los grupos sociales y de sus diferentes preocupaciones y necesidades), y reivindica una moral integradora, principio político en torno al cual pueda confundirse esa diversidad. Ahora bien, tal fusión no ha de malinterpretarse de forma reduccionista. Los conceptos gramscianos de «bloque popular» y «principio hegemónico» implican la deducción de una idea político-moral que puede reconciliar intereses y grupos sociales diversos y que afirma tanto su irreductible diversidad como las posibilidades existentes para un proyecto político y cultural común (junto con la permanencia de la tensión, los cambios y la inestabilidad, por supuesto). Al disgregarse nuestra concepción democrática en las cuestiones más específicas de atribución de poder, comunidad e igualdad, empezamos a estructurar un discurso complejo y polifacético que articula un conjunto heterogéneo de luchas y preocupaciones. Aunque sigue unificado por la idea democrática común, dicho discurso se refiere ahora a la complejidad de identidades y de grupos, constituidos todos ellos por relaciones de pérdidas de poder, de fragmentación humana y comunal, y de injusticia social. Así pues, nuestro proyecto educativo democrático hace referencia y se dirige a los individuos en sus comunidades, en su carácter de trabajadores, de consumidores, de sujetos sexual, étnica, racial y religiosamente identificados, de ciudadanos, etc.; prosigue la lucha por la justicia y la igualdad de oportunidades en la vida norteamericana (lucha contra la marginalidad, la exclusión y la discriminación); y, por último, se refiere también a la anomia de la vida de la clase media, donde no existe ningún lenguaje viable de compromiso y responsabilidad sociales. Ligado como ésta a los amplios fines políticos de la asignación de poder a la comunidad y de la igualdad, este discurso sobre la educación pública teje la compleja red de un proyecto político y cultural progresivo en el que diferentes sujetos podrían ver expresadas las preocupaciones más apremiantes de su vida. Se trata precisamente del tipo de discurso que ofrece la mayor esperanza de llevar la discusión sobre las escuelas más allá de los estrechos conceptos convencionales y de elaborar un temario que incluya seriamente fines humanos emancipadores.

#### LA CRISIS DE SUPERVIVENCIA: HACIA UN CURRÍCULO TRANSFORMACIONAL

Refiriéndonos más concretamente a temarios educativos efectivos (es decir, dotados de capacidad de movilización popular), es evidente que no tienen ese carácter como resultado de algún proceso de magia. Su éxito se basa en su capacidad para expresar efectivamente experiencias ampliamente compartidas. Un temario educativo de este tipo puede ofrecer, a nivel del discurso, una representación reso-

nante de estas experiencias. Evidentemente, se trata de algo más que una simple representación, ya que interpreta y transmite las condiciones estructurales de nuestra existencia; de acuerdo con Althusser, crea nuestra relación imaginaria con el mundo.

Como ya se ha visto, las crisis se caracterizan por impregnar nuestro mundo en cada ocasión por atravesar las demandas explícitas o implícitas de un currículo basado en las destrezas básicas, que prometa facilitar a los individuos la negociación de esas crisis de modo que se logre, en las precarias condiciones a que nos enfrentamos, un nivel de independencia que nos permita sobrevivir. Por ilusorias que sean esas promesas, y ciertamente lo son (por ejemplo, ningún tipo de formación básica de las destrezas permitirá a un joven negro de cualquier ghetto americano eludir el 40 por 100 o más de paro que reina en ellos), su sólido arraigo en la imaginación educativa está basado en su capacidad para articular los problemas humanos reales en una forma expresiva de la racionalidad dominante.

Un temario educativo que desee vincular las crisis de nuestra vida nacional con las luchas democráticas por el cambio no puede rechazar *tout court* la lógica inmersa en la lucha por la supervivencia, sino que ha de profundizarla y transformarla. Las experiencias curriculares en las que se han resaltado tales problemas son aquellas que prometen a todo individuo el conocimiento o las técnicas fundamentales para posibilitar su propia supervivencia en la comunidad, en el mercado de trabajo y como consumidor. Semejante idea de educación, contemplada como medio para el logro del mínimo necesario para el logro del propio sustento, constituye un potente foco para la movilización de la opinión educativa. Su poder se encuentra ligado a la forma en que la escolarización está directamente conectada con las posibilidades de independencia y autoconfianza del individuo, no solamente de quienes han alcanzado los niveles más altos de rendimiento educativo, sino también de todos los que han tenido éxito en cualquier prueba oficial de aptitud intelectual. Ser «mínimamente competente» implica aptitud para gestionar eficazmente la propia vida. Da a entender que la persona adecuadamente escolarizada posee las capacidades que pueden aislarla, al menos hasta cierto punto, del carácter peligroso que presentan los valores de mercado de nuestra sociedad. Indudablemente, definida de esta manera, la educación se convierte en la quintaesencia de lo que Christopher Lasch ha denominado mentalidad de supervivencia (29), concepto que liga la escolarización con la adquisición de las destrezas o conocimientos capaces de proteger, en cierto modo, a los individuos de la inseguridad y de la naturaleza depredadora de nuestro entorno social y económico. Como sucede con otros aspectos del discurso sobre la supervivencia, una escolarización basada en el concepto de las destrezas básicas ofrece un currículo con escasa o ninguna atención a cuestiones de significación personal. Apenas existe preocupación por la transmisión de una alfabetización cultural capaz de proporcionar el tipo de tramas narrativas que permiten a una persona comprender su situación dentro de la totalidad de la vida social. Se está lejos de una educación que pueda fomentar la capacidad intelectual ne-

---

(29) Christopher Lasch, *The Minimal Self* (Nueva York; W.W. Norton, 1984).

cesaría para relacionar la historia y el presente o para vincular la experiencia individual con la colectividad. Se trata de una idea de educación profundamente individualista, enfoque en el que nuestros problemas y dificultades colectivos han de ser enfrentados en solitario por el individuo, quien, con ayuda de la escolarización, ha aprendido a «arreglárselas» con el mundo por sí solo. Como dice Lasch, la perspectiva de las destrezas básicas o de las competencias mínimas no es sino una manifestación de la orientación más amplia en la que la vida aparece como una serie de actos y acontecimientos aislados, en la que no existe ningún modelo, estructura o narrativa desarrollada. El tiempo y el espacio se han contraído al presente y al entorno inmediatos. El enfoque curricular de las destrezas básicas muestra escaso interés por dar sentido al mundo, por relacionar la experiencia y las ideas de una parte del mundo con las de cualquier otra. Por el contrario, ofrece destrezas desconectadas y hechos inconexos (30).

Los conocimientos adquiridos a través de semejante escolarización se caracterizan por su naturaleza fragmentaria y se viven como «bits» de información aislados. Ni en las áreas y material del currículo, ni entre ellas, hay prácticamente nada que recuerde a una estructura de modelos capaz de relacionar ideas y conocimientos. Por supuesto, nada de eso debería sorprender, ya que el currículo basado en las destrezas básicas no trata de despertar la toma de conciencia, la intuición ni la imaginación, sino de aportar un conjunto de destrezas y saberes necesarios para simplificar (si bien no tan fácilmente) el modo de «arreglárselas» en el mundo. Hace hincapié, en términos utilitaristas, en la aptitud para enfrentarse o adaptarse a lo que parece existir en el inmediato presente y en la inmediata vecindad. La idea de «enfrentarse» o «adaptarse» a lo que existe (o parece existir) implica un proceso de relación con el mundo caracterizado por la reificación de las estructuras e instituciones. Es el individuo atomizado quien ha de adaptarse a una realidad sustancialmente inmutable e incontrovertible. En el mismo sentido, las preocupaciones del currículo se dirigen a lo que Lasch denomina «la crisis previsible de la vida cotidiana», esto es, un proceso que evita cualquier compromiso intelectual o moral significativo con los problemas peligrosos o catastróficos a que se enfrenta la humanidad. De esta suerte, el enfoque de las destrezas básicas representa una intensificación de un individualismo autosuficiente. De acuerdo con ello, un individualismo pragmático y utilitarista es más significativo que cualquier intento de comprender críticamente la cultura compartida; en lugar de esto último, el currículo intenta facilitar la adaptación del individuo a los peligros y corrientes de una realidad turbulenta. Como ya he indicado, existe en todo ello un importante elemento de mistificación (31). Esta línea de pensamiento reacciona los elevados niveles de paro entre los jóvenes con una inadecuada formación en materia de alfabetización y de competencia numérica; desde ese punto de vista, una mejora en la adquisición de tales aptitudes debería augurar una superior capacidad para determinar el futuro económico

---

(30) *Cultural Literacy* (Boston, MA, Houghton Mifflin, 1987), de E.D. Hirsch, proporciona un ejemplo notable y llamativo de este tipo de pedagogía.

(31) James Moffett, «Hidden Impediments to Improving English Teaching», en *Phi Delta Kappan*, vol. 67, núm. 1 (septiembre de 1985).

propio. Ahora bien, ya sabemos que es precisamente este aspecto de nuestra ideología lo que da lugar al concepto de «inculpación de la víctima»: como único propietario de su persona y de sus capacidades, el individuo se convierte en el único determinante de su éxito o fracaso económico. Ya suponga esto elevar los niveles de alfabetización como vía para mejorar las oportunidades de promoción laboral, o desarrollar la destreza precisa para mantener equilibrado el talonario de cheques en una economía inflacionaria, o intensificar la sensibilización como consumidor, como vehículo para enfrentarse al engaño o a la explotación por parte de las grandes empresas; en todos los casos el acento se pone en lo personalista. Se parte de la hipótesis de una acomodación o aceptación individual de la realidad social. En resumen, el desarrollo de las capacidades individuales a través de la adquisición en la escuela de las destrezas o los saberes adecuados se convierte en el vehículo para la supervivencia humana en la sociedad norteamericana contemporánea. La perspectiva de las destrezas básicas o de las competencias mínimas refleja en el fondo una concepción del mundo individualista en la que el esfuerzo y la aptitud personales, no el cambio estructural, se convierten en los únicos medios para enfrentarse a la dura realidad actual.

Por supuesto, la insistencia en la adaptación individual a la realidad, aunque excluye la posibilidad de un cambio y una reconstrucción sociales, no descarta un deseo nostálgico de retorno a épocas más saludables. Los observadores que han descrito la presencia de aspectos reaccionarios en la mentalidad de las destrezas básicas se encuentran seguramente en lo cierto. Existe entre ciertos grupos sociales un deseo implícito de que las escuelas preparen a los jóvenes para los mismos trabajos y papeles entre los que ellos se han desarrollado; se sobreentiende el deseo de perpetuar cierto mundo, el limitado a una época y cultura determinadas (32). Se da aquí lo que parece una mezcla paradójica, ya que, si bien se materializa el presente, se desea una vuelta al pasado. Acaso pueda explicarse esto si se considera que la realidad actual (o al menos las partes de ellas consideradas deseables) se contempla como algo orgánicamente ligado al pasado, en tanto que los aspectos indeseables del presente aparecen como formas desvinculadas de los rasgos esenciales de la vida norteamericana tal como se han desarrollado a lo largo de la historia. El resultado de todo ello es la incapacidad conservadora para considerar que la crisis moral y espiritual de la sociedad norteamericana tiene sus raíces en sus estructuras históricas fundamentales, especialmente en las relacionadas con el capitalismo. Así, los efectos desintegradores sobre los valores tradicionales que cabe atribuir a un sistema basado en el consumo y a la extendida mercantilización de la actividad humana, con todos sus terribles efectos sobre la vida moral y espiritual, no se atribuyen fácilmente a estos factores institucionales nucleares, pues, al actuar así, se socavaría la «romantización» conservadora que domina esta sociedad. De acuerdo con ese punto de vista, la decadencia moral se considera una interrupción innatural, una aberración de la naturaleza fundamental de la sociedad; en consecuencia, la vuelta a los principios básicos se vincula a una preocupación más amplia, que concierne al deseo de regresar a lo que se consideran los orígenes buenos, válidos y saludables de la nación. Tanto en un sentido pedagógico restringido como en el más amplio sentido cultural, semejante perspectiva elude todo compromiso con los determinantes estructurales y sociales de la actual crisis de supervivencia humana.

---

(32) *Cultural Literacy* (Boston, MA, Houghton Mifflin, 1987), de E. D. Hirsch.

Como respuesta a la situación actual, la vuelta a los principios básicos corresponde a una ideología que constituye el enfoque dominante, aunque no el único posible. Frente al principio ideológico «individual-adaptativo» que sostiene a la pedagogía de los principios básicos, puede identificarse una pedagogía alternativa estructurada en torno a lo que podría calificarse de discurso «social-intervencionista». Si bien ambos enfoques tienen como preocupación central problemas de supervivencia, difieren claramente en cuestiones teóricas y prácticas. En primer lugar, a la adaptación a las difíciles y amenazadoras circunstancias de la realidad social actual se opone un enfoque que pone de relieve las posibilidades de intervenir en lo que existe y de cambiar la realidad. En el mismo sentido, a la preocupación por «adaptarse» o «enfrentarse» a la situación se opone el concepto de asignación de poder. Mientras el primer enfoque reifica el mundo, el segundo subraya las posibilidades de alterar y transformar lo existente; el primero considera el mundo como un fenómeno básicamente inmutable en el que ha de ayudarse a que los individuos se acomoden de la mejor manera posible, mientras que el segundo mantiene la naturaleza histórica y socialmente condicionada de la realidad presente. Al acentuar la necesidad de que la sociedad se adapte a las preocupaciones y necesidades humanas (en lugar de lo contrario), el currículo debe hacer hincapié precisamente en los saberes y destrezas que puedan garantizar una cultura más sensible. Es fundamental para ello, sin duda, que la educación tienda a la ciudadanía y que haya capacidad de participación democrática. La palabra ciudadanía abarca aquí la preocupación por aquellas esferas de actividad pública que chocan con nuestras vidas, tanto como individuos como en calidad de miembros de una colectividad. Esta preocupación garantiza que la educación ciudadana tenga sus raíces en los problemas, intereses y luchas de la vida cotidiana, y no en las enrarecidas abstracciones que se encuentran característicamente en las discusiones sobre democracia y gobierno contenidas en los libros de texto. Además, la aprehensión de la realidad de la participación democrática y del gobierno popular de las instituciones (en el lugar de trabajo, en la comunidad, etc.) implica una forma colectiva, no individual, de intervenir en las condiciones de nuestra vida. En lugar de la adaptación individual a un mundo fuera de control, se da un intento compartido de hacer frente a las circunstancias responsables de nuestro mundo azaroso y peligrosamente caótico.

Si bien el conocimiento de la práctica democrática en el mundo cotidiano implica una formación de opciones (una transmisión de información, de destrezas y de conocimientos), lo que se sugiere aquí es mucho más que el currículo utilitarista, fragmentado, conductista y dominado por la técnica que aparece ligado al concepto de los principios básicos en el modo individual-adaptativo. El enfoque social-intervencionista del conocimiento curricular se centra en el concepto de alfabetización cultural crítica. No atiende tanto a la acumulación de destrezas independientes unas de otras o a los temas segmentados de la escolarización basada en diferentes materias, sino a una extensa aprehensión de la formación socio-cultural que estructure nuestra vida cotidiana; fomenta el desarrollo de la intuición crítica, una toma de conciencia que penetra la ideología de descripción superficial en la que nuestro mundo aparece con formas parciales y distorsionadas. No cabe duda de que una formación cultural así entendida no puede ser una continuación de la



lejana abstracción de la tradición de las humanidades (33), sino que debe estar profundamente enraizada en las experiencias de los individuos que luchan diariamente con las crisis de supervivencia, material, moral, espiritual y psicológica. Esto exige una educación que proporcione un medio para poder comprender y hacer frente a la ansiedad, la confusión, la desintegración, la degradación y el sufrimiento de la vida cotidiana, y todo ello en términos de su arraigo en las circunstancias habituales de nuestra vida. En otras palabras, el currículo debe vincular la experiencia del individuo a la experiencia compartida, y esto tiene que situarse a su vez en la dinámica y la estructura del mundo social. En este proceso, la educación integra la reflexión sobre sí mismo y el conocimiento de sí mismo en el proceso de análisis social, de forma que, por ejemplo (y como sugiere Z. Bauman) (34), al poner al descubierto los íntimos lazos existentes entre los límites de la gratificación individual y la libertad de acción, por un lado, y las redes sociales de poder y riqueza, por otro, la experiencia privada de sufrimiento y frustración individual pueda entenderse en términos de la dinámica de injusticia y desigualdad social.

En su condición de pedagogía preocupada por abordar el problema de la supervivencia, la sensibilización respecto a las raíces estructurales y los efectos compartidos de nuestra experiencia común, debe ir unida a una pedagogía que incluya una concepción para transformar nuestras circunstancias actuales: una pedagogía social-intervencionista ha de ocuparse tanto de lo que es como de lo que podría ser. El espíritu crítico que sirve de base a semejante educación no es el de pura negatividad, sino la cara de una moneda cuyo reverso se ocupa de las posibilidades reconstructivas. Mientras la primera cara es analítica e implacablemente contrastadora (tanto de nuestro mundo exterior como del interior), la última es creadora, imaginativa y, no menos importante, esperanzadora. Las aulas deben ofrecer un espacio público en el que se recree de forma imaginativa nuestra vida cotidiana, en una recreación que intente transformar el peligroso y amenazador desorden de la realidad actual a través de medidas que faciliten una vida segura, amable, justa y plena de poder. Naturalmente, una pedagogía que sitúa en su eje la recreación imaginativa de la vida humana y cuya epistemología se concentra en comprender nuestra experiencia vital supone una reordenación fundamental de lo que tradicionalmente consideramos como profesores y alumnos. No es éste sitio donde desarrollar sus cualidades y características, pues, además, la importancia que otorga al aula como lugar de diálogo y a alumnos y profesores como investigadores se ha elaborado ya muy bien en una tradición que se extiende desde Dewey hasta Freire; así pues, no añadiré nada sobre todo ello.

Ya he puesto de relieve que los temarios educativos radicales deben estar enraizados en problemas y experiencias humanos ampliamente compartidos y que, en correspondencia con el discurso no teórico del mundo de la movili-

---

(33) Para una excelente discusión reciente de la disonancia existente entre educación de humanidades y realidad social, véase Christopher Lasch, «Excellence in Education: Old Refrain or New Departure?», en *Issues in Education*, vol. 3, núm. 1 (verano de 1985). Véase también, Stanley Aronowitz y Henry Giroux, *Education Under Siege*.

(34) Zygmunt Bauman, *Towards a Critical Sociology* (Londres Routledge and Kegan Paul, 1976).



ción política, deben ser popularmente atractivos y tener una concepción resonante de lo que debería y podría ser. Al mismo tiempo, estos temarios deben contener una lógica que, aun siendo muy diferente de la racionalidad dominante, se corresponda con los hábitos y tradiciones que configuran una parte significativa, aunque subordinada, del panorama cultural e ideológico. Por desgracia, demasiadas recetas radicales en el campo de la educación (y posiblemente también en otros terrenos) ignoran esas normas, en especial la necesidad de que las ideas y prácticas educativas alternativas arraiguen en preocupaciones humanas ampliamente sentidas. He indicado aquí que las profundas crisis de supervivencia humana proporcionan un resonante punto de partida no sólo para panaceas educativas conservadoras, sino también para intervenciones radicales en el proceso de escolarización. En este caso, las recetas educativas no ofrecen una adaptación a la amenazadora pesadilla de nuestra realidad actual, sino un discurso que se ocupa de la emancipación y la transformación social; no ofrecen una preocupación para enfrentarse individualmente a nuestro precario y peligroso mundo, sino destrezas y saberes para facilitar nuestra capacidad colectiva de intervenir en ese mundo y reconstruirlo.

Ha de reconocerse, no obstante, que por muy atractiva que sea esta concepción, la lógica social-intervencionista que es su causa principal refleja en Estados Unidos un punto de vista cultural e ideológicamente subordinado. A diferencia de la racionalidad individual-adaptativa que subyace en el movimiento de los principios básicos, se encuentra muy débilmente representada en el discurso oficial de la sociedad norteamericana. Aunque hemos intentado fundamentar nuestro temario educativo en las preocupaciones y ansiedades populares ampliamente sentidas, esto no garantiza en modo alguno la posibilidad de tratar tales preocupaciones a través de una lógica que es en realidad una alternativa a la que hoy prevalece. Esta última es, indudablemente, algo más que un hábil engaño inculcado, o impuesto, en las mentes de los individuos; es parte constitutiva de nuestro sentido común y no puede separarse de importantes aspectos de nuestra subjetividad, de las hipótesis, los significados y los valores básicos que se utilizan para organizar y dar coherencia a nuestra personalidad y a nuestra relación con la sociedad y con la naturaleza. Ahora bien, tampoco la lógica social-intervencionista que subyace en nuestra pedagogía radical es una configuración totalmente abstracta carente de toda relación con la cultura y el estilo de vida popular; la pedagogía democráticamente orientada, defendida como medio de tratar nuestra crisis social de supervivencia, puede inspirarse verdaderamente en ciertas tradiciones de la sociedad norteamericana, por muy erosionadas o debilitadas que estén. Conceptos como los de asignación de poder a los individuos o los grupos, ya sea a través de los movimientos sociales, de los sindicatos o del activismo vecinal, no dejan de poseer resonancia cultural en la vida norteamericana, lo mismo que las tradiciones que se refieren a la capacidad democrática para configurar o reconfigurar nuestra vida social. Debemos ser sinceros, en cualquier caso, y reconocer que la mejor oportunidad para aceptar una lógica alternativa en el campo de la educación (o en cualquier otro) la proporcionan los propios efectos desintegradores de las crisis; la incapacidad de las políticas conservadoras para enfrentarse seriamente a las causas subyacentes ampliará las oportunidades para que lo hagan alternativas más serias. En los momentos actuales, es posible recobrar la conciencia perdida por causa de la

racionalidad dominante. En unos momentos en que se elevan los niveles «aceptables» de paro, en que no se cumplen las promesas de trabajo creador y responsable, en que se extiende la conciencia de subordinación sexual y de otro tipo, en que la vida personal se vuelve tan insegura y díscola como la pública y en que el temor de la aniquilación nuclear amenaza nuestro futuro, existe la posibilidad de ir más allá de lo conscientemente asumido y aceptado, y debe ser posible fomentar estos movimientos alternativos o de oposición en el campo cultural. De cualquier modo, en la búsqueda del cambio educativo, debemos conocer perfectamente las condiciones sociales que permiten y limitan a la vez lo que es posible, al tiempo que precisamos recordar que no son las circunstancias o las estructuras, sino los seres humanos, quienes en último término han de aprovechar las oportunidades de cada situación y quienes han de luchar por transformarlas. El discurso (teórico) sobre el análisis radical ha logrado describir adecuadamente las circunstancias estructurales de la educación, pero tiene mucho más que hacer en el desarrollo un discurso político que pueda contribuir eficazmente a la transformación de esas circunstancias.