

De la pesca de peces y otras especies pedagógicas raras. Reflexiones en torno al sentido práctico de las enseñanzas escolares

Miguel Vicente Pedraz

Universidad de León

Fecha de recepción: 15/03/2010

Fecha de aceptación: 30/06/2010

Resumen

Este artículo aborda la dimensión política e ideológica de la educación y, especialmente, del curriculum escolar. Tomando en consideración la tradición crítica, el propósito es descubrir algunas de las contradicciones epistemológicas que el discurso técnico debe soportar para contener su sentido dentro del marco teórico en el que obtiene legitimidad. El supuesto de partida es que dicho marco teórico goza de cierta inmunidad a la crítica como consecuencia de la versosimilitud lógica que le aporta la razón instrumental y, particularmente, las preconcepciones sustancialistas de la realidad; éstas, alimentadas por el “sentido común”, parecen constituir un freno a cualquier tipo de revisión que pretenda ir más allá de un reajuste del sistema. En este contexto, la revisión teórico-práctica que alienta el constructivismo se ve a menudo colapsada por la fuerza persuasiva de dichas preconcepciones cuyo lenguaje, ideológicamente neutro, se erige en “estructura estructurante” que es capaz de resistir los envites de la razón crítica. A través de la ironía y del cuento irreverente –sobre la temática de peces y otras especies pedagógicas raras–, el artículo trata de traspasar la línea de frontera de esa “estructura estructurante”.

Palabras clave: educación, ideología, poder, practicidad, subjetividad

Abstract

This article approaches the political and ideological dimension of the education and, especially, of the curriculum. Considering the critical tradition, the objective is to discover some of the epistemological contradictions that the technical discourse must support to contain its sense within the theoretical frame in which it obtains legitimacy. The departure assumption is that this theoretical frame enjoys certain immunity to the critic, as a result of the logical truth that it contributes the instrumental reason to him and, particularly, the substantialist preconceptions of the reality; these, fed by the “common sense”, seem to constitute a brake to any type of revision that it tries to go beyond a readjustment of the system. With these assumptions, the revision theoretical-practice that encourages the constructivism collapses by the persuasive force of these preconceptions whose language, ideologically neutral, is elevated to the “shaping structure” category that it can repulse the attacks of the critical reason. By means of the irony and the irreverent story - on the subject of fish and other rare pedagogical species, the article deals with to transfer the border that “shaping structure”.

Key words: education, ideology, power, utility, subjectivity

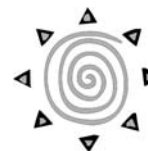
1. Introducción

Siempre me ha llamado la atención el sentido pedagógico que algunas culturas otorgan a ciertas especies animales y especialmente a los peces, los cuales, dado también su carácter bíblico, imprimen una persuasiva pátina de autenticidad y valor sobre cualquier argumento que trate de la educación.

El archiconocido proverbio chino “dame un pez y comeré un día, enséñame a pescar y comeré toda la vida” es, posiblemente, uno de los más recurrentes ejemplos de los bienintencionados alegatos pedagógicos que se valen de la temática piscícola. Como constituye una apelación al desarrollo de habilidades, actitudes, capacidades, conocimientos, etc. que debieran permitir al individuo valerse por sí mismo en un entorno más o menos previsible y estable, encaja perfectamente en el ideario moderado, liberal pero conservador, pensado para un modelo ideal de sociedad: el modelo sistémico, funcional o corporativo donde los ciudadanos adultos ejercen cargos y realizan funciones armónicamente al igual que lo hacen por ejemplo, según su naturaleza y especialización, los distintos órganos en el cuerpo humano.

El paradigma pedagógico que lo encarna destaca algo a lo que ni el sentido común ni el más elemental sentido práctico podría oponerse: la educación como mecanismo de ajuste social y, a la vez, como agente liberador de la vida dependiente y subsidiada a cuyo reclamo aplica sugestivos términos del vocabulario liberal tales como, “autonomía”, “autorrealización”, “libertad”, etc. –que enfatizan lo individual–, o “adaptación”, “integración”, “socialización”, etc. –que acentúan lo colectivo–. De acuerdo con todos ellos, cada individuo contribuiría a través de la educación, a la vez que a su desarrollo y realización personal, a la cohesión y el progreso sociales, genéricamente considerados y según una imagen candorosamente fraternal y acogedora de la sociedad y de la cultura. Sin embargo, dado que es la adecuación de la instrucción a la consecución de fines sociales concretos, reconocibles y plausibles, lo que supuestamente justifica la presencia de determinados saberes y prácticas (unos y no otros) dentro de la escuela, el discurso técnico (curricular) en el que toma cuerpo dicho paradigma, despliega y subraya nociones mucho más precisas y severas tales como “objetivos”, “contenidos”, “métodos”, “medios”, “evaluación”, “calificación”, “grado”, “capacidad”, “mérito”, “éxito y fracaso escolar,” etc., detrás de las cuales se vislumbran los mecanismos de producción-distribución de conocimientos así como de asignación de roles sociales según un supuesto mérito personal que se traduce en éxito académico y este en valía profesional. A este respecto, si bien el valor de la escuela es reconocido por el papel de identificación-extracción neutra de aptitudes diferenciales de cada sujeto, nos advierten, de manera bastante aproximada, del tipo de ajuste que se espera entre la escuela y la sociedad: un ajuste que en el que “autonomía”, “autorrealización”, “adaptación”, “integración” o la más prosaica e instrumental “competencia”¹ no parecen peces que nadan libremente en un remanso dispuestos a picar cualquier anzuelo. Según una imagen de la sociedad y de la cultura ya no tan fraternal y acogedora, nos advierten del ejercicio de la dominación el cual impone a la escuela vigente soportar una importante contradicción (epistemológica) para mantener su sentido dentro del marco sistémico-funcional: la contradicción que se establece entre la formación que dice dispensar y la que, al amparo del conocimiento autorizado del mundo y del “sí mismo”, puede dispensar y de hecho dispensa.

Hay que decir aquí que la gran virtud de la sabiduría popular, tan resueltamente recogida en proverbios y refranes como el que he propuesto para dar entrada al debate, es a la vez su gran defecto. Lo contiene todo, lo expresa todo pero, en cambio, no puede explicar casi nada. El caso es que el viejo proverbio nada nos dice, por ejemplo, de los porqués de la dieta china a base de pescado; y aunque podamos suponerlo, enseguida nos asalta la duda de si todos los chinos tienen próximo un río donde pescar, si no habrá millones de chinos a los que mejor les vendría aprender a cultivar arroz o patatas –quien sabe si para malvender a McDonald²– o ir a la universidad. Ya sabemos que el sentido de todo proverbio es



figurado, pero figurándonos que todos los chinos podrían vivir de la pesca, nada en el proverbio nos permite aventurar lo que sucedería, si llegado el momento, todos los peces del río se extinguieran, por ejemplo, devorados por una escurridiza especie anfibia, por la voracidad piscícola de la creciente población china o a causa del cambio climático; ante cualquiera de esas contingencias, ¿seguirían los maestros chinos enseñando a pescar a sus discípulos?

Hagamos algunas consideraciones sobre la doctrina educativa que entraña el arte de enseñar a pescar y tratemos después de responder a tan impropia pregunta del bestiario pedagógico. La cuestión que quiero plantear gira en torno al modelo educativo de la escuela convencional, si bien, prestando atención especial a los mecanismos de validación social de dicho modelo; es decir, a la manera en que dicho modelo adquiere la carta de naturaleza “natural”. A este respecto, poner de relieve algunos de los tópicos y creencias que sostienen la percepción del buen equilibrio funcional entre la institución escolar y la sociedad puede ayudarnos a desvelar los interiores de la contradicción epistemológica que hemos mencionado y, eventualmente, a ahondar en la dimensión ideológica de la educación y de sus principales agentes, la escuela y el currículum.

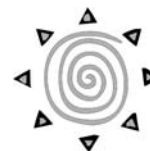
2. Constructivismo vs. Sustancialismo

Según lo que parece postular el proverbio, se entiende que las enseñanzas escolares obedecen a un proceso de sistematización didáctica que permite satisfacer con razonables garantías de éxito los supuestos requerimientos de aprendizaje de los alumnos –de acuerdo con las condiciones y exigencias sociales– de tal manera que aquellos puedan llegar a independizarse de la acción tutelar y nutricia del maestro: a capturar por sí mismos los peces con los que alimentarse³. Una interpretación mecanicista del proverbio arrojaría la tesis de que el diseño y el desarrollo curricular se pueden definir, de acuerdo con la dinámica industrial, como un proceso técnico de identificación de las necesidades sociales y la aplicación de las estrategias de enseñanza más eficaces para lograr el mejor ajuste posible entre la “producción de ciudadanos” y los roles que una sociedad requiere para conservar sus estructuras y perdurar. Pero es evidente que el sistema de enseñanza escolar y el currículum que ayuda a darle forma no responden a vectores de fuerza tan ingenuamente mecánicos. Por otro lado, no parece posible, ni tampoco deseable, una sociedad tan “armónicamente” estructurada y determinada –tantas veces descrita por ingenieros utopistas antiguos y modernos– en la que el estado cumpliera, en ausencia de conflicto social, una labor de provisión, por ejemplo, de mano de obra y de cuadros dirigentes, de administradores y de administrados, tan ajustada a las necesidades de equilibrio y pervivencia social a través del sistema educativo; y si la hubiere, ni ética, ni ideológicamente podría permitirse justificar la labor de la escuela, al menos en la actualidad, mediante el cálculo economicista de tan frías variables productivas. A este respecto, las pedagogías liberales de corte progresista contribuyeron –a la vez que proclamaban la merma del estado en nombre de la libertad– a realzar, entre otras cosas, los aspectos subjetivos y personales de los alumnos tales como la inteligencia, la capacidad, la potencialidad, el interés, el esfuerzo, las expectativas de realización personal, y toda una serie de rasgos diferenciales individuales –muchos de ellos considerados naturales o sustanciales– que la psicología del desarrollo y otras disciplinas “centradas en el niño” han objetivado, a través de la pedagogía meritocrática, en el concepto de aptitud⁴. Eso sí, adecuadamente presentados en sociedad mediante una terminología integradora donde la noción de “individualidad” y otras cercanas a ella como las de “socialización”, “adaptación”, “cohesión”, “integración”, contribuyen a la naturalización del estado de cosas en un clima de conformidad y consenso; en una especie de “armonía orgánica” que implica la susodicha merma del estado aunque de las relaciones de poder inveteradamente constituidas en dicho estado.

La disyuntiva entre ambas interpretaciones del modelo (la mecanicista y la liberal-progresista) ha constituido, tal vez, uno de los más importantes ejes del debate pedagógico desde tiempo atrás, aunque a menudo la controversia ha quedado constreñida a aspectos tangenciales de lo que en el fondo no dejan de ser dos versiones de una misma concepción educativa –aunque con dispares oportunidades políticas para desarrollarse–: la concepción instrumental y tecnológica de la educación. Una concepción cuya verosimilitud ofrece una sencilla pero firme imagen (apariencia) de utilidad práctica sustentada en el poder de convicción que despliega la visualización de la relación entre medios y fines educativos; algo que, alimentado por el sentido común y por la utópica conciencia del progreso infinito ha podido impregnar la opinión pedagógica y velar el debate sobre la pertinencia y validez de los fines educativos en sí mismos así como sobre el papel de dichos fines y el de la propia escuela en el mantenimiento de las estructuras de poder y en la reproducción de la cultura hegemónica.

Tal vez una de las creencias que más contribuyen al afianzamiento de esta concepción sea el sustancialismo que, como ya expresara Wittgenstein (1994, or. 1935), consiste en la búsqueda de una sustancia que responda a cada sustantivo. Se trata de una corriente de pensamiento definida el hecho de considerar a priori que tras las palabras que empleamos (hombre, sociedad, individuo, escuela, alumno, saber, aptitud, etc.) existen sustancias objetivas, realidades independientes de la conciencia del sujeto, sometidas a un equilibrio necesario y a un desarrollo “natural” que aseguran el funcionamiento del sistema mediante una especie de relación solidaria –antes que conflictiva– entre los distintos elementos que lo componen; de esta suerte, el devenir de la realidad parece orientado –según cierto sentido finalista y determinista– al equilibrio del propio sistema; es decir: la realidad “tiende a ser” lo que en esencia ya “es” y, viceversa, “es” lo que por naturaleza “tiende a ser”. Pues bien, una percepción sustancialista de la realidad, y con ella las concepciones sociales de carácter sistémico y funcionalista (tan presentes en el panorama del pensamiento más conservador), ofrecen un plácido acomodo a la concepción instrumental y tecnológica de la educación por cuanto induce a ver en cada materia de enseñanza, en cada objetivo y en cada acción para conseguirlo, una propiedad necesaria –consustancial– al sistema educativo y, por extensión, a todo el sistema social. La escuela y todo lo que curricularmente la configura (las estructuras pedagógicas, arquitectónicas y organizativas, la jerarquía de conocimientos a enseñar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación-calificación-clasificación de los alumnos, los modelos de comportamiento, de actividad, de orden, las categorías de saber, saber hacer, etc.) se consideran resultantes de un “proyecto natural” emanado de unas necesidades objetivas, sustanciales y, por lo demás, preexistentes de institucionalización de la educación. Una institucionalización que habría adoptado modalidades distintas a lo largo del tiempo de acuerdo con las distintas circunstancias culturales, es decir, según el desarrollo social y la disposición de medios técnicos de cada época o lugar pero siendo en esencia la misma realidad. Al respecto, Popkewitz (2003, 147), problematizando la producción de razón y poder en relación a las tradiciones intelectuales de la historia del currículum, plantea que en este campo el pensamiento clásico ha funcionado como una fantasía de orígenes en la que tenía su lugar todo lo que está en el presente, como una mesa bien puesta.

En este sentido, el sustancialismo si bien apela al proceso de transformación permanente de la sociedad –cuya capacidad para autorregularse se conjuga con la narración de la evolución histórica de la escuela–, es ahistórica y es apolítica. Es ahistórica en la medida en que incurre en una visión finalista de la civilización: como si esta hubiera estado prefigurada desde sus inicios en virtud de alguna esencia o sustancia civilizatoria que haría de cada época, de cada civilización pasada, sólo un escalón intermedio hacia un desarrollo pleno que sólo un alto grado de racionalidad –como la que Fukuyama auspiciaba a finales de los años ochenta– permitirá conseguir. Y es apolítica en la medida en que disuelve los conflictos sociales y de poder que intervienen en todo proceso de configuración



social reduciendo la confrontación de saberes o de ideas y su desigual reparto a una pura ecuación de desarrollo o de transformaciones tecnológicas.

El sustancialismo da carta de naturaleza a la racionalidad instrumental y tecnológica en la educación porque somete la veracidad de los enunciados pedagógicos a la noción de “eficacia” imponiendo una relación directa entre determinados desiderata sociales y los medios más económicos o eficientes para satisfacerlos; el mejor ajuste entre lo que en un momento dado se considera necesario que un individuo aprenda para poder “ingresar” en la sociedad y los medios que deben emplearse para que lo aprenda. Es lo que hemos denominado la “verosimilitud técnica”: una cierta apariencia de verdad indiscutible a partir de la relación entre un acto y su consecuencia cuya cerrada consistencia hace que cualquier crítica al sistema en su conjunto sea tachada de irracional y que cualquier propuesta pedagógica que pretenda ir más allá de una mera renovación de contenidos o de métodos –más allá de la reparación de las piezas gastadas de la maquinaria escolar– sea percibida como quimérica o extravagante bajo la ensoñadora ilusión de que el desarrollo perpetuo de la historia y el progreso técnico producirán por sí solos el mejor y más justo de los mundos.

La racionalidad instrumental y el modelo pedagógico tecnológico que sostiene presentan algunas variables bien definidas en el ideario liberal que tal vez convenga tener en cuenta antes de avanzar en nuestro análisis:

- el sujeto se concibe como un “espacio” neutro sobre el que se ejercen operaciones pedagógicas, concebidas principalmente como instrucción, para el desarrollo de cualidades y para el aprendizaje de conocimientos y destrezas;
- la experiencia, como un proceso de “mejora” de recursos intelectuales, emocionales, sensoriales, sociales, motrices, etc. y dichos recursos como una serie acumulativa de técnicas sociales, consideradas cultural e ideológicamente objetivas y naturales; casi como una secreción glandular o de la personalidad donde la historia personal de cada individuo queda subsumida en la generalidad conceptual “alumno” bajo el imperativo de un curriculum “universal” para una sociedad uniforme y homogénea;
- a este respecto, las brechas culturales, étnicas, de género, etc., que las condiciones sociales abren entre los individuos y, asimismo, las “discontinuidades” biográficas conformadas en el devenir de la historia individual, de las necesidades y las im-posibilidades personales, son suplantadas por la permanencia sustancial de la “naturaleza humana” que la psicología evolutiva, la neurología, la fisiología, etc. definen según las variables abstractas y genéricas de la ciencia positiva;
- el desarrollo diferenciado y desigual de los sujetos se concibe como la expresión de una mera variabilidad técnica que, como resultado, ofrece la relación funcional entre el patrimonio biológico (intelectual y físico) de cada individuo y los medios pedagógicos a disposición;
- con todo, el resultado es la naturalización –incluso, genetización– de la desigualdad en virtud de las supuestas diferencias de capacidad, de interés, de aptitud y actitud, de elecciones personales, etc. y, con ello, la naturalización y el refrendo de las diferencias sociales que, como contrapartida, conduce a la perpetuación de la cultura dominante y su reverso, la marginación de los sujetos de etnias, grupos y culturas minoritarias y no dominantes. La escuela, en el mejor de los casos, se limitaría a potenciar las capacidades de todos y a situar a cada cual en “su lugar” según su mérito, según su valía, de acuerdo con los requerimientos sociales.

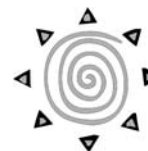
Contra el sustancialismo y contra la racionalidad instrumental que subyace a la visión funcionalista de la sociedad, Norbert Elias (1990) propone utilizar las armas de la historia y, en particular, el constructivismo. Con la demostración del

relativamente tardío desarrollo de entidades tan aparentemente incuestionables como nuestra imagen del hombre e, incluso, las nociones de sociedad o individuo, niño, etc., –todas ellas elaboradas sobre una problemática típicamente occidental y moderna, incluso, algunas de ellas, sobre una problemática de clase– no sólo pone de relieve el carácter contingente de la realidad sino que, sobre todo, nos advierte de las trampas que la concepción sistémica y finalista de la civilización puede tendernos. Especialmente, nos alerta contra la creencia según la cual las funciones que cumplen las instituciones sociales –por ejemplo las de la escuela– estarían en esencia determinadas.

El constructivismo concibe la sociedad y las instituciones que la conforman como un conjunto de producciones genuinas y contingentes dadas unas condiciones particulares identificables. A diferencia de los modelos sistémicos de corte funcionalista pone el énfasis en las acciones de los actores individuales y colectivos concretos cuya pluralidad de intenciones y de significados da lugar a un entreveramiento de relaciones que, al no surgir necesariamente de una voluntad clara, ni de una sustancia dada, tiende a escapar al control de los propios actores implicados y de la propia historia: “nacido de planes, pero no planeado; movido por fines, pero sin un fin” (Elias, 1990: 84). Lo que ello implica es que el significado y la pervivencia más o menos armónica de la realidad social y de cada una de sus instituciones no descansa en las nociones de cohesión sustancial, integridad, unidad funcional o equilibrio necesario sino en la noción de legitimidad; es decir, en el logro de cierto “acuerdo” intersubjetivo sobre el modelo de sociedad a construir; pero, eso sí, un acuerdo en el que no todas las partes tienen la misma capacidad para proponer ni, mucho menos, para imponer su visión de la realidad. Ya no se puede hablar de una “armonía orgánica”, ni de una totalidad sistémica e institucional dada a priori, sino de un trabajo simbólico y de luchas de dominación que impone reconocer una relación de poder.

La visión constructivista de la realidad social lleva a pensar la escuela, cada una de las materias académicas –las que están y las que no están, las que se consideran fundamentales y las que se consideran accesorias, los contenidos de conocimiento que las conforman, etc.– la secuenciación por grados de cada uno de los saberes, la filosofía subyacente a las operaciones de elaboración y distribución del saber y, por supuesto, todo lo no explícitamente académico que está contenido en la institución escolar (normas, rituales, moral, estructuras organizativas y de poder, concepción del saber, etc.), como configuraciones contingentes, aunque no precisamente casuales. La considera, como un producto singular de una época y de una cultura resultante de un conjunto inespecífico pero permanente de tensiones entre significados y prácticas diferentes donde, a menudo, las preocupaciones e intereses más o menos novedosos de algunos grupos hegemónicos adquieren respaldo institucional –se tornan dominantes– y otros lo pierden conformando, “sin proyecto” definido, el devenir la escuela y, lo que tal vez sea más importante, sus funciones. Estas, lejos de considerarse ya, incuestionablemente y por naturaleza, como soluciones de carácter instructivo congruentes con las necesidades de ajuste productivo, se explican como el resultado de fuerzas sociales (ideológicas, morales, políticas, económicas, etc.) cruzadas, y a menudo antagónicas, en donde los diferentes grupos en liza tratan de definir, de acuerdo con su propio universo simbólico y sus propias expectativas, la institución escolar: el tiempo y el espacio de construcción de la(s) infancia(s).

De acuerdo con todo ello, las justificaciones –y las explicaciones– de cada cambio de estructuras organizativas, de contenidos, de métodos, de significados, de prácticas, etc., –del currículum explícito y del currículum oculto– se habrían ido elaborando, incluso con posterioridad a la aparición de tales nuevas estructuras, contenidos, métodos, etc., como mecanismo de legitimación del cambio operado antes que como respuesta funcional a una necesidad nueva detectada; es decir, como forma de entronización institucional de la sensibilidad y del régimen de verdad dominantes. A este respecto, conviene no perder de vista cómo muchas de las formulaciones de la pedagogía crítica explican la aparición y consolidación de



la escuela como emergencia de una forma administrativa de dominación simbólica, ideológica y cultural, como un dispositivo de gobernación, resultante de estrategias específicas de construcción y distribución del conocimiento, idearios y tradiciones diversas al amparo de la revolución burguesa (Cuesta, 2007). Un dispositivo de gobernación en el que, si bien, se amalgaman muchas de las ambiciones de la clase dominante (control ideológico, reproducción económica, legitimación de la propia moral, etc.), también llegan a instaurarse algunas de las expectativas de las clases y grupos dominados (acceso, aunque restringido, al saber académico y a la norma oficial de la cultura dominante), lo que a menudo sirve al sistema de coartada moral so pretexto de promover políticas de igualdad (de oportunidades) que supuestamente alientan la movilidad social de los más “aptos” y “preparados”. Pero sobre esto abundaré en las secciones que siguen.

3. Discurso técnico, dominación simbólica y legitimación

Creo que ahora podemos dar un paso en el intento de responder a la pregunta que nos hacíamos al principio a propósito del modelo pedagógico contenido en el viejo proverbio chino. A saber: si, llegado el momento, todos los peces del río se extinguieran devorados por una escurridiza especie anfibia, por la voracidad piscícola de la creciente población china o a causa del cambio climático, ¿seguirían los maestros chinos seguir enseñando a pescar a sus discípulos? La pregunta podría hacerse en clave técnica: ¿qué conocimiento merece la pena ser enseñado, cuáles aprendizajes son útiles a los alumnos? Y en clave crítica: ¿bajo qué principios y cómo opera la selección del currículum en la configuración de los individuos y en particular del “sí mismo” a partir de las formas de entender y organizar la realidad que produce?

Haciéndome partícipe de la postura constructivista, mi opinión es que, si llegado ese caso y para entonces el sistema educativo chino estuviera adaptado a los modelos pedagógicos occidentales, la respuesta habría de ser “sí”. Los maestros chinos seguirían enseñando a sus alumnos a pescar, y entre otros loables razonamientos que pugnarían por mantener tan poco prácticas y funcionales enseñanzas dentro del currículum, alguno explicaría que lo importante del arte de la pesca no reside en la utilidad de esta para conseguir los frutos fluviales sino en el arte mismo, en la grandeza que entraña el dominio de sus aperos y en las capacidades que desarrollaría para, por ejemplo, cazar canguingos o chibiritainas⁵.

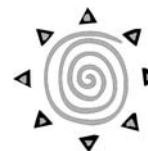
Bajo esta perspectiva, la ficción creada por Harold Benjamin (Peddiwel, 1939) a propósito de la educación paleolítica, constituye un contrapunto digno de tenerse en cuenta; resulta especialmente ilustrativa de los dispositivos de dominación presentes en el diseño curricular a pesar de las constantes innovaciones y renovaciones a la que, al menos teóricamente, se ve sometida la escuela:

“...había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura-de-peces-con-las-manos, reunión-de-caballos-lanosos y ahuyentamiento-de-tigres-dientes-de-sable-con-fuego. Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el currículum, los sabios no oírían hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura-de-peces, reunión-de-caballos y ahuyentamiento-de-tigres, el currículum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorranos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; –al fin y al cabo–, dirían los sabios ancianos, –no enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces; lo enseñamos para

desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para cazar caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de asustar tigres; lo enseñamos con el propósito de dar ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría originarse en una actividad tan básica como matar osos... Habéis de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el curriculum de dientes de sable es una de ellas–” (Peddiwel, 1939: 24-25).

Lo que la ficción plantea es que, por más que el discurso oficial insista en justificar el curriculum por su utilidad práctica o por el valor del aprendizaje en sí mismo, el proceso de elaboración y consolidación de aquel ha tenido y tiene que ver, sobre todo, con el ejercicio del poder y con las relaciones de hegemonía cultural e ideológica; especialmente, con la inversión en un tipo de racionalidad en la que encontraba perfecto acomodo el concepto moderno de infancia mensurable y clasificable y gobernable. Aquí, el concepto de dominación simbólica se torna determinante no sólo porque pone de relieve la incongruencia entre las funciones que la escuela dice cumplir mediante la instrucción y las que de hecho cumple, sino también porque permite comprender los mecanismos por los que tal incongruencia pasa desapercibida al naturalizar los conocimientos, las habilidades y los valores que dispensa. Me refiero a la construcción y de una hiperelaborada argumentación didáctica sobre cada materia de enseñanza, sobre el desarrollo psicológico del niño, sobre los procesos de aprendizaje, sobre la medición de dicho aprendizaje, etc. cuyo aparato científico consigue infundir la imagen de objetividad y de neutralidad ideológica que hace desvanecerse la constatación del escaso sentido práctico que la mayor parte de los logros académicos tienen en la vida presente y futura de la mayoría de los sujetos; especialmente, en la vida de aquellos que por etnia, clase social, recursos materiales o simbólicos, lengua, cultura, incluso por género, etc. no pertenecen al grupo dominante.

Haciéndonos eco de la terminología de Berger y Luckmann (2003), la lectura constructivista de la realidad, fija la atención en los procesos sociales a través de los cuales las instituciones llegan a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles en el seno de un determinado universo simbólico. En todo caso, la noción de “legitimidad” remite a la idea de apropiación que empleara Norbert Elias (1978, 1989, 1990) para referirse a los modos en que tiene lugar el proceso de la civilización de las costumbres y, por extensión, el proceso de configuración de las relaciones interindividuales: desde el comportamiento medido a la mesa hasta la adopción de una determinada postura “higiénica” o “saludable” en el pupitre o en el lecho, pasando por la continencia emotiva y corporal del sujeto en las relaciones con los demás o consigo mismo, nada de lo cual es absolutamente natural o producto de un escrúpulo natural. No son, sugiere Elias (1989), producciones técnicas que hayan surgido con un objetivo funcional o práctico claramente reconocible, sino que van consolidando su forma, delimitando su función muy lentamente y regularizándose su uso a través de las distintas capas sociales mediante un mecanismo de apropiación de abajo arriba o de arriba abajo, no sin tensiones culturales y sociales, en el que las significaciones se van modificando de acuerdo con los rasgos predominantes del círculo social en el que se instalan. Lo significativo de este planteamiento es la perspicacia interpretativa del proceso civilizatorio en términos de configuración social, en el sentido de que nos permite comprender cómo la aparición y consolidación de muchos comportamientos en el curso de la civilización suele obedecer, antes que a una solución técnica razonada ante un problema práctico dado, a una pugna simbólica entre tendencias emotivas e ideológicas contrapuestas, así como a disputas de identificación-diferenciación social mediante la adopción (por invención o por apropiación) de expresiones físicas, ideas y sentimientos inéditos o la incorporación de pautas de relación y trato paulatinamente más complejas, elaboradas y autocontroladas.



La conformación de las instituciones sociales y, en particular, la conformación de la escuela, en tanto que mecanismo de regulación, tipificación, habituación o de administración del comportamiento en diferentes órdenes y campos, no sólo no escapa a este análisis sino que incluso resulta paradigmática por cuanto las reglas por las que se rigen los miembros que integran dichas instituciones obedecen a la misma lógica de interacciones e interdependencias: la lucha simbólica por conseguir legitimidad y, eventualmente, poder. Más aún, es en el proceso de conformación histórica de las instituciones (la ciencia, el tiempo, la sexualidad, la familia, la educación, el derecho, la lengua, el dinero, el deporte, etc.), que el racionalismo presenta como exteriores y trascendentes a los individuos, donde, según los planteamientos constructivistas, se configura la identidad (individual, colectiva, infantil, femenina, masculina, proletaria, burguesa, corporal, étnica, etc.) en tanto que incorporación –no electiva y en gran parte inconsciente– de lo que Bourdieu (1991) denomina “habitus dominante”; es decir, en tanto que interiorización de disposiciones duraderas, estructuras estructurantes que adquiere el individuo en el proceso de socialización, las cuales suponen una inclinación determinante a percibir, sentir, pensar y actuar de modo cuasi instintivo.

Bajo esta perspectiva, la consideración del carácter funcional que explícitamente expresa el discurso técnico del currículum –donde las justificaciones utilitarias aparecen como avales de su pertinencia institucional se revela, cuando menos, problemático. En efecto, el cometido que dicho discurso atribuye a la escuela como condición necesaria y garante del desarrollo de capacidades, competencias, habilidades, actitudes, valores, etc. en los distintos ámbitos del comportamiento del sujeto –físico, social, emocional, intelectual, moral, etc.– pierde el más importante de sus sustentos epistemológicos por cuanto las propias nociones de capacidad, competencia, habilidad, incluso desarrollo infantil o infancia, etc., junto con todas las que modernamente han engrosado el vocabulario pedagógico liberal (autonomía, autoconocimiento, autosuperación, autorrealización, integración, socialización, etc.) se muestran relativas y contingentes de acuerdo con lo que Foucault (1999) denominaba regímenes de verdad. Es decir, se muestran válidas tan sólo en el interior de los esquemas de verdad dominantes y de acuerdo con los desiderata prácticos de los grupos hegemónicos; dejan de aglutinar esa clase de sustancia indiscutible de la que se nutren las categorías de “educación”, “escuela”, “currículum” para revelarse como categorías fuertemente convencionales aunque, eso sí, prevalentes, puesto que de hecho han logrado reconocimiento social mediante una dinámica interna de creación de conocimiento tecnológicamente y económicamente explotable. Para ello, una buena parte de los esfuerzos discursivos han debido ocuparse en ocultar este carácter convencional dotando a dichas categorías, mediante la aplicación sistemática del saber positivo y de la razón instrumental, de la apariencia de las cosas que son “naturales” además de útiles, pero cuya funcionalidad –salvo la que la que sirve a la preservación de las estructuras sociales y económicas del sistema– es muy limitada.

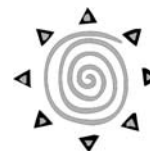
Resulta clarificador lo que, a este respecto, Wright Mills (1999, 93) calificaba como “practicidad liberal” a propósito de la filosofía moral del utilitarismo y los modos de legitimación del poder. Justamente se refería a esa clase de concepción de la utilidad cuya metafísica “orgánica” o “natural” –como la que parece legitimar el currículum y la escuela en su conjunto– subraya todo lo que tiende al equilibrio armonioso y donde los cambios o no se advierten o se toman como meros síntomas de lo “patológico” o “inadaptado”; es decir, se toman como una desviación de la naturaleza que es preciso corregir y en cuyo auxilio acude la técnica. Mills incide en el carácter conservador de la practicidad liberal (racional, sistémica y orientada al consenso funcional), la cual, frente a la practicidad antiliberal (controladora, disciplinaria y abiertamente orientada al lucro industrial), resulta simpática a aquellas personas que por su posición social, y en virtud de algún grado de autoridad, toman decisiones sobre casos individuales (jueces, médicos, trabajadores sociales, higienistas mentales, maestros, etc.); estos, señala, tienden a resolver problemas prácticos siguiendo los patrones existentes,

lejos de cualquier controversia ideológica y de cualquier intento de interpretar (críticamente) y transformar la realidad. Evidentemente, puesto que descubrir problemas prácticos y enunciarlos es hacer valoraciones, la practicidad liberal no es ajena a la moral ni es apolítica aunque se declare neutral: se configura como una sociología moralizadora en la que se toma como problema aquello que se aparta de lo común, lo que no se ajusta a los principios de orden y estabilidad. Es especialmente moralizadora cuando dichos problemas se enuncian en relación con las instituciones respecto de las que se supone necesitan mayores dosis de racionalidad (científica o tecnológica) sobre principios del tipo logro de la estabilidad y el orden, el progreso social, la adaptación, la integración, etc. –como por ejemplo la escuela, la medicina, la cultura– lo que con frecuencia constituye, señala Mills (1990, 104), “una propaganda a favor de la conformidad con las normas y rasgos idealmente asociados con la clase media de la pequeña ciudad”.

Quizás se puedan extraer de esto algunas consideraciones sugerentes para interpretar la escuela y el currículum; es decir, para interpretarlos críticamente donde la tesis a defender sería la siguiente: la escuela, en tanto que institución construida y sustentada por un discurso como el didáctico, participa de un tipo de practicidad sistémica y funcional (practicidad liberal) que la hace acreedora de un cierto grado de racionalidad (técnica) dentro de un régimen de verdad instrumental y positivista. Este régimen de verdad termina por otorgarle carta de naturaleza “natural” –legitimidad científica– a la vez que socava cualquier discusión sobre los elementos ideológicos, políticos e, incluso, morales que median en toda acción pedagógica.

Veamos: el constructivismo plantea que todo discurso que interpreta y concibe las “cosas del mundo” las ordena y las clasifica de un modo contingente, casi siempre con verosimilitud lógica y, a menudo, con suficiente fuerza persuasiva como para hacer de sí un modelo de percepción, una estructura de significaciones, de valoraciones y de acción; es decir, con capacidad para construir el “mundo de las cosas”. Pues bien, bajo una bien elaborada argumentación lógica y clasificatoria, el discurso técnico de la escuela no es ajeno a esta condición de estructura estructurante por la que, a la vez que configura el currículum construye también el sujeto educable y educado –lo que Popkewitz (2003, 151) denomina objeto del escrutinio del docente– aplicando para ello los parámetros de sistematicidad, continuidad, calificabilidad, homogeneidad, etc., que imponen los modelos tecnocráticos propios de las sociedades de consumo. Dicho discurso técnico, en la medida en que construye el sujeto apto para ser educado y su resultado ideal, legitima también sus atributos (la inteligencia, la habilidad, la atención, el esmero, la obediencia, el respeto a la autoridad, el interés, la bondad etc.), tal que si estos fueran objetivos, univalentes, universales, neutrales y proporcionalmente repartidos entre los todos ciudadanos sea cual fuere su extracción social y sus condiciones y expectativas; en definitiva, los hace tan verdaderos que acaban resistiendo no sólo la prueba de las argumentaciones sino también la prueba del sentido común –de los convencionalismos pedagógicos– y la de de los propios hechos. Y es que como señalan Berger y Luckmann (2003), el mundo de las representaciones no es sólo un mundo de imágenes, es el mundo que construimos y que aceptamos, es “el mundo”; en nuestro caso: el universo posible (y el no posible) de la institución escolar cuyos férreos límites, la autoridad pericial no permitiría sobrepasar so pretexto de mantener la esencia de la escuela y su función educativa. Algo que no sólo imposibilita el cambio, sino que hace que cualquier crítica que vaya más allá de la mera alternativa curricular en cuanto a contenidos o métodos sea tachada de quimérica o de extravagante.

Pues bien, siendo la categoría “educar” una entidad fuertemente convencional, aunque legítima, la institución escolar ha de soportar, según apuntábamos más arriba, su propia contradicción para contener y dominar su sentido dentro del marco funcionalista-sustancialista en el que obtiene su reconocimiento. En otras palabras, ha de lograr que los significados por los que es reconocida como agente social útil o práctico en el ámbito en el que dice serlo mantengan su credibilidad



a pesar de aquellas argumentaciones, teorías, evidencias, pruebas, etc., que revelen el carácter relativo, incluso arbitrario, de las categorías pedagógicas y sociales en las que se apoya. Es ahí donde operan la verosimilitud argumental del discurso técnico y la maquinaria ideológica del sentido común. La tenaz relación entre medios y fines del primero y la acomodaticia ambigüedad del segundo, constituyen los ingredientes básicos de una política de la verdad pedagógica (alimentada en buena parte por la biología y la psicología del desarrollo) que siendo de fácil sedimentación en el imaginario social, y particularmente entre los enseñantes, actúa como soporte racional del sistema escolar y de sus funciones re-productoras.

4. Estrategias de dominación escolar

Ya hemos señalado que esta elemental contradicción que la escuela debe soportar para contener su significado en el marco sistémico-funcionalista tiene que ver con la formación que dice dispensar y la que, de hecho, dispensa al amparo de la ideología pedagógica dominante. Ahondar en ello nos obliga a indagar en los mecanismos de configuración del currículum en tanto que tecnología disciplinar orientada, de acuerdo con Popkewitz (2003, 149) a configurar el modo de actuar del individuo, de sentirse, hablar, ver el mundo y a sí mismo; es decir, en tanto que práctica de gobernación.

De acuerdo con el carácter contingente del currículum y de cada una de las disciplinas académicas en las que se manifiesta y, sobre todo, de acuerdo con el carácter convencional de las categorías pedagógicas sobre las que se construye la escuela, es preciso considerar que esta, antes que enseñar al sujeto, está obligada a la construcción del propio sujeto apto para ser enseñado; es decir, escolarmente enseñado. Debe configurar, como mecanismo de autolegitimación, las condiciones en las que el individuo puede y debe ser enseñado dentro de la escuela (Larrosa 1995, Popkewitz 2003, Cuesta 2005, Viñao 2004) los límites del universo posible de la intervención pedagógica así como una batería de justificaciones socialmente plausibles. Pues bien; a tenor de las cosas que se le enseñan, cómo se le enseñan y cómo se han ido estableciendo tales enseñanzas a lo largo de su historia, parece que dicho universo pedagógico ha sido elaborado no tanto bajo la premisa de qué es lo que conviene aprender a los individuos, a cada individuo, y para qué, como por la necesidad de encontrar un lenguaje técnico, neutro y apolítico que autoriza a un tratamiento exhaustivo de la infancia, a ordenarla y clasificarla como espacio de competencias, logros, capacidades discapacidades, etc., sin levantar sospechas de llevar a cabo el ejercicio de dominación ideológica y de moralización que subyace a la elaboración de todo sistema de enseñanza en tanto que práctica cultural.

A este respecto, descubrir los tópicos o creencias que operan como teorías implícitas para justificar las tareas que lleva a cabo la escuela, puede ayudarnos a analizar esta contradicción. Aquí señalaremos dos que nos parecen especialmente relevantes. El primero tiene que ver con la consideración del niño como objeto natural y neutro, como un ser vacío de contenido: la tabula rasa que la escuela vendría a insgnare con saberes, capacidades, habilidades, aptitudes, valores, etc. mediante un diseño experto; es decir, mediante procedimientos controlados que encuentran acomodo en la concepción sustancial de la infancia y su desarrollo evolutivo y relega a la mínima expresión los condicionantes sociales y de “capital cultural” de cada sujeto; me referiré a este tópico con la denominación de la “desubjetivación del niño”. El segundo, consiste en la formulación de una cada vez más abigarrada mezcla de propiedades formativas y reformativas de la escuela en la que acaba encontrando acomodo todo género de utilidades, atributos y objetivos de acuerdo con los discursos imperantes; lo denominaré la “capitalización intensiva e inespecífica de propiedades”. Ambos confluyen en lo que podemos denominar la “ilusión didáctica”; es decir, el conjunto de creencias y dispositivos

emocionales por los que los profesionales de la enseñanza y, en general, todos los agentes educativos depositan la confianza en la técnica pedagógica y en el saber pericial como mecanismo que resolverá los problemas sociales.

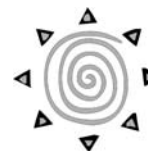
Desubjetivación del niño

La creencia de que el niño es un objeto natural y neutro, una tabula rasa, condice estrechamente con la concepción sustancialista de la realidad de manera que, por ejemplo, la desigualdad de clase social o etnia, las diferencias de oportunidades por género, por capital cultural y económico, etc. se reescriben como diferencias de mérito natural; es lo que entre otros la Larosa (1996) o Varela (2003) han denominado la esencialización del niño. El sustancialismo y las disciplinas de carácter positivo y experimental –como la psicobiología o la psicología del desarrollo– que le confieren la pátina de racionalidad, consideran al sujeto como una entidad psico- biológica, “natural”, enclavada en una sociedad, antes que como una realidad social propiamente dicha; como una entidad cuyos atributos –objetivables mediante variables psicofísicas y orgánicas– permiten tratarlo como “cosa” genérica donde el género niño es definido según los parámetros culturales de la burguesía acomodada. A título de ejemplo, esto es lo que sucede con la estratificación de la infancia según etapas del desarrollo de la inteligencia o de la motricidad que desde la psicología evolutiva desarrollaron autores como Piaget cuyos referentes son niños europeos, bien nutridos y ampliamente estimulados de la clase media francesa o centroeuropea. Siendo la educación el conjunto de actuaciones encargadas de producir en ese supuesto sujeto “natural” las condiciones necesarias para su desenvolvimiento y su adaptación a un medio identificado, se puede decir que la escuela opera como un aparato administrativo de normalización y regularización a través de la aplicación técnica del currículum: reduce la pluralidad social al sujeto unitario y genérico. Por más que exámenes, tests de rendimiento académico y otras formas de valoración y registro de la conducta personal produzcan sujetos individuales, desconfigura las singularidades para reconfigurarlas sintéticamente en el concepto de alumno, es decir, el sujeto “resumen”, el sujeto sin historia que tan bien representa el esquema evolutivo mencionado retraducido en cursos, etapas y grados con sus respectivos diplomas; un sujeto del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos escolares; un sujeto culturalmente abstracto, existencialmente vacío de contenido y políticamente disponible:

Un sujeto culturalmente abstracto, porque frente a la variabilidad identitaria que proporciona la experiencia y los aprendizajes concretos en la discontinuidad y conflictividad vital de lo cotidiano, se ve acuciado por la permanencia sustancial del discurso técnico, por la regularidad del recurso didáctico, por la unicidad de las estructuras de aprendizaje institucional, por la conformidad a los esquemas hegemónicos de consumo del saber, pero que disocia los aprendizajes de la vida cotidiana y sus requerimientos.

Un sujeto existencialmente vacío de contenido, porque la lógica de la escuela, a la que van todos pero que de ninguna manera es de todos, prescribe, como condición de aprendizaje gradual, sistemático, metódico y evaluable la disolución de todos y cada uno de los rasgos subjetivos de inserción histórica; en cierto modo, y en aras de la igualdad administrativa que impone al escolaridad, exige el borrado de la memoria tanto personal como social y cultural del individuo, lo que permite la reordenación de las capacidades y habilidades esperables de acuerdo con los esquemas de representación y práctica instrumental de la agencia escolar. Dichas cualidades subvierten la diversidad en una pura diferencia de grado de cualificación que, por lo demás, exalta el rango a partir de la aptitud y, tal vez, de la actitud demostradas.

Y, finalmente, un sujeto políticamente disponible, porque entendiendo que toda experiencia y todo aprendizaje son siempre espacios de producción ideológica, una vez abstraídos los sujetos en el concepto y despojados de su



identidad más esencial, la política, quedan aptos para recibir la experiencia y el aprendizaje posibles: la experiencia y el aprendizaje definidos por el lenguaje y los esquemas de verdad escolares siempre en consonancia con los postulados éticos, estéticos, morales e ideológicos de la clase dominante.

Capitalización intensiva e inespecífica de propiedades

El trasfondo del proverbio chino ofrece elementos de legitimación para un modelo escolar basado en la maximización del logro académico bajo el (improbable) supuesto de que dicha maximización supone, según decíamos al principio, una garantía de triunfo personal, además de un abastecimiento constante a la sociedad de ciudadanos capacitados para asegurar su equilibrio; es decir, por la funcionalidad de las enseñanzas que en ella se imparten. Un carácter que Harold Benjamin ponía en entredicho con la parábola de la educación paleolítica al sugerir que la construcción del curriculum obedece, sobre todo, a requerimientos de conformidad con la norma, de reconocimiento del grupo en los valores heredados y, sobre todo, de preservación de la autoridad y el orden. El concepto de dominación simbólica y de legitimación que para el caso utilizábamos antes, expresan, justamente, cómo el curriculum y las materias en las que se sustancia (principios, saberes, estrategias, recursos, etc.) responde más bien a la necesidad de perpetuación de la cultura dominante, así como de reproducción de las estructuras económicas y sociales sobre las que unos pocos maximizan las ventajas sociales que poseen. Pues bien, para responder a esta necesidad, el discurso técnico urde toda una red argumentos periciales –de acuerdo con del régimen de verdad legitimado– que, bajo el ambiguo emblema de la “educación integral” u otros eslóganes parecidos satura el discurso pedagógico de innumerables y atractivas propiedades formativas en todos los órdenes (cognoscitivo, afectivo, social, ideológico, moral, religioso, físico, sanitario, vial, sexual, estético, etc.) permitiendo a la escuela mostrarse socialmente plausible a la vez que conservar sus modelos instructivos arbitrarios a resguardo de la crítica ante lo que podría ser visto por la mayoría como una dilapidación del tiempo escolar. Basta acercarse superficialmente a la fraseología pedagógica desarrollada en las últimas décadas al calor de reformas y contrarreformas educativas para comprobar que la escuela carga ya con demasiados atributos y competencias y, tal vez, demasiado neutrales en sus enunciados conociendo como conocemos a quien pertenece –y a quien no– el lenguaje en el que se formulan así como la tradición selectiva de los contenidos en la que cobran sentido; a la vez, demasiado ambiguos, demasiado dispersos y trascendentes, teniendo en cuenta, por una parte, la escasa relevancia y significación que de hecho tienen los saberes en los que se apoyan y, por otra, la inequitativa distribución de facto de dichos saberes. A la vez, demasiado protegidos de la revisión crítica que pudieran hacer los agentes educativos en cada contexto, para cada situación y cada individuo.

En primer lugar, como no podría ser de otra manera, los saberes en los que se apoya el curriculum responden a una elaboración selectiva que por definición de la propia escuela –uniforme, homogénea, universal, etc.– es escasamente representativa de un alumnado complejo en su composición y cuyos intereses y expectativas (en relación a la identidad de clase social, de género o de cultura) son cada vez más diversos. En segundo lugar, pese a la apariencia de neutralidad con que son presentados los saberes y valores escolares, estos están constituidos con materiales simbólicos, ideológicos y prácticos restringidos; esto hace que se transfieran casi por capilaridad a los hijos de los miembros de las clases dominantes –acreedores de la cultura hegemónica, del lenguaje y códigos hegemónicos, de los símbolos hegemónicos, de los valores hegemónicos, etc.– y, por el contrario, que los hijos de los miembros de las clases subalternas y marginales encuentren toda clase de dificultades para que llegaran a apropiárselos.

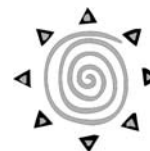
Se podría decir que, en cierto modo, el discurso pedagógico se ha preocupado más por establecer lazos de unión entre la escuela instrucción que tradicionalmente ha impartido y un ambicioso ideario formativo antes que dotar a la materia de elementos instructivos cuya significación cultural, social y técnica fuera

verdaderamente relevante para los escolares, fueran cuales fueren sus condiciones, intereses, necesidades y expectativas con respecto a la vida escolar y, sobre todo, fueran cuales fueren las condiciones de estos. Tal vez así, la correlación entre “fracaso escolar” y extracción social no sería tan alarmantemente expresiva del sesgo que dicha vida escolar manifiesta en relación a los saberes, valores y significados que transfunde.

En todo caso, sería muy conveniente analizar la cuestión en relación al giro curricular que suele darse después de la escuela primaria; a priori más homogénea y universal que la secundaria. Una vez que el “fracaso” escolar establece la primera gran criba educativa que dejará a una buena parte de la población “preparada” para abastecer al sistema económico de mano de obra no especializada, barata y dócil –pero sumamente eficiente en amplios sectores productivos–, resulta también demasiado evidente la dualidad formativa que se concreta, por una parte, en el curriculum técnico-profesional nutrido por las clases medias y medias bajas destinadas a satisfacer las necesidades de mano de obra de especialización intermedia y el curriculum de los bachilleratos, de clara formación preuniversitaria, en donde los índices de fracaso se corresponden tan elocuentemente con los alumnos de inferior extracción social; es decir, entre aquellos cuyo capital simbólico, social, cultural y económico, en terminología de Pierre Bourdieu, no condice con las claves interpretativas ni con expectativas de formación científico-técnica destinada a las clases dirigentes. Todo ello sin tener en cuenta la importancia que en el éxito escolar, tanto de la formación primaria como secundaria, tienen los saberes, normas, habilidades sociales y corporales, sensibilidad estética, etc. que no constituyen parte explícita del curriculum y cuyo reparto muestra un patente desequilibrio social.

La ilusión didáctica

La desobjetivación del sujeto tiene por objetivo, o al menos por consecuencia, que percibamos la institución escolar como un artefacto apolítico; como un dispensario imparcial de saber y de cultura; como algo que trata de cosas y con cosas originariamente neutras y hasta cierto punto naturales: no solamente el individuo que aprende sino también los individuos que enseñan y, por supuesto los elementos de mediación en el aprendizaje tales como los saberes, los métodos, las estructuras y los recursos, las capacidades de enseñanza y las capacidades de aprendizaje, los logros, las calificaciones, etc. y, por su puesto, las diferencias naturales entre los sujetos. La capitalización intensiva pero inespecífica de propiedades funciona, por su parte, como una vía de escape ante el evidente desajuste práctico de las enseñanzas para la mayor parte de los escolares los cuales, sometidos al curriculum único y universal, tienden a ser normalizados de acuerdo con una tradición selectiva que no les aporta –ni les puede aportar– las destrezas y los saberes apropiados. A tal efecto, el discurso pedagógico colma el imaginario colectivo de promesas (e incluso de amenazas) respecto de lo que la escuela y sólo la escuela puede resolver aunque no lo resuelve, so pretexto de la siempre necesaria siguiente reforma curricular, la eterna restricción de los recursos materiales, el deterioro de las infraestructuras, el incremento de las tareas administrativas del maestro, la escasez de personal cualificado y de apoyo, el anquilosamiento en la formación del profesorado, la lentitud en la aplicación de nuevas tecnologías, etc.; es decir, dispone toda una batería de argumentos –razonables en el marco del discurso técnico– que sirven para justificar confortablemente la inoperancia formativa de la escuela en términos absolutos (para todos y para todo lo que dice formar) pero que, sin embargo, mantiene intacta y refuerza la ilusión didáctica; es decir, el conjunto de creencias y dispositivos emocionales que –más allá del desánimo personal de muchos enseñantes– sostiene una genérica cultura profesional confiada en la virtualidad educativa y liberadora de la escuela “genérica” para niños “généricos”, eso sí, bajo la ensoñación pericial de unas condiciones técnicas que nunca parecen darse en la escuela concreta a la que



cada mañana acuden masivamente niños concretos, o que sólo se dan en “otros” lugares, en “otros” sistemas, en “otras” escuelas, con “otros” niños.

La ilusión didáctica, termina por convertir, en este sentido, las preocupaciones educativas en problemas de ingeniería pedagógica: convierte las preocupaciones que tienen que ver con la significación ideológica, con la conflictividad social y cultural y con su incapacidad para salir del círculo autorreproductivo en problemas administrativos y de organización; especialmente, convierte las preocupaciones que tienen que ver con la practicidad y el valor (intelectual, moral y técnica) de lo que se aprende en la escuela –y cómo se aprende, y quien lo aprende–, en problemas “logísticos” y de “abastecimiento” cuyo lenguaje sustancialista, apolítico y ahistórico, contribuye a levantar el barullo de verdades técnicas en el que anida la razón instrumental y la visión sistémica de la realidad (de las que hablábamos en el apartado II): la mejor coartada para la escuela burocrática de las sociedades industriales y postindustriales y, tal vez, también, la mejor trinchera contra una educación práctica y crítica, es decir, política e ideológicamente comprometida.

5. Problematicar el sentido práctico del currículum

Tal vez convenga precisar –a punto ya de concluir estas reflexiones– una cuestión de principios, justamente, a propósito del significado y el valor práctico o utilidad de los aprendizajes escolares a cuyo compás hemos ido desarrollando todo el análisis.

Frente a posiciones sistémicas y funcionalistas de la educación derivadas de una orientación más dura (orientada al lucro) o de una posición más blanda (orientada al consenso y el orden) –los modelos antiliberal y liberal de practicidad que describía Mills–, se puede identificar una corriente o paradigma que podríamos denominar ideal-progresista cuyas posiciones antieconomicistas de la educación a menudo han traído de la mano un idealismo antipragmático, que ha tratado de situar la educación en el plano de los valores trascendentes, de uno u otro signo, y calificando de reaccionaria toda enseñanza práctica, encaminada a una utilidad previsible. Pues bien, de la misma manera que las perspectivas economicista y consensual de la educación eluden contemplar el contenido ideológico y político de la escuela, también este progresismo antipragmático nos parece que constituye una barrera insuperable, primero para comprender la naturaleza contradictoria y conflictiva de la educación y, segundo, para hacer de la escuela un espacio público y una plataforma de transformación social. De hecho, las posiciones liberales y las progresistas comparten, además de ciertas categorías del lenguaje técnico y la confianza en la ciencia, la concepción neutral y ahistórica de los saberes, de las capacidades o de la infancia, la idea de escuela como institución ideológicamente neutral, una visión consensual de la sociedad que resalta las continuidades y unidad del sistema frente a las rupturas y discontinuidades; en particular, comparten una idea “feliz” del maridaje entre educación y progreso condensada, precisamente, en lo que hemos denominado la ilusión didáctica.

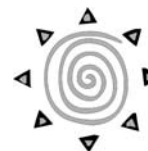
A este respecto, el valor práctico como argumento justificativo de la pertinencia de cualquier materia en la escuela no sólo no nos parece algo reaccionario sino que tal vez pueda ser el único punto de apoyo sólido que permite legitimar la acción pedagógica de la escuela. Ahora bien, conviene subrayar aquí la importancia del referente ideológico o, si se quiere, de los esquemas de verdad, que permiten determinar los criterios bajo los cuales se concibe dicho valor práctico: con vista a qué clase de objetivos o expectativas; y, puesto que la población escolar no es homogénea, qué grupos se identifican con los patrones de utilidad que dominan y cuales no; para qué y para quiénes son prácticos los aprendizajes escolares. Porque si es útil o práctico es atender a las necesidades de saber y de saber hacer, o los requerimientos éticos y estéticos que demandan las clases acomodadas para satisfacer sus expectativas de consenso y dominación social si bien los

conocimientos, las habilidades y las normas en los que se sustancian sean clasistas o sexistas; también lo es atender a las necesidades de saber y de saber hacer para un desempeño no subyugante en la vida laboral y doméstica, por ejemplo, de un transportista, de una vendimiadora o de un estibador; útil es, asimismo, aunque lo sea a largo plazo, promover nuevas formas y nuevos contenidos de aprendizaje que desde la racionalidad crítica permita problematizar los propios resortes ideológicos de la escuela y, eventualmente, hacer de ella una institución abierta y un espacio de transformación social. Es evidente que uno y otros modelos de practicidad dicen cosas muy diferentes acerca de cómo debería ser la escuela y qué debería enseñar; en otros términos, es en la identificación de los intereses y en la selección de los contenidos y los medios apropiados para satisfacerlos donde cabe la discusión sobre si la practicidad es o no reaccionaria, si es clasista, si es sexista, si contiene alguna clase de adoctrinamiento que conduzca al mantenimiento de estructuras sociales y económicas inequitativas o de explotación, etc. o si por el contrario se trata de una practicidad contrahegemónica orientada a la revisión crítica y al resolución de las desigualdades sociales.

En este sentido, frente las contradicciones que el sistema educativo debe soportar (y disimular) para contener su sentido dentro del marco funcionalista, donde el valor práctico de la escuela queda reducido a la de ser un mero agente de estabilización social mediante una distribución selectiva del saber, la pedagogía crítica ha de conjugar el sentido práctico inmediato y técnico de los aprendizajes escolares (para cada sujeto) con el reconocimiento de la impronta política que todo acto y todo contenido de enseñanza conlleva implícito para que el conflicto, la desigualdad, la marginación, no sean escamoteados en nombre de la cultura erudita heredada que hay que preservar. En todo caso, debe constituir un punto de partida para un ejercicio pedagógico comprometido ideológicamente; por utópico que pueda resultar, debe constituir un punto de partida para un ejercicio pedagógico encaminado a la construcción y el uso comunitario, significativo y contextualizado, de los saberes en consonancia con la satisfacción de necesidades operativas comunes de gentes comunes en toda su diversidad. A fin de cuentas, también tiene valor práctico aplicar los recursos pedagógicos a las necesidades culturales de emancipación, individual o colectiva, respecto de la presión que ejercen los usos y los valores de la cultura dominante y conforme a los intereses de los miembros de dichas clases o grupos sociales que los ostentan.

Volvamos, en este punto, al lugar del que partíamos: “dame un pez y comeré un día, enséñame a pescar y comeré toda la vida”; decíamos entonces que ni el sentido común ni el más elemental sentido práctico podría oponerse al ideario pedagógico que conforma este conocido proverbio chino. Desde el principio nos preguntábamos –de modo tan retórico como figurado es el proverbio–, si los maestros chinos seguirían enseñando a pescar en el caso de que los peces del río se extinguieran y llegáramos a la conclusión de que, probablemente, sí lo harían; el cuento del curriculum de los tigres-dientes-de-sable de Harold Benjamin nos alertaba de cómo la utilidad de las artes de pesca son sólo una coartada que hace plausible y legítimo un trabajo administrativo cuyos objetivos responden, por encima del valor inmediato que subraya el sentido común, a la necesidad de preservación del sistema bien cohesionado, es decir, de reproducirlo como la gran maquinaria de poder que es.

Como el sentido del proverbio chino es figurado, hicimos el esfuerzo de figuramos que todos los chinos tienen un río próximo en el que pescar. Haciendo un esfuerzo un poco mayor, aún podemos imaginar que las especies que habitan los ríos chinos son del gusto de todos y que ningún chino tiene necesidad ni interés en otra alimentación que no sea pescado, que hay ríos chinos por doquier, que hay peces para alimentar a todos los chinos, etc.; podemos esforzarnos en ver a China como el paraíso de la pesca que probablemente no es, sabiendo –como sabemos– que la mayor parte del pescado que consumen los chinos es criado en piscifactorías estatales. Pues bien, de la misma manera, podemos figurarnos la escuela como las puertas del progreso de todos y para todos, como la antesala del



desarrollo económico y social, de la igualdad para todos, de la libertad de todos, de la cultura de todos, etc. y figurándonos todo ello, no advertir que en las escuelas de todo el mundo tal vez suceda como en las piscifactorías chinas en las que, a pesar de que el engorde de los peces se hace a base de pienso y desperdicios, “el pez grande se come al chico”.

6. A modo de conclusión: ¿todo el pescado vendido?

Friedrich Nietzsche decía en *Aurora* (Nietzsche, 1981, or. 1881) que todas las cosas que duran largo tiempo se embeben poco a poco de razón hasta tal punto que se hace inverosímil que hayan tenido su origen en la sinrazón. La escuela no es precisamente una de esas instituciones cuyos inicios se nos pierdan en la noche de los tiempos, aunque, ciertamente, el discurso historiográfico al uso ha logrado conferirle ese carácter de continuidad sustancial o natural de las cosas que van desarrollándose por sí mismas, desde tiempos pretéritos, hasta casi rozar una perfección técnica y un ajuste funcional dentro del sistema que sólo la lupa de aumento desmiente. Las tesis constructivistas y particularmente el análisis de Norbert Elias (1989) sobre el proceso de configuración de las instituciones y el comportamiento civilizado, según hemos visto anteriormente, permiten aproximarnos a la “razón” de la “sinrazón” por la que, sin función ni fin prefigurados, se originan nuevos comportamientos, nuevos sentimientos o nuevas instituciones y cómo estos alcanzan legitimidad; asimismo, la teoría crítica nos alerta de la pervivencia de las “sinrazones” en el conjunto de explicaciones racionales que quieren justificar –pero que no llegan a explicar– la escuela que tenemos, al menos, de acuerdo con aquello que Émile Durkheim denunciaba en las *Reglas del método sociológico* (Durkheim, 1982; or. 1895), a saber: que la mayor parte de los sociólogos creen haber explicado los fenómenos una vez que han hecho ver para qué sirven y el papel que desempeñan como si estos existiesen con vistas a ese papel y no tuvieran otra causa que el servicio que se les pide: “hacer ver para qué es útil un hecho –señalaba– no es explicar cómo ha nacido ni cómo es lo que es”. Y alertándonos de ello, nos anima a buscar mediante la genealogía explicaciones más convincentes que las que ofrece el finalismo evolucionista y también la razón instrumental.

Tal vez haya sido Foucault, especialmente a partir de *Vigilar y castigar* (Foucault, 2005; or. 1975), el más determinante de cuantos críticos de la cultura se han adentrado en los intersticios de la historia de la escuela (Varela, 2003) y posiblemente el que más luz ha aportado al desenmascaramiento de sus orígenes, de su trayectoria y de sus funciones identificando los verdaderos objetos de lucha y situándolos en el campo de fuerzas apropiado. Haciendo suyo el reto nietzscheano de transmutar los valores mediante el análisis genealógico de la cultura, nos ha dejado algunas herramientas que hoy nos permiten transitar por ese campo de fuerzas que es la institución escolar y seguir descubriendo cada contingencia en la producción del saber-poder que legitima su ejercicio, más allá de la dicotomía dominadores dominados. Eso sí, sin ofrecernos demasiadas expectativas, ni sobre los cambios producidos ni sobre los cambios venideros; parafraseando una de sus más memorables e inquietantes páginas diríamos que todos esos cambios se imponen para responder a exigencias de coyuntura pero, vistos en su conjunto, se inscriben en el proceso de mutación general de la administración disciplinaria que constituye la modernidad.

Desde luego, no podemos quedarnos con los brazos cruzados esperando que la imparable fagocitación del pensamiento crítico por parte de los saberes técnicos y el conocimiento legitimado termine por invisibilizar a aquellos que en los procesos sociales de distribución de los recursos materiales y simbólicos han ido quedando en los márgenes de la cultura legítima; tampoco, podemos esperar a que las

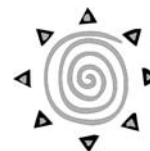
bienintencionadas ilusiones pedagógicas de la sociedad bienpensante ahoguen las oportunidades reales para la igualdad mediante la aplicación formal y neutra de un inicuo procedimiento de igualdad de oportunidades que sigue descansando en la creencia de que el conocimiento que dispensa la escuela es neutro y que su adquisición, nada tiene que ver con la clase social, la etnia-cultura, el género, etc. Si bien es verdad que no podemos esperar un cambio sustancial sí, al menos, que el paulatino desvelamiento de los mecanismos de legitimación del conocimiento técnico que sustenta la institución escolar contribuya a conservar la vigencia del problema; es decir, que ayude a que el conflicto ideológico y político que encarna la escuela no se disuelva, por saturación de la racionalidad instrumental y de las nociones funcionalistas que alberga, en un mero problema de ingeniería didáctica.

Problematizar ese ejercicio es reconsiderar la escuela y desnaturalizarla hasta el punto de poder transformarla, no desde las utópicas ensoñaciones sistémicas y la fe infinita en el progreso técnico –cuya racionalidad le otorga un valor intrínseco y por lo tanto indiscutible–, es un camino verdaderamente difícil; tan difícil que, a menudo, parece de tal manera vetado a la razón que sólo a través de la ironía se puede recorrer. De la mano del cuento de Harold Benjamin hemos podido dar los primeros pasos en ese camino ya recorrido por muchos otros; queremos terminar estas reflexiones con El caso contra las escuelas de Bertolt Brecht (1991; or. 1945)–donde, cómo no, también los peces son protagonistas– justamente porque pertenece a esa clase de cuentos irreverentes cuya irónica sencillez nos pone sobre aviso de lo difícil que será recorrerlo hasta el final, si bien, nos invita a no sentarnos plácidamente, en un recodo del camino o a contemplar, desde lejos, a los peces picar:

“–Si los tiburones fueran personas–, preguntó al señor K. la hijita de su arrendadora, –¿se portarían mejor con los pececillos?–. –Por supuesto– dijo él.

–Si los tiburones fueran personas harían construir en el mar unas cajas enormes para los pececillos, con toda clase de alimentos en su interior, tanto vegetales como animales. Se encargarían de que las cajas tuvieran siempre agua fresca y adoptarían toda clase de medidas sanitarias. Si por ejemplo, un pececillo se lastimara una aleta, le pondrían inmediatamente un vendaje de modo que el pececillo no se les muriese a los tiburones antes de tiempo. Para que los pececillos no se entristecieran, se celebrarían algunas veces grandes fiestas acuáticas, pues los peces alegres son mucho más sabrosos que los tristes. Por supuesto, en las grandes cajas habría también escuelas. En ellas los pececillos aprenderían a nadar en las fauces de un tiburón. Necesitarían, por ejemplo, aprender geografía, de modo que pudiesen encontrar a los grandes tiburones que andan perezosamente tumbados en alguna parte. La asignatura principal sería, naturalmente, la educación moral del pececillo. Se les enseñaría que para un pececillo lo más grande y lo más bello es entregarse con alegría, y que todos deberían creer en los tiburones, sobre todo cuanto éstos prometieran proveerles de un bello futuro. A los pececillos se les haría creer que ese futuro sólo estaría garantizado cuando aprendiesen a ser obedientes. Los pececillos deberían guardarse muy bien de toda inclinación vil, materialista, egoísta y marxista; y cuando alguno de ellos manifestase tales desviaciones, los otros deberían inmediatamente denunciar el hecho a los tiburones. [...]

Si los tiburones fueran personas, también habría entre ellos un arte, claro está. Habría hermosos cuadros a todo color de las dentaduras de los tiburones y sus fauces serían representadas como lugares de recreo donde se podría jugar y dar volteretas. Los teatros del fondo del mar llevarían a escena obras que mostrasen a heroicos pececillos nadando con entusiasmo en las fauces de los tiburones y la música sería tan bella que a su son los pececillos se precipitarían fauces adentro, con la banda de música delante, llenos de ensueños y arrullados por los pensamientos más agradables. Tampoco faltaría la religión. Ella enseñaría que la verdadera vida comienza realmente en el vientre de los tiburones. Y si los tiburones fueran personas los pececillos dejarían de ser, como hasta hora,



iguales. Algunos obtendrían cargos y serían colocados encima de los otros. Se permitiría incluso que los mayores se comieran a los más pequeños. Eso sería delicioso para los tiburones, puesto que entonces tendrían a menudo bocados más grandes y apetitosos que engullir. Y los pececillos más importantes, los que tuvieran cargos, se cuidarían de que reinase el orden entre los demás. Y así habría maestros, oficiales, ingenieros de construcción de cajas, etc. En pocas palabras, si los tiburones fueran personas, en el mar no habría más que cultura-“ (Brecht, 1991: 27-29; or. 1945).

Notas

¹ Sobre la irrupción del concepto de competencia en el curriculum y sus señas de identidad ideológicas, véase Cancer (2008) Ciudadanía y competencias básicas.

² Aludimos, con esta referencia a Educación, identidad y patatas fritas, capítulo con el que Apple abre su obra Política cultural y educación para describir y explicar las políticas comerciales de la globalización y su íntima relación con la destrucción cultural, los movimientos migratorios forzados y, en última instancia, la depauperación de la escuela popular en el tercer mundo.

³ Recordemos que la raíz etimológica del vocablo ‘alumno’ es ‘alumnus’, del latín, cuyo significado es ‘persona criada por otra’. A su vez, ‘alumnus’ proviene de un antiguo participio del verbo ‘alere’ cuyo significado es ‘alimentar’, ‘nutrir’, ‘crecer’.

⁴ Sobre las pedagogías centradas en el niño y el papel legitimador que la psicología evolutiva ha desempeñado en la concepción meritocrática de la educación, puede verse, Walkerdine (1995: 79-152).

⁵ Seres cuya esencia consiste en la no existencia; tomados de la mitología popular e historietas infantiles.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (1996). Política cultural y educación. Madrid: Morata.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- BRECHT, B. (1991). Historias del señor Keuner. Madrid: Alianza. Or. 1945.
- CANCER, P. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. En Con-ciencia social: Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela, 12, 31-39.
- CUESTA, R. (2005). Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R. (2007). Los deberes de la memoria en la educación. Barcelona: Octaedro.
- DURKHEIM, É. (1982). Las reglas del método sociológico. Barcelona: Orbis. Or. 1895.
- ELIAS, N. (1978). What is Sociology? Londres: Hutchinson.
- ELIAS, N. (1989). El proceso de la civilización. Madrid: F.C.E.
- ELIAS, N. (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona: Península.
- FOUCAULT, M. (1999). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.

- FOUCAULT, M. (2005). Vigilar y castigar. Barcelona: Siglo XXI. Or. 1975.
- LAROSA J. (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En LARROSA, J. (ed.) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- MILLS, W. C. (1999). La imaginación sociológica. Madrid: F.C.E.
- NIETZSCHE, F. (1981). Aurora. México: Editores Mexicanos Reunidos. Or. 1881.
- PEDDIWEL, J. A. (1939). The Sabre-Tooth Curriculum. Nueva York: McGraw Hill.
- POPKEWITZ, T.S. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción. En En POPKEWITZ, T.S. BARRY, M.S. y PEREIRA, M.A. (comp.) Historia cultural y educación, 15-58. Barcelona: Pomares.
- POPKEWITZ, T.S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales, 146-184. En En POPKEWITZ, T.S. BARRY, M.S. y PEREIRA, M.A. (comp.) Historia cultural y educación, 15-58. Barcelona: Pomares.
- VARELA, J. (2003). Conocimiento poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En POPKEWITZ, T.S. BARRY, M.S. y PEREIRA, M.A. (comp.) Historia cultural y educación, 127-145. Barcelona: Pomares.
- VIÑAO, A. (2004) Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons.
- WALKERDINE, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En LARROSA, J. (ed.) Escuela, poder y subjetivación, 79-152. Madrid: La Piqueta.
- WITTGENSTEIN, L. (1994) Los cuadernos azul y marrón. Barcelona: Planeta. Or. 1935.

*Miguel Vicente Pedraz, es profesor del Departamento de
Educación Física y Deportiva de la Universidad de León
Correo electrónico: mvicp@unileon.es*