

Parte V

El giro cultural de la educación

Capítulo 20

Lenguaje y sociedad en Ludwig Wittgenstein

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Las referencias sobre la obra de Wittgenstein siguen multiplicándose continuamente. Algunos buscadores de la red nos remiten a más de 150.000 entradas. Buena parte de su obra, pero no toda, ha sido traducida al español. Nuestra pretensión no es exhaustiva: a efectos de esta contribución, una incursión pormenorizada en la tela de araña de la red nos podría convertir en mosca antes que en arácnido. Y no podemos perder de vista la advertencia del propio Wittgenstein: «el mapa no es el territorio.» La intención que nos ha guiado, mucho más sencilla, es más bien la de ofrecer una «nota a pie de página» para la reflexión y la reflexividad sociológica. La bibliografía, a continuación, quiere ser coherente con ese propósito.

Obras de Wittgenstein citadas

Notebooks 1914-1926, Londres, Basil Blackwell, 1961 (más arriba se cita por el núm. de página); versión castellana de J. Muñoz e I. Reguera: *Diario Filosófico*, Barcelona, Ariel, 1982.

Tractatus Logico Philosophicus, trad. E. Tierno Galván. Alianza, Madrid, 1973. Hay una versión más reciente de J. Muñoz e I. Reguera en Madrid, Alianza, 1988.

Letters from Ludwig Wittgenstein, con una evocación por P. Engelman. Londres, Basil Blackwell, 1967 (más arriba se cita por el núm. de página).

Observaciones, México, Siglo XXI, 1981.

Investigaciones Filosóficas. Traducción castellana de A. García Suárez y U. Moulines, Barcelona, Grijalbo, 1988. (se cita por el núm. de párrafo).

Sobre la certeza, Barcelona, Gedisa, 1988.

Conferencia sobre Ética. Traducción castellana de Fina Birulés, Barcelona, Paidós/ICE-UAB, 1989.

Observaciones a La Rama Dorada de Frazer, Madrid, Tecnos, 1992.

Los cuadernos azul y marrón, Tecnos, Madrid, 1994.

Ocasiones filosóficas, Madrid, Cátedra, Siglo XXI, 1997.

Obras sobre Wittgenstein

- AA.VV. (1966): *Las filosofías de Ludwig Wittgenstein*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Anscombe, G. E. (1977): *Introducción al "Tractatus" de Wittgenstein*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Ayer, A. J. (1986): *Wittgenstein*, Barcelona, Crítica.
- Bartley, W. III (1982): *Wittgenstein*, Madrid, Cátedra.
- Bernhard, Th. (1988): *El sobrino de Wittgenstein*, Barcelona, Anagrama.
- Blasco, J. L. (1984): *Significado y experiencia*, Barcelona, Península.
- Brand, G. (1981): *Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein*, Madrid, Alianza.
- Baum, W.: «Introducció als diaris secrets de Ludwig Wittgenstein.» *Saber*, núm. 5, 1985, pp. 24-31.
- Cruz, M.: «Cincuenta años en la estela de Wittgenstein.» *El País*, sábado 28-4-2001, Opinión, p. 12.
- Fann, K. T. (1975): *El concepto de filosofía en Wittgenstein*, Madrid, Tecnos.
- Feigl, H.; Toulmin, S. (1981): *El legado del positivismo lógico*, Valencia, Teorema.
- Habermas, J. (1988): *La lógica de las Ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.
- Hartnack, J. (1972): *Wittgenstein y la filosofía contemporánea*, Barcelona, Ariel.
- Janick, A.; Toulmin, S. (1974): *La Viena de Wittgenstein*, Madrid, Taurus.
- Kenny, A. (1974): *Wittgenstein*, Madrid, Revista de Occidente.
- Lazerowitz, M. (1974): «La naturaleza de la filosofía según Wittgenstein», en *La concepción analítica de la filosofía (I)*, Madrid, Alianza.
- Mounce, H. O. (1982): *Introducción al «Tractatus» de Wittgenstein*, Madrid, Tecnos.
- Pears, D. (1972): *Wittgenstein*, Barcelona, Grijalbo.
- Prades, J. L. y Sanfélix, V. (1990): *Wittgenstein: Mundo y Lenguaje*, Madrid, Cincel.
- Reguera, I.: «El destino de un genio: el filósofo Ludwig Wittgenstein.» *El País*, 28-4-2001, Babelia, pp. 4-5.
- (2002): *Wittgenstein*, Madrid, EDAF.
- Rhees, R. (1989) : *Recuerdos de Wittgenstein*, México, FCE.
- Rodríguez, J. C. (1994): *La poesía, la música y el silencio*, Sevilla, Renacimiento.
- Rossi Landi, F. (1970): *El lenguaje como trabajo y como mercado*, Venezuela, Monte Avila.
- Sádaba, J. (1980): *Conocer Wittgenstein y su obra*, Barcelona, Dopesa.
- (1984): *Lenguaje, magia y metafísica. (El otro Wittgenstein)*, Madrid, Libertarias.
- (1989): *La filosofía moral analítica de Wittgenstein a Tugendhat*, Madrid, Mondadori.
- Waismann, F. (1973): *Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena*, México, FCE.
- Winch, P. (1958): *The Idea of Social Science and Its Relations to Philosophy*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

ANECDOTARIO

WITTGENSTEIN LEE CUENTOS DE HADAS A LOS ALUMNOS

Cuando en 1919 concluyó el *Tractatus*, Wittgenstein consideraba que había reducido las proposiciones filosóficas a enunciados carentes de sentido, lo que proporcionaba una solución definitiva a todos los problemas de la Filosofía, por lo que abandonó esta disciplina. Ese mismo año acudió a un centro vienés de formación del profesorado y de 1920 a 1926 trabajó como maestro en los distritos de Schneeberg y Semmering, en remotos pueblos alpinos de la Baja Austria. Según A. J. Ayer¹, asumió seriamente sus deberes y parece que fue apreciado en conjunto por sus alumnos, pero no se entendió con los padres de éstos, en su mayoría campesinos de la zona. Un sacerdote de las inmediaciones era su único amigo. Uno de los pueblos en los que enseñó fue Trattenbach, y Wittgenstein escribió a Russell en 1921 que estaba rodeado, como siempre, por el odio y la mezquindad, añadiendo que aunque supiera que los seres humanos en ninguna parte valían demasiado, las gentes

¹

A. J. Ayer: *Wittgenstein*. Barcelona, Crítica, 1986, pp. 16-17.

de Trattenbach eran mucho menos en cualquier respecto y más irresponsables que en cualquier otra parte. Russell -siguiendo el relato de Ayer- le respondió que encontraba aquella proposición improbable. Wittgenstein estuvo de acuerdo en que las gentes de Trattenbach no eran peores que todo el resto de la humanidad, pero explicaba que Trattenbach era un lugar particularmente insignificante de Austria y que los austríacos habían caído tan bajo desde la guerra que era descorazonador hablar de ello. No obstante, siguió enseñando como maestro en la zona hasta que un grupo de padres inició una acción legal contra él por tratar a sus hijos con indebida severidad física. Wittgenstein ganó el pleito pero abandonó el puesto. Mientras tanto, había recopilado un glosario de términos alemanes para uso de las escuelas elementales. Este glosario apareció en 1926, constituyendo junto con el *Tractatus* el único libro publicado por él en vida. En general, en su correspondencia² aparecen juicios muy negativos de este periodo («Tenía una misión, no la cumplí, y ahora el fracaso ha arruinado mi vida. Debía de haber hecho con mi vida algo positivo, haber llegado a ser una estrella en el firmamento. En lugar de eso me he quedado clavado en tierra, y poco a poco me voy marchitando»). Incluso reflexiona sobre el suicidio. El único aliciente que encuentra en su tarea docente hacia 1920 es contar al alumnado relatos fantásticos: «Lo único bueno de mi vida en este momento es que a veces les leo cuentos de hadas a los niños en la escuela.»³

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Banda sonora

Isidoro Reguera⁴ explica la relación de Wittgenstein con la música:

El cuarto hermano [de Wittgenstein] era Paul, que, a pesar de que perdió el brazo derecho en los primeros meses de la Primera Guerra [Mundial], se dedicó entonces y después de ello a concertista profesional de piano; para él compusieron músicos tan famosos como Richard Strauss o Prokofiev: Ravel, por ejemplo, su *Concierto para la mano izquierda*. [...] La afición al arte, a la música sobre todo, distingue a la familia Wittgenstein. Karl [el padre] lleva el violín en todos sus viajes de negocios. Leopoldine era una excelente pianista, exquisita, conservadora y dura en sus críticas, que se entendía muy bien en esto con Eduard Hanslick, el teórico y crítico musical por antonomasia de entonces. Frecuentaban el Salón del *Palais Wittgenstein* de la Alleegasse Brahms, Mahler, Richard Strauss, Schönberg, Pablo Casals, Clara Schumann, etc. En la casa parece que había doce pianos de cola. Introducidos por el famoso violinista Joseph Joachim, primo de Karl, Brahms o Julius Stockhausen, entre otros, fueron profesores de piano de los hijos. El hermano mayor, Hans, debía de ser un prodigio musical y un genio al piano, así al menos lo recuerda Ludwig escuchándolo de noche a hurtadillas tocar solo y tempestuosamente en el salón. [...] A Ludwig siempre le impresionó la música, tenía un oído perfecto, silbaba de memoria piezas enteras: por ejemplo, *Lieder* de Schubert acompañado al piano por su amigo Pinsent en Noruega. Componer una melodía hubiera sido su mayor ilusión, pero nunca se le ocurrió ninguna. [...] Por escribir una buena página de música, Ludwig hubiera dado quizá toda su filosofía.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

20.1. Reflexiona acerca de los límites del lenguaje a partir del conocido aforismo con el que Wittgenstein finaliza el *Tractatus*: «De lo que no se puede hablar, es mejor callarse».

² *Letters from Ludwig Wittgenstein*, con una evocación de Paul Engelman, Londres, Basil Blackwell, 1967, pp. 29, 41.

³ Anthony Kenny, *op. cit.*, p. 21.

⁴ Isidoro Reguera: *Ludwig Wittgenstein*, Madrid, Edaf, 2002, pp. 28-30.

20.2. Explica qué quiere decir Wittgenstein cuando afirma que «el lenguaje acompaña al mundo». Señala algunas consecuencias para el terreno de la educación.

20.3. Observa las relaciones entre Filosofía y Sociología tal como queda plasmadas entre el primer y segundo Wittgenstein.

20.4. Formula algunas cuestiones que te haya suscitado la lectura de este capítulo en relación con la Sociología de la Educación.

Capítulo 21

Educación, saber y comunicación

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

El Grup Embolic de Didáctica de la Filosofia ha propuesto⁵ el visionado de *Duck Soup* (*Sopa de ganso*) (1933) de Leo McCarey, con los inefables hermanos Marx, como introducción a algunos tópicos de la filosofía analítica: la posición central del lenguaje, la crítica a la reducción del lenguaje al modelo enunciativo, y los juegos de lenguaje y su comprensión. Un homenaje a las películas de los Marx aparece en *A Hard Day's Night* (*¡Qué noche la de aquel día!*) de Richard Lester, sobre los *Beatles*.

La obra *Pygmalion*, de George Bernard Shaw, permite una aproximación al tratamiento de los códigos lingüísticos de B. Bernstein. De esta obra se han realizado muchas versiones cinematográficas desde el año 1911, algunas tan conocidas como *My Fair Lady* (1964) de George Cukor, *Educating Rita* (*Educando a Rita*) (1983) de Lewis Gilbert y *Stanley & Iris* (*Cartas a Irish*) (1990) de Martin Ritt.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

20.1. Determina las relaciones entre las teorías analíticas expuestas y las orientaciones positivistas y pragmatistas expuestas en capítulos anteriores.

20.2. Las teorías analíticas orientaban sus críticas a las que consideraban elaboraciones metafísicas, carentes de sentido. ¿Se mantienen estas elaboraciones en la actualidad?

20.3. ¿Qué dificultades se derivarían de las teorías analíticas para el establecimiento de una definición unívoca de educación?

20.4. Establece un mapa conceptual donde se relacionen las nociones actualmente vinculadas con «educación».

⁵ Anacleto Ferrer et al.: *Primum videre, deinde philosophari* (o de cómo enseñar *Filosofía con la ayuda del cine*), en prensa.

Capítulo 22

la obra pionera de B. Bernstein sobre el control simbólico en educación

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Referencias bibliográficas de B. Bernstein

La obra fundamental de Bernstein es *Class, Codes and Control (CCC)*, de la que publicó cuatro volúmenes:

- [CCC I] *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971; Londres, Paladin Books 1974².
- [CCC II] *Class, Codes and Control. Applied Studies towards a Sociology of Language*, Londres, Routledge and Kegan Paul 1972 (1973).
- [CCC III] *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission* Londres, Routledge and Kegan Paul 1974 (1975), ed. rev. 1977².

La traducción castellana de estas obras, realizada por R. Feito Alonso es: *Clases, códigos y control. Vol. i. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal, 1989, y *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal 1988.

Como volumen IV, aunque bastante posterior, Bernstein publicó:

- [CCC IV]: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge and Kegan Paul 1990; trad. cast. *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993 (ed. revis. por el autor), 1994².

Otro libro que, aunque no pertenece explícitamente a la serie CCC, revisa muchos elementos de la serie es *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* [PSCI], Londres, Taylor & Francis, 1996; trad. cast. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata 1998 (ed. revis. por el autor).

Una relación más amplia de sus obras, a veces incluidas en CCC y otras revisiones de las que se encuentran en ella, es:

- Bernstein, B. (1959): «Some sociological determinants of perception [subtítulo: 'Investigación de las diferencias culturales']», *British Journal of Sociology*, 9, pp. 159-174 (incluido en CCC I); trad. cast., «Algunos determinantes sociológicos de la percepción», en CCC I, pp. 33-50, artículo comentado en Lawton, cit. infra, pp. 68-73 de la trad. franc.
- (1959): [El lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de una forma lingüística], comentado en

- Lawton, pp. 73-76.
- (1960a): [Reseña de Opie, P.; Opie, I.: *The Lore and Language of Schoolchildren*], *British Journal of Sociology*, 11, pp. 178-181.
- (1960b): «Language and social class», *British Journal of Sociology*, 11, pp. 271-276; trad. cast., «Lenguaje y clase social», en *CCC I*, pp. 69-75.
- (1961): «Social class and linguistic development: a theory of social learning», en A. H. Halsey et al.: *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press, 1961. Probablemente se trata del artículo comentado por Lawton, pp. 76-78, que cita como «Estructura social, lenguaje y aprendizaje»; trad. ital.: «Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale», en E. Cerquetti (ed.): *Sociologia dell'educazione*, pp. 38-66, Milán, Angeli, 1969; véase también: «Clase sociale, linguaggio e socializzazione», en P. P. Giglioli (ed.): *Linguaggio e società*, Bolonia, Il Mulino, 1973, pp. 215-235.
- (1962): «Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence», *Language and Speech* 5, pp. 31-42 (incluido en *CCC I*, pp. 91 ss.); trad. cast., «Códigos lingüísticos, fenómenos de incertidumbre e inteligencia», en *CCC I*, pp. 84-101.
- (1963a): «A socio-linguistic approach to social learning», en J. Gould (ed.): [*Penguin*] *Survey of the social Sciences*, Londres, Penguin books, 1965; Ampliado en Bernstein 1970a; comentado en Lawton, pp. 78-82.
- (1963b): «Family role systems, communication and socialisation», trabajo presentado en la Internacional Conference on Cross Cultural Research, University of Chicago.
- (1966): «Sources of consensus and disaffection in education», *Journal of the Association of Assistant Mistresses*, núm. 17, pp. 4-11; versión ampliada en *CCC III*, ed. rev. 1977; trad. cast., «Fuentes de consenso y desafecto en la educación», en *CCC II*, pp. 37-51.
- ; Elvin, L.; Peters, R. S. (1966): «Ritual in education», *Philosophical Transaction of the Royal Society of London*, colección B, 251, núm. 772, recogido en *CCC III*.
- (1967): «Open schools, open society?», *New Society*, 14 sept; trad. cast., «¿Escuelas abiertas - sociedad abierta?», en *CCC II*, pp. 65-72.
- Bernstein, B.; Young, D. (1967): «Social Class Differences in Conceptions of the Use of Toys», *Sociology* (mayo).
- Bernstein, B. (1969): «Critique of the concept of compensatory education» [Documento para la reunión de trabajo del Teacher's College, Columbia University, New York, reed. *CCC I*]; trad. cast., «Crítica del concepto de educación compensatoria», en *CCC I*, pp. 194-204.
- Bernstein, B.; Davies, B. (1969): «Some Sociological comments on Plowden», en R. S. Peters (ed.): *Perspectives on Plowden*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 55-83.
- Bernstein, B.; Henderson, D. (1969): «Social Class Differences in the Relevance of Language Socialization», *Sociology*, 3, pp. 1-20.
- Bernstein, B. (1970a): «A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability», en F. Williams (ed.): *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*, Chicago, Markham, pp. 26-51 [basado en Bernstein 1963a, incluido en *CCC I*]. También en D. Hymes; J. Gumperz: *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1971; trad. cast., «Aproximación sociolingüística a la socialización: con alguna referencia a la educabilidad», en *CCC I*, pp. 149-174.
- (1970b): «Introduction» en W. Brandis; D. Henderson. (eds.): *Social Class, Language and Communication*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1970c): «Social class differences in communication and control», en W. Brandis; D. Henderson (eds.): *Social Class, Language and Communication*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1970d): «Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences», en K. Danziger (ed.): *Readings in Child Socialization*, Oxford, Pergamon, pp. 165-186.
- (1971a): «Social class, language and socialization», en *CCC I*, pp. 170-189; trad. cast., «Clase social, lenguaje y socialización», en *CCC I*, pp. 175-193; trad. ital., en P. P. Giglioli (ed.): *Linguaggio e società*, Bolonia, Il Mulino, 1973, pp. 215-235; trad. cast., «Clases sociales, lenguaje y socialización», *Revista Colombiana de Educación*, vol. 15 (1985).
- (1971b): «On the classification and framing of knowledge», en M. F. D. Young (ed.): *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, compilado también en *CCC I*, pp. 202-236; trad. cast., «Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo», en *CCC II*, pp. 81-107; también: «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», *Revista Colombiana de*

- Educación*, vol. 15 (1985).
- (1971c): «A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability», incluido en *CCC I*, pp. 143-169.
- (1971d): *CCC I*.
- (1971, 1972): *Primary Socialization, Language, and Education*. A series of Monographs, including an Overview by Bernstein, titled Language, Social Class, and Education, Berverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- (1972): «Education cannot compensate for society», en D. Rubinstein; G. Stoneman (eds.): *Education for democracy*, Harmondsworth, Penguin.
- (1973a): «Postscript: a brief account of the theory of codes», en *Social Relationship and Language*, bloque 3º del curso del 2º nivel de los Estudios sobre Educación, Lenguaje y Aprendizaje, ed. Milton Keynes, Open University, reed. *CCC I*, pp. 237-256; trad. cast., «Epílogo», en *CCC I*, pp. 205-224.
- (1973b): *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, París, OCDE; CERI (hay un capítulo homónimo en *CCC III*, véase. Bernstein 1975a).
- Bernstein, B.; Cook-Gumperz, J. (1973): «The coding grid: theory and operations», en J. Cook-Gumperz (ed.): *Social Control and Socialization: a Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 48-72.
- Brandis, W.; Bernstein, B. (1973): *Selection and Control: A Study of Teachers Rating of Infant School Children*, appendix, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974a): *CCC I*, 2ª ed. rev.
- (1974b): «Sociology and the sociology of education», en J. Rex (ed.): *Approaches to sociology*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1974.
- Bernstein, B.; Brandis, W. (1974): *Selection and Control: teacher's ratings of infant school children*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975a): «Class and pedagogies: visible and invisible», en *CCC III*, pp. 116-156 (véase. 1973b); trad. cast., «Clase y pedagogía: visible e invisible», en *CCC II*, pp. 109-114; también en J. Gimeno; A. Pérez. (eds.): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, pp. 54-72; revisado en el capítulo «Modalidades pedagógicas visibles e invisibles», en Bernstein 1985-1986, pp. 67-100.
- (1975b): *Language et Classes Sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social*, presentación Jean Claude Chamboredon, París, Les Editions de Minuit.
- (1977a): «Aspects of the relation between education and production», en *CCC III*, pp. 174-200; trad. cast., *CCC II*, pp. 161-185.
- (1977b): «Class and the acquisition of educational codes», nota A en *CCC III*, pp. 193-196; trad. cast., «Nota (A). La clase y la adquisición de códigos educativos», en *CCC II*, pp. 179-182.
- (1977c): «Foreword» en D. S. Adlam; G. H. Turner; L. Lineker, L. (eds.): *Code in Context*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- (1977d): *CCC III*, 2ª ed. rev.
- (1981): «Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model», en *Anglo American Studies*, vol. 1, y en *Language and Society*, núm. 10, pp. 327-363. Reed., en M. W. Apple (ed.): *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982. Vers. rev. en *Collected Original Resources in Education CORE*, 12, 1 (1988), y revisada nuevamente en *CCC IV*, pp. 327-363 (1990); trad. cast. de la rev. 1990: «Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo», en *CCC IV*, pp. 25-71; trad. ital. «Codici, modalità e il processo di riproduzione culturale», en F. Cappello; M. Dei; M.; Rossi (eds.): *La immobilità sociale*, Bolonya, Il Mulino, 1982, pp. 329-366.
- Bernstein, B.; Diaz, M. (1984): «Towards a theory of pedagogic discourse», *CORE*, núm. 8, 3, pp. 1-212. Trad. cast., «Hacia una teoría del discurso pedagógico», *Revista Colombiana de Educación* (15), Bogotá, pp. 107-154.
- Bernstein, B. (1985-1986): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1998 (Apertura; 7) (Antología de conferencias, dictadas entre noviembre de 1985 y 1986, en el CIDE de Santiago de Chile).
- (1986): «On pedagogic discourse», en J. G. Richardson, J. G. (dir.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, 1986; rev. 1987 e incluido en *CCC IV*, cap. 5º (1990); trad. cast. de la ed. 1990, en *CCC IV*, 2ª parte.

- (1987a): «On pedagogic discourse: revised 1987», en *CORE* 12, 1.
- (1987b): «Social Class, Codes and Communication», en U. Ammon; N. Dittmar; K. Mattheier y W. de Gruyter (dirs.) (1987): *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. I, pp. 563-579, New York; Berlín (incluido en *CCC IV*, cap. 3º).
- (1987c): *Elaborated and Restricted Codes: an Overview 1958-1986*, Londres, University of London, Institute of Education, reimpr. Occasional Paper núm. 2. Amsterdam, Amsterdam University; Centre for Race & Ethnic Studies (vers. ampliada en *CCC IV*); trad. cast. (de la vers. ampl.) «Códigos elaborados y restringidos: versión general y críticas», en *CCC IV*, pp. 100-134.
- (1988a): «Education and democracy», conferencia anual Robert Finkelstein, Universidad de Adelphi, New York (incluido en *CCC IV*, cap. 2º).
- (1988b): «Education, symbolic control and social practice», conferencia pública bajo el patrocinio del DICE, Santiago de Chile (incluido en *CCC IV*, cap. 4º).
- (1988c): «Social Class and Pedagogic Practice», *paper* del Departamento de Sociology of Education, Institute of Education, University of London.
- (1990a): *CCC IV*.
- (1990b): Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, Barcelona, El Roure, reed. 1997.
- (1992): «Code Theory and Research», manuscrito inédito.
- (1993): vers. cast. de *CCC IV*.
- (1994): 2ª ed., Bernstein 1993.
- (1994): «Response», en A. R. Sadovnik (ed.) (1995): *Pedagogy and Knowledge: the Sociology of Basil Bernstein*, Norwood, New York, Ablex Press.
- (1995): «Code theory and its positioning: a case study in misrecognition», *British Journal of Sociology of Education*, 16, 1.
- (1996): [PSCI]. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Londres, Taylor & Francis, 1996; trad. cast. *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998 (ed. revis. por el autor)
- (1997): «Official Knowledge and Pedagogic Identities», en I. Nilsson; L. Lundahl (eds.): *Teachers, Curriculum and Policy*, Universidad de Umea, Suecia.
- (1998a): «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización», cap. IV, redactado para la trad. cast. de Bernstein 1996 (1998b).
- Bernstein, B.; Solomon, Joseph (1999): «“Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control”: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon», entrevista publicada en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, junio, pp. 265-279.

Bibliografía complementaria sobre B. Bernstein

- Alonso Hinojal, Isidoro: «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 11 (julio-septiembre, 1980).
- Atkinson, Paul: «Bernstein's structuralism», *Educational Analysis*, 31 (1982), pp. 85-95.
- : *Language, Structure and Reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein*, Londres, Methuen 1985.
- Atkinson, P.; Davies, B.; Delamont, S.: *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein*, Cresskill, NJ, Hampton Press 1995.
- Domingos, A. M.; Berrudas, H.; Neves, I. P. (1986): *A teoria de Bernstein em sociologia da educaçao*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lawton, Denis: *Social Class, Language and Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1968, pp. 78-79, 93, 96-102; trad. franc.: «Classe sociale, langage et éducation: une revue critique des thèses de Basil Bernstein», en Gras, Alan: *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*, París, Larousse 1974, pp. 67-82. Denis Lawton es también el autor de *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planing*, Londres, University of London Press, 1973; *Class, culture and the curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975; *The end of the «Secret Garden»? A study in the politics of the curriculum*, Londres, Institute of Education; *Curriculum studies and curriculum planning*, Londres,

Hodder and Stoughton, 1983.

Véase también: «Monografía: Basil Bernstein», *Temps d'Educació*, 2. Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1989.

Bibliografía de M. A. K. Halliday

Halliday, M. A. K. (1973): *Exploration in the Function of Language*, Londres, Edward Arnold; trad. cast., *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Médica y Técnica, 1982.

——— (1977): «Text as semantic choice in social context», en T. Le; M. McCausland (eds.): *Grammar and Descriptions*, Berlín, De Gruyter.

——— (1978): *Language as a Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Londres, Arnold, reed. Longman 1982; trad. cast., *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Madrid, FCE.

——— (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Arnold.

——— (1993): *Language in a Changing World*, Applied Linguistics Association of Australia, Documento de trabajo, núm. 13.

La bibliografía más reciente sobre la Sociolingüística se encuentra recogida en dos interesantes manuales:

Boix i Fuster, Emili; Moreno Vila, F. Xavier (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.

Moreno, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel (Ariel Lingüística).

Basil Bernstein fue catedrático de sociología de la educación de la Universidad de Londres (Cátedra Karl Mannheim) hasta 1990. Fue nombrado doctor *honoris causa* por la University of Leicester y la Open University (Gran Bretaña), University of Lund (Suecia), University of Rochester (EEUU) y Universidad de Atenes (Grecia).

CUESTIONES PARA EL DEBATE

22.1. ¿Qué relación guarda la elaboración de Bernstein con las teorías analíticas de la educación expuestas anteriormente? Establece las similitudes y diferencias.

22.2. Compara las afirmaciones de Bernstein con las tesis defendidas por las orientaciones neokantianas y fenomenológicas sobre la sociedad y la educación, descritas anteriormente.

22.3. Comenta, utilizando algunos ejemplos, la frase de Bernstein: «el discurso pedagógico es un discurso carente de un discurso específico».

22.4. Indaga las aportaciones actuales de la Sociolingüística a la teoría de la educación.

Capítulo 23

Los Estudios Culturales. Raymond Williams y Richard Hoogart

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

i) Referencias bibliográficas de R. Williams

a) Obras

- Williams, R. (1950): *Reading and Criticism*. Man and Society series, Londres, Frederick Muller.
- (1952): *Drama from Ibsen to Eliot*, Londres, Chatto and Windus.
- Williams, R.; Orrom, Michael (1954): *Preface to Film*, Londres, Film Drama.
- Williams, R. (1954): *Drama in Performance*, Londres, Frederick Muller.
- (1958): *Culture and Society: 1780-1950*, Londres, Chatto and Windus. Trad. catalana: *Cultura i societat*, Barcelona, Laia, 1974.
- (1961): *The Long Revolution*, Londres, Chatto and Windus.
- (1962): *Britain in the Sixties: Communications*, Penguin Special, Harmondsworth, Baltimore, Penguin.
- (1966): *Modern Tragedy*. Londres, Chatto and Windus.
- Williams, R.; Hall, Stuart; Thompson, Edward (eds.) (1967): *May Day Manifesto*, Londres, May Day Manifesto Committee.
- Williams, R. (1968): *Drama from Ibsen to Brecht*. Londres, Chatto and Windus; trad. cast.: *El teatro de Ibsen a Brecht*, Barcelona, Edicions 62, 1975.
- (1970): *The English Novel from Dickens to Lawrence*, Londres, Chatto and Windus; trad. cast. en *Solos en la ciudad. La novela inglesa de Dickens a D. H. Lawrence*, Madrid, Debate.
- (1971): *Orwell*. Fontana, Modern Master series, Fontana; Collins.
- (1973): *The Country and the City*. St. Albans, Heats, Paladin, 1975. Trad. cast. *El campo y la ciudad*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Williams, R.; Williams, Joy (eds.) (1973): *D. H. Lawrence on education*, Harmondsworth, Penguin Education.
- Williams, R. (1974): *Television: Technology and Cultural Form*, Londres, Fontana; Collins.
- (1976): *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Fontana Communications Series, London, Croom Helm.
- (1977): *Marxism and Literature*, Marxist Introduction series, Londres, New York, Oxford University Press. Trad. cast.: *Marxismo y literatura*, Barcelona, Paidós.
- (1978): *Los medios de comunicación social*, Barcelona, Península; Edicions 62.
- (1979): *Politics and Letters: Interview with New Left Review*, Londres; New York, Verso.
- (1980): *El teatro del siglo xx*, Ed. La Muralla.
- (1981): *Problems in Materialism and Culture: Selected Essays*, Londres, Verso, 1980.
- (1982): *Culture*. Fontana, New Sociology series, Fontana Paperbacks, 1981. US ed. *The Sociology of*

- Culture*, New York, Schocken, 1982.
- (1983): *Towards 2000*. Londres, Chatto and Windus. Trad. en *Hacia el año 2000*, Barcelona, Crítica, 1984.
- (1984): *Writing in Society*, Londres, Verso.
- (1989): *Raymond Williams on Television: Selected Writings*, edit. por Alan O'Connor, Londres, Routledge.
- (1989): *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*, Londres, New York, Verso.
- (1989): *What I Came To Say*, ed. por Francis Mulhern. Londres, Hutchinson.
- (1992): *Historia de la comunicación*, 2 vols., Bosch.
- (1994): *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós.
- (1980/1997): *Problems in Materialism and Culture*, Londres, New York. Verso.
- (1997): *Solos en la ciudad*, Madrid, Debate.
- (s.d.) *Writers in conversation: Raymond Williams with Michael Ignatieff*. (ICA video).

b) Novelas

- Williams, R. (1988): *Border Country*, Londres, Hogarth Press. Publicada primero en 1960.
- (1988): *Second Generation*, Londres, Hogarth Press. Publicada primero en 1964.
- (1985): *The Volunteers*, Londres, Hogarth Press. Publicada primero en 1978.
- (1988): *The Fight for Manod*, Londres, Hogarth Press. Publicada primero en 1979.
- (1989): *Loyalties*, Londres, Hogarth Press. Publicada primero en 1985.

c) Referencias bibliográficas sobre R. Williams

- Borklund, Elmer (1982): «Williams, Raymond (Henry)», en *Contemporary Literary Critics*, 2ª ed. Detroit. Gale Research Company.
- Eagleton, T. (1989): *Raymond Williams. Critical Perspectives*, Cambridge, Polity Press.
- Gilpin, George H.; Almeida, Hermione de (1983): «Williams, Raymond (Henry)», en *Thinkers of the Twentieth Century: A Biographical, Bibliographical and Critical Dictionary*, ed. por Elizabeth Devine et al., Detroit. Gale Research Company.
- Inglis, F. (1995/1998): *Raymond Williams*, Londres, Routledge.
- McIlroy, J.; Westwood, S. (1993): *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*, Leicester, NIACE.
- Page, Malcolm (1982): Bibliography and short essay, en *Contemporary Novelists*, 3ª ed. New York, St Martin's Press.
- Pinky, T. (1991): *Raymond Williams*, Mid Glamorgan, Seren Books
- Temple, Ruth and Martin Tucker (1966): «Raymond Williams (1921-)», en *A Library of Literary Criticism; Modern British Literature*, vol. III, New York, Frederick Unger.
- Wakeman, John (1975): «Williams, Raymond (Henry)», en *World Authors 1950-1970*, New York, H. W. Wilson Company.

Una completa bibliografía se encuentra en:

- O'Connor, Alan (1989): «A Raymond Williams Bibliography», en Terry Eagleton (ed.): *Raymond Williams. Critical Perspectives*, Oxford, Polity Press, 1989, pp. 184-227.

La bibliografía de Raymond Williams se amplía considerablemente a través de contribuciones plurales en capítulos de libros, entrevistas, artículos, columnas de prensa, cartas, manifiestos, traducción de libros, ediciones, etc.

LECTURAS

(1) RAYMOND WILLIAMS: «CONTINUAR APRENDIENDO», *THE NEW STATESMAN* (30 DE MAYO DE 1959)⁶

Las viejas imágenes nunca mueren; tienen que ser rotas públicamente. En el caso de la educación de adultos, este es un asunto de alguna urgencia. Tocas un botón y te encuentras con una señal enloquecida de ocupado: «Apatía». Tocas otro y oyes un zumbido estridente: «Sí, cuando era tutor, en 1916, era un movimiento que estaba bien, pero ahora con todos estos Lucky Jims⁷... El Estado de Bienestar... las viviendas de protección oficial ... el materialismo.» Tocas un tercero, y te sale a lo mejor algún leoncito: «Sí, por supuesto, Institutos de Mecánica... escuela nocturna... (*meat teas*...) un miércoles húmedo en Swindon.» Tocas un cuarto, y oyes a una operadora muy amable que dice: «Bien, la educación de adultos fue necesaria, como educación compensatoria. Naturalmente, ahora que tenemos plenas oportunidades educativas, se está marchitando.

¿Ayudarán los hechos? Espero que sí. Pero el daño psicológico que se ha hecho a la educación de adultos, no sólo por sus enemigos naturales, sino por sus supuestos amigos, tiene un interés más amplio, mostrando patrones regulares de la distorsión de lo que está sucediendo en nuestra cultura y en nuestra sociedad. Si me limito a decir lo que puedo mostrar como cierto -que la educación de adultos desde la segunda guerra mundial se ha expandido rápida y vigorosamente, que ahora es excepcionalmente fértil en experimentación, que su demanda se incrementa en relación directa a la mejor educación básica-, la reacción a estos hechos, de cualquier persona, hará patente los modelos e imágenes de esta cultura con bastante claridad. Lo que suceda después es asunto de la propia persona.

Hay tres puntos importantes que deben ser discutidos en detalle: la naturaleza de la expansión; los nuevos problemas en la educación de los trabajadores; la relación entre la educación de adultos y medios de comunicación tales como la televisión y la radio.

La expansión es considerable, pero debido al modo en que se ha llevado a cabo es difícil compararla directamente con la situación de preguerra. La WEA (Asociación de Trabajadores de la Educación) ha tenido un incremento de estudiantes, del 33 por ciento desde 1939. Pero sus relaciones, con diferentes universidades, han cambiado radicalmente en el mismo período. En algunas partes del país, el modelo tradicional de universidad conjunta y la provisión de la WEA, con las clases tutoriales en el centro, es todavía la regla. En otras partes, este modelo ha sido virtualmente abandonado. En Inglaterra y País de Gales (*Britain*) en general, el número de estudiantes de clases tutoriales es aproximadamente el mismo que antes de la guerra. Pero en las zonas con clases para externos de Oxford, por ejemplo, hay un incremento tripartito en el trabajo tutorial, y éste todavía se está desarrollando continuamente. Donde todavía se aplica, el modelo tradicional sigue gozando de vigor y relevancia.

No tiene por qué haber conflicto entre esta actividad tradicional y los nuevos tipos de clases para externos que representan otra clase de la expansión. Ha habido un rápido desarrollo de una nueva clase de trabajo de extensión, en parte en relación a grupos especializados, en parte en conferencias y clases para una público sustancialmente nuevo. Este trabajo muestra muy claramente que existe una gran demanda de educación de adultos para los ya mejor instruidos. En Londres, por ejemplo, las estadísticas (*figures*) de esta extensión reciente muestran que el 11 por ciento de estudiantes ha estado en la universidad, y el 62 por ciento en enseñanza media. Esto es de alguna manera extremadamente estimulante ya que muestra que cuanto más tiempo se ha incentivado el proceso de aprendizaje en un individuo, más probable es que quiera continuar aprendiendo. Si miramos al futuro, veremos que ésta es siempre la situación en el caso de la educación de adultos: que el hombre que piensa que su educación está completa a los 15, a los 18, o a los 21 años, no está educado, y que ahora hay mucha menos gente sin educación. Funciona de diferentes formas: desde el trabajador profesional que quiere

⁶ Trad. Carme Manuel Cuenca.

⁷ Lucky Jim: título de la primera novela de Kingsley Amis, publicada en 1954. Trata de la historia de Jim Dickson, profesor asociado de Historia, durante el primer trimestre de curso en una Universidad de provincias. El argumento trata de un sinfín de infortunios del desgraciado Jim al intentar adaptarse a su nuevo trabajo.

mantenerse al día con los nuevos hallazgos, o que quiere entrar en contacto con otras disciplinas relacionadas, hasta el hombre que sabe cómo muchas cuestiones -tanto de política, filosofía, religión, como de literatura- cobran vida de nueva manera en la experiencia adulta, y que las universidades, que entre otras cosas existen para mantener en marcha esta interacción, pueden procurarle un encuentro con ellas, dentro del contexto de su vida cotidiana.

El público que asiste a estas clases de ampliación pertenece en gran medida a una nueva clase, y representa una expansión vital. Al mismo tiempo ha habido otro tipo de crecimiento, dentro del contexto de servicios ofertados por las autoridades locales. Aquí de nuevo, hay una marcada variación según las diferentes zonas del país. Pero, de diversas formas, con facultades (*new short-term residential colleges*), con centros de educación de adultos y comunitarios, con la expansión de las clases nocturnas, y con la provisión de lectores a miles de grupos voluntarios, las autoridades locales están haciendo un trabajo excelente; de nuevo, con un público en gran parte nuevo. A esto se le debe añadir los esquemas en desarrollo de ciertas organizaciones de voluntariado: entre las que destacan, los Institutos de la Mujer y las Asociaciones Municipales de las Mujeres.

El crecimiento está llevando, naturalmente, a tensiones entre las viejas y nuevas organizaciones, a reajustes difíciles, y a un complicado tipo de política de educación de adultos. (Para una introducción a estos temas, véase *Trends in Adult Education*, edición a cargo de S.G. Raybould, editorial Heinemann.) Los temas son reales, pero quisiera que la gente los discutiera en términos de la necesidad absoluta que existe de una cultura en expansión, que obviamente debe operar en muy diferentes niveles y de diferentes formas. Una gran parte de lo que pasa por teoría de educación de adultos es una extraordinaria combinación de sectarismo, alegatos, mitificaciones y dogmatismos. En la práctica, afortunadamente, las difíciles y continuas negociaciones de las relaciones de trabajo necesariamente complicadas han tenido sorprendentemente éxito.

La educación de los trabajadores es un tema clave. Esta siempre ha sido difícil, por las reivindicaciones concurrentes de la educación Socialista, debido a la arrogancia del *National Council of Labour Colleges* (Consejo Nacional de Asociaciones Laborales), y la educación universitaria a través del WEA. Da la impresión de que esta gran división empieza a desaparecer: si así es, los beneficios serán muchos. Mucha de la expansión de la educación de adultos de posguerra se ha dado en la esfera de la creciente clase media, sin embargo los estudiantes inscritos en la WEA incluyen alrededor de un 39 por cien que son trabajadores si bien lo son en el sentido en que la TUC⁸ entiende por trabajadores (desde operarios y dependientes hasta trabajadores de correos y delineantes). Otro 11 por cien son docentes, y un 35 por ciento son amas de casa, de similar extracción que la mayoría de los hombres. Esto parece correcto, pero encierra un declive en los estudiantes que son trabajadores manuales. Se está haciendo un esfuerzo por abordar esta situación a través de los sindicatos. Estoy seguro de que esta aproximación es correcta, ya que la clase trabajadora, a pesar del Estado de Bienestar, todavía está socialmente alienada hasta extremos importantes, en comparación con otros grupos. La participación social de la clase trabajadora tiene lugar todavía en primera instancia a través de sus propias organizaciones colectivas. Este es un hecho de nuestra cultura más fundamental que la televisión y/o las viviendas protegidas.

La educación a través de los sindicatos es ahora un punto de estimulante crecimiento. Algunos de ellos, con el de Transportes y el General de Trabajadores a la cabeza, tienen sus propios excelentes proyectos. Los cursos integrados en el propio horario laboral, están teniendo mucho éxito, particularmente con mineros, y están aumentando. Los proyectos piloto de la WEA en el Sur de Gales y en Tyneside, están atrayendo a jóvenes trabajadores, especialmente a través de la conexión con cursos de fin de semana. Para mucha gente, quizá especialmente para los trabajadores manuales, este trabajo residencial de corta duración encaja mucho mejor en la vida de posguerra que las clases nocturnas, y además tiene ciertas ventajas educativas. En todo este nuevo trabajo, los problemas de enseñanza son difíciles, pero en los últimos diez años ha habido grandes progresos, con cursos relacionados con industrias específicas (en Oxford tenemos un programa de observación para obtener todos estos datos), enseñanza específica y relacionada con actividades democráticas (reuniones, negociaciones), y formación en comunicación pública -escribir, hablar, destrezas de estudio- hasta un punto donde se

entrelazan las necesidades prácticas de los sindicatos y un proceso central de educación humana. Dados recursos razonables, la educación de estos nuevos trabajadores, a través de los sindicatos, se desarrollará de una forma radicalmente importante.

No tiene porque existir oposición entre educación a través de grupos pequeños y el uso de tales media como la radio y la televisión. Todos vivimos en diferentes niveles de comunidad, y una cultura saludable necesita una escala correspondiente y una variedad de instituciones. La radio ha ayudado a la educación de adultos, tanto directa como indirectamente. La televisión, en el peor de los casos, no la ha perjudicado. En los Estados Unidos, los programas televisivos de educación de adultos, dirigidos por universidades, tienen éxito; y con la llegada de un tercer canal, deberíamos considerar la misma posibilidad aquí. Sin embargo no tenemos porque querer un Tercer Programa de televisión. Me alarmé al leer que la transferencia de la radio educativa a la Cadena Tres ha visto reducida su audiencia a menos de una décima parte de su nivel previo. Este es el resultado, seguramente, de una clase distorsionada de pensamiento, bastante natural en una sociedad de clase, que no sólo asume divisiones entre la gente sino que además, por separación arbitraria, las refuerza. Un modo más útil de pensar acerca del tercer canal es en términos diferentes a como lo hacen los agrupamientos generalmente «independientes» en los que confluyen la prensa, la publicidad y el interés comercial. Deberían considerarse otros agrupamientos, sobre bases regionales, de instituciones tales como las universidades, teatros, orquestas, sociedades comarcales, las grandes organizaciones de voluntariado, autoridades locales, y las organizaciones culturales de la minoría nacional. Si el Partido Laborista es serio sobre una cultura común (y más le vale: puesto que es su punto de expansión) una propuesta de este tipo recibirá la consideración más detallada y seria.

La educación de adultos, en su sentido formal, continuará sirviendo a su creciente minoría. Pero todo su espíritu, admirablemente expresado de la mejor manera posible por la WEA, es de crecimiento hacia una cultura común genuina, y hacia una democracia educativa y participativa. Las imágenes de prejuicio y fatiga están siendo ahora desafiadas poderosamente, por una nueva generación en la izquierda. En ciertas cosas que están pasando ahora, por culpa de unos recursos absurdamente limitados comparados con los recursos poderosos de un capitalismo que vive del consumo y del dispendio, vislumbramos un futuro práctico y deseable. Los mineros vienen a Oxford a estudiar la industria del carbón, y para unirse en una discusión igualitaria con sus oficiales al mando, pero también se unen, acaloradamente, en debates acerca del lenguaje y de las clases sociales, o sobre literatura contemporánea y política. Físicos nucleares procedentes de Harwell solicitan y asisten a clases tutoriales de literatura y filosofía (ésta es la respuesta educada a la especialización, y en ella se encuentra la clave para el desarrollo de la futura educación de adultos). Las audiencias masivas en Glyndebourne escuchan a los productores residentes y a los conferenciantes de la universidad debatiendo acerca de una de las sesiones de ópera. Sociólogos, realizadores de películas, arqueólogos, historiadores locales, astrónomos y biólogos encuentran gente corriente ansiosa de estudiar y practicar sus destrezas. Un neurólogo, un filósofo y un escritor se reúnen para discutir con 50 miembros del público general la relación existente entre sus disciplinas y la idea de la creatividad. Y el debate más sustantivo y profesional de literatura contemporánea tiene lugar, de una punta a otra del país, en clases de adultos con lectores normales, a las que acuden muchos escritores para debatir acerca de su obra. Estas cosas, y otras muchas como ellas, están sucediendo en estos momentos, en «Gran Bretaña, el país desconocido». La presión que ejerce su apasionante realidad hará que las viejas imágenes se rompan.

(2) RICHARD HOGGART: *SCHOLARSHIP BOY*⁹

Este es un capítulo difícil de escribir, pero que debe ser escrito. Como en los demás capítulos, voy a aislar un grupo de tendencias interrelacionadas, a pesar de que, en este caso, el riesgo de

⁹ Título original: «Unbent springs: A note of the uprooted and the anxious», tomado de R. Hoggart: *The uses of Literacy*, Harmondsworth, 1957, pp. 291-317. Hay una traducción castellana, a cargo de María Beneyto, en M. Fernández Enguita (ed.): *Sociología de la Educación*, pp. 193-202.

dramatizar resulte especialmente agudo. En los tres capítulos anteriores se han discutido actitudes que, desde un cierto punto de vista, pueden representar una clase de equilibrio. Pero la gente más afectada por las actitudes que vamos a examinar -los «inquietos y desarraigados»- pueden ser principalmente reconocidos por su falta de equilibrio, por su incertidumbre. En cuanto a la indulgencia consigo mismos parece satisfacer a muchos de su clase, ellos tienden a ser desdichadamente superiores: les afecta mucho el cinismo, lo que afecta a casi todo el mundo, pero es probable que aumente su ausencia de objetivos más que tentarles a «sacar partido» o a reaccionar con todavía menos indulgencia.

En parte tienen un sentimiento de pérdida que afecta a alguno de ellos en cada grupo. El sentimiento de pérdida aumenta precisamente porque están emocionalmente desarraigados de su clase, a menudo por el estímulo de una gran inteligencia crítica o por su imaginación, cualidades que pueden conducirles a ser extrañamente conscientes de su propia situación (y hacer que resulte fácil para sus adeptos dramatizar su *Angst* [Angustia]). Relacionado con todo esto, puede haber un desarraigo físico de su clase a causa del sistema de becas. Me parece que una gran parte de ellos sufre por esta razón, aunque, seriamente, sólo una pequeña proporción entre ellos; en uno de los límites del grupo encontramos a los psicóticos; en el otro, gente que lleva aparentemente una vida normal pero nunca sin un subyacente sentimiento de malestar.

Sería conveniente que primero habláramos sobre la naturaleza del desarraigo tal como la experimentan algunos becarios. Estoy pensando en aquellos que, durante un cierto número de años, tal vez durante mucho tiempo, han tenido sentimiento de no pertenecer ya, realmente, a ningún grupo. Todos sabemos que muchos encuentran un equilibrio en su nueva situación. Existen expertos y especialistas «desclasados» que se encierran en su propio mundo después que la larga escalada al mundo de las becas les haya conducido hasta el doctorado. Existen brillantes individuos, que llegan a ser excelentes administradores y funcionarios, y que se sienten realmente a gusto. Existen otros, no necesariamente tan dotados, que alcanzan un cierto equilibrio que no es pasividad ni tampoco un defecto de percepción, que se sienten a sus anchas en su nuevo grupo sin necesidad de adoptar su imagen, y que mantienen unas relaciones fáciles con sus familiares de clase obrera, basadas no en una especie de protección sino en el verdadero respeto. Casi todos los chicos de clase obrera que pasan por el proceso de proseguir su educación por medio de becas, durante su adolescencia, tienen roces con su entorno. Están en el punto de fricción de dos culturas; el examen sobre su auténtica educación radicará, cuando tengan alrededor de veinticinco años, en su habilidad de sonreír abiertamente a su padre, respetar a su frívola hermana menor y a su hermano más torpe. Voy a ocuparme de aquellos para los que el desarraigo es especialmente conflictivo, no porque subestime las ventajas que este tipo de selección proporciona, tampoco porque quiera insistir en los más deprimentes rasgos de la vida contemporánea, sino porque las dificultades de algunas personas ilustran en gran medida el debate del cambio cultural. Como plantas recién transplantadas, reaccionan ante una prolongada sequía antes de las que se quedaron en su suelo original.

A veces me inclino a pensar que el problema de la autoadaptación resulta, en general, más difícil para aquellos chicos de clase obrera que sólo están moderadamente dotados, pero que tienen talento suficiente como para alejarse de la mayoría de su coetáneos de clase obrera, pero no para ir mucho más allá. No voy a sugerir correlación alguna entre inteligencia y ausencia de malestar; los intelectuales tienen sus propios problemas: pero, a menudo, este tipo de inquietud parece angustiar sobre todo a los miembros de clase obrera que se han visto desplazados de su medio cultural y que sin embargo no disponen del equipamiento intelectual que provocaría que siguieran adelante para unirse a los profesionales y expertos «desclasados». En algún sentido, es cierto, nadie llega a ser nunca un «desclasado»; y resulta muy interesante observar cómo de vez en cuando aparece (especialmente hoy en día, cuando los chicos que ya no pertenecen a la clase obrera acceden a todas las áreas de responsabilidad en la sociedad) un toque de inseguridad, que frecuentemente surge como una excesiva preocupación por afirmar su «presencia» en un, por lo demás, muy profesional profesor, en las intermitentes apariciones de tosca sencillez, en un importante ejecutivo y miembro de una comisión, en la tendencia al vértigo que traiciona un latente sentimiento de inseguridad en un periodista de éxito.

Pero estoy principalmente preocupado por los que se conocen y todavía no son conscientes, en ningún sentido, de que son como un resultado ambiguo, insatisfactorio y atormentado por sus propias dudas. A veces carecen de voluntad, aunque tengan inteligencia, y «se necesita voluntad para no desperdiciarse». Con frecuencia, tal vez, aunque tengan tanta voluntad como la mayoría, no tienen la

necesaria para resolver las complejas tensiones que crean su desarraigo, los peculiares problemas de sus escenarios domésticos y la incertidumbre propia de la época.

A medida que la infancia da paso a la adolescencia y ésta a la vida adulta, esta clase de chicos tiende progresivamente a aislarse de la vida ordinaria de su grupo. Se les señala desde muy temprano: y no estoy pensando tanto en sus maestros de la escuela primaria como en los miembros de sus familias. «Es inteligente», o «Es brillante», oye constantemente; y, en parte, el tono es de orgullo y de admiración. En cierta forma está aislado tanto por sus padres como por su talento que le impulsa a apartarse de su grupo. Aunque por su parte no todo es admiración: «Es inteligente», sí, y espera que siga el camino que se le abre. Pero también puede haber un matiz peyorativo en el tono con el que se pronuncia la frase. La personalidad es más importante. A pesar de todo, es inteligente, una señal de orgullo y casi una marca de fábrica; se encamina a un mundo diferente, a un diferente tipo de trabajo.

Debe aislarse cada vez más si quiere «seguir adelante». Tendrá que oponerse, posiblemente sin darse cuenta, a sus valores más entrañables, al intenso espíritu gregario del grupo familiar de la clase trabajadora. Ya que todo se concentra en la sala de estar, raras veces tiene una habitación para él solo, los dormitorios son fríos e inhóspitos y para calentarlos o para calentar la sala, de haberla, no sólo sería caro, sino que también exigiría un esfuerzo imaginativo -fuera de la tradición- que la mayoría de las familias es incapaz de hacer. Hay una mesa en la esquina del comedor. En el otro lado, Madre está planchando, la radio está encendida, alguien está tarareando unos compases de una canción o Padre dice ocasionalmente lo primero que se le pasa por la cabeza. El chico tiene que desconectarse mentalmente para poder hacer sus deberes tan bien como pueda. En verano las cosas pueden resultar más fáciles; los dormitorios están lo suficiente calientes para trabajar en ellos: pero sólo unos pocos chicos, según mi experiencia, se aprovechan de esta circunstancia. Dentro del chico conviven (hasta que alcanza, tal vez, niveles superiores) mucho de ambos mundos, el de casa y el de la escuela. Es enormemente obediente a los dictados del mundo de la escuela, pero, emocionalmente, desea fervientemente seguir siendo una parte del círculo familiar.

Así pues, el primer gran paso se da avanzando para formar parte de un grupo de distinto tipo o por medio del aislamiento mientras debe contrarrestar el protagonismo que la familia tiene en la vida de la clase obrera. Esto es cierto, especialmente cierto, si pertenece a un hogar feliz, porque los hogares felices son con más frecuencia los más gregarios. Desde muy pronto se siente la tensión del aislamiento, y una gran preocupación por sí mismo, lo que le puede dificultar más adelante pertenecer a otro grupo.

En su «escuela primaria», desde los ocho años, es probable que en cierta medida se le distinga, aunque esto puede no ocurrir si la escuela está en una zona que cada año aporta un par de docenas de becarios para el instituto. Pero, probablemente, reside en una zona donde predomina la clase obrera y su escuela solo acoge a unos pocos becarios cada año. La situación está cambiando con el aumento del número de becas que se conceden, pero en cualquier caso, los ajustes humanos no se producen tan abruptamente como los cambios administrativos.

Del mismo modo, es probable que se separe del grupo de muchachos del barrio, ya no es un miembro de la pandilla que se apiña en torno de las farolas todas las noches; debe hacer los deberes. Pero éstos no son más que unos chicos entre otros de su generación, y su desapego hacia ellos está emocionalmente asociado más a un aspecto de su situación en casa, en la que ya tiende a estar más cerca de las mujeres de la casa que de los hombres. Esto es cierto, incluso si su padre no es el tipo de persona que que desprecia los libros y la lectura como un «juego de mujeres». El chico pasa una gran parte de su tiempo en el centro físico de su hogar, donde manda la mujer, siguiendo tranquilamente con su trabajo mientras su madre está con el suyo (el padre no ha vuelto todavía de su trabajo o está de copas con sus compañeros). El hombre y los hermanos del chico están fuera, en el mundo de los hombres; el chico está en el mundo de las mujeres. Posiblemente esto pueda explicar, en parte, por qué muchos autores de la clase obrera, cuando escriben sobre su infancia, asignan a las mujeres un papel tan tierno y fundamental. En ocasiones, va a haber roces cuando ellos se pregunten si el chico se está dando ínfulas o cuando sienta una fuerte resistencia a romper y a hacer uno de esos extraños trabajos que se espera que haga un muchacho. Pero es probable que predomine una atmósfera más bien íntima, cordial y atractiva. Con un oído oye a las mujeres sobre sus problemas, dolencias y esperanzas y él, en ocasiones, les habla sobre su escuela y el trabajo y lo que ha dicho el maestro. Normalmente recibe una

ilimitada simpatía: sabe que ellos no entienden, pero aun así sigue contándoles; le gustaría unir los dos ambientes.

Esta descripción simplifica y subraya en exceso la fractura; debería matizarse cada caso individualmente. Pero al mostrar el aislamiento en su forma más rotunda, la descripción comprendía lo que se encuentra con más frecuencia. Pues un chico como éste vive entre los dos mundos, el de la escuela y el de la casa, los cuales tienen pocos puntos en contacto. Una vez en la escuela de enseñanza secundaria, aprende rápidamente a usar dos acentos distintos, posiblemente hasta dos personalidades y valores aparentemente diferentes. Piénsese por ejemplo en su material de lectura: en casa se repantiga y lee normalmente revistas que nunca ha mencionado en la escuela, que no parecen ser del mundo en el que le introduce la escuela; en la escuela escucha y lee libros que nunca se han mencionado en casa. Si lleva estos libros a casa, nunca los guarda en el mismo sitio que los que lee la familia, pues con frecuencia, o no hay ninguno o casi ninguno; sus libros parecen, más bien, herramientas extrañas.

Posiblemente escapará, especialmente hoy en día, de las peores y más inmediatas dificultades de su nuevo entorno, el estigma de la ropa más barata, el no poder permitirse ir a excursiones de la escuela, de padres que aparecen en la función escolar con un vergonzoso aspecto de clase obrera. Pero como alumno de la escuela, lo más probable es que vaya a preocuparse por hacerlo bien, por ser aceptado, o de atraer la atención como ya la atrajo por su inteligencia en la escuela elemental. Pues la inteligencia es la moneda con la que ha comprado su futuro y cada vez más la inteligencia es la moneda que cuenta. Tiende a sobreestimar a sus profesores puesto que son los cajeros en el nuevo mundo de la «inteligencia-moneda». En el mundo de su casa, su padre es todavía su padre, en ese otro mundo de la escuela, su padre puede tener poco lugar: tiende a hacer de su maestro una figura paterna.

Consecuentemente, aunque su familia le presione muy poco, con seguridad se presionará a sí mismo más de lo que debería. Empieza a contemplar la vida, tan lejos como pueda visualizarla, como una serie de carreras de vallas, las vallas de las becas que se ganan aprendiendo cómo acumular y manejar la nueva moneda. Tiene la tendencia a sobrestimar la importancia de los exámenes, la acumulación de conocimientos y las opiniones que recibe. Descubre una técnica de aprendizaje aparente, adquirir datos más que saber manejarlos o usarlos. Aprende cómo se recibe una educación puramente literaria, usando sólo una parte pequeña de su personalidad y que sólo desafía una pequeña parte de su existencia. Empieza a ver la vida como una escalera, como un examen permanente con algunos aplausos y alguna advertencia en cada escalón. Se hace experto en absorber y expulsar; su capacidad variará, pero raras veces estará acompañada de un genuino entusiasmo. Raras veces siente de verdad la realidad del conocimiento, de los pensamientos y fantasías de otros hombres en su propio pulso; raras veces descubre un autor para él y por sí mismo. En esta parte de su vida solo puede reaccionar si hay una conexión directa con el sistema de entrenamiento. En él hay algo parecido a un poni con anteojeras; a veces es entrenado por aquellos que han sufrido el mismo sistema, quienes a duras penas se han deshecho de ellas, y que le alaban por la tranquilidad con que las acepta. A pesar de que en el fondo de su actitud existe un poderoso y frío realismo, sin ideales, que es su principal forma de iniciativa, de las demás formas -del pensamiento divagando libremente, de la osadía de lanzar ideas, del valor de rechazar ciertos «papeles» aunque aunque oficialmente sean tan importantes como todo lo demás-, de todo esto carece casi por completo y su entrenamiento no lo estimula con frecuencia. No es un problema nuevo; Herbert Spencer habló sobre esto cincuenta años atrás; pero todavía sigue vigente:

Los sistemas de educación reconocidos, sean los que sean, están fundamentalmente viciados en su forma, propugnan una receptividad sumisa en lugar de una actividad independiente.

No se incide lo suficiente en la acción, en la fuerza de voluntad y en la decisión; se llena demasiado la cabeza con la seguramente-mejor-que-normal máquina intelectual que le ha llevado al instituto de enseñanza secundaria y porque de vez en cuando, el «buen» chico, el chico que lo hace bien, es el que con su esmerada pasividad se topa con las mayores exigencias en su nuevo entorno, el que gradualmente pierde espontaneidad para adquirir fiabilidad en los exámenes. No puede pasar de nada y de nadie; parece estar destinado a ser una aceptable, cumplidora y desgraciada especie de oficinista. Durante demasiado tiempo ha estado «asustado por todo aquello que debía obedecer». Hazzlit, escribiendo a principios del siglo XIX, una más amplia y desapasionada opinión acerca de las tendencias de la sociedad de su época pero que, aún hoy en día, tienen alguna relevancia:

Los hombres no se convierten en lo que por naturaleza se supone que deben ser, sino en lo que la sociedad hace de ellos. Los sentimientos generosos y las elevadas inclinaciones del alma son, han

sido en el pasado, empequeñecidas, marchitadas, violentamente retorcidas y amputadas para preparar nuestra relación con el mundo, tal como lo hacen los mendigos que tullen y mutilan a sus hijos para prepararles para su futura situación en la vida.

Un becario como éste ha perdido algo de la resistencia y de la vitalidad de sus primos que todavía están pateando las calles. En generaciones anteriores, cuando una de estas despabiladas personas nacía en las clases trabajadoras, con toda probabilidad poseía el ingenio que se desarrolla en la jungla de los barrios bajos, donde el ingenio debe aliarse a la energía y a la iniciativa. Juega poco en las calles, no ronda repartiendo periódicos; tal vez se haya retrasado su desarrollo sexual. Ha perdido algo de resistencia y despreocupación de los chiquillos, de su capacidad de arriesgarse, de su desparpajo y osadía y no adquiere la inconsciente confianza de muchos niños de de clase media educados en la escuela privada. Como un caballo de circo, ha sido entrenado para ganar becas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

En el apartado anterior, sobre las referencias bibliográficas de Raymond Williams, hay una relación de sus novelas, que pueden servir como introducción a su pensamiento. También, como complemento y actualización de las tesis de R. Williams sobre el Plan X, puede leerse el *Informe Lugano* de Susan George (Barcelona, Intermón; Icaria, 2002) o los libros de Vandana Shiva *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo* (Madrid, Horas y horas, 1995) y *Biopiratería: el saqueo de la naturaleza y del conocimiento* (Barcelona, Icaria, 2001). Sobre la relación entre las fases del desarrollo del capitalismo y los movimientos sociales y las ONG recomendamos el libro de Andrés Piqueras *Movimientos sociales y capitalismo. Historia de una mutua influencia* (Alzira, Germania, 2002). Las reflexión de Williams también se puede vincular de algún modo con las tesis de Ulrich Beck sobre la sociedad de riesgo, que se expone en el capítulo 24.

Respecto al apartado sobre Richard Hoggart y en el contexto amplio de los estudios culturales, se sugiere la lectura de *No logo: el poder de las marcas* de Naomi Klein (Barcelona, Paidós, 2002). Las citadas Vandana Shiva y Naomi Klein también son coautoras del libro *Mundo S.A.: voces contra la globalización* (Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 2002), con la participación también de Eduardo Galeano. Puede consultarse también la Declaraciones Finales de los Foros Mundiales de la Educación, los primeros de los cuales se celebraron en Porto Alegre (Brasil).

CUESTIONES PARA EL DEBATE

23.1. ¿Qué te sugieren los análisis de R. Williams acerca de lo que caracteriza como Plan X?

23.2. Analiza en clave contemporánea los tipos de cambios mentales que R. Williams apunta como necesarios. Señala el papel de la educación en este tipo de cambios.

23.3. ¿A qué se refiere R. Williams cuando utiliza la expresión «fatalismo programado»? ¿Qué relación se podría establecer entre esta expresión y lo que U. Beck denomina «irresponsabilidad organizada»?

23.4. ¿Hasta qué punto los análisis de Hoggart sobre los usos de la alfabetización pueden aplicarse a la cultura de nuestro momento?

Capítulo 24

La Nueva sociología de la educación

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Referencias bibliográficas sobre la Nueva Sociología de la Educación

- Apple, M. W. (1972): «Behaviorism and Conservatism», en Bruce R. Joyce; Masha Weil (eds.): *Perspectives for Reform in Teacher Education*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- (1973): «Curriculum design and cultural order», en N. Shimahare (ed.): *Educational reconstruction, Promise and Challenge*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, pp. 157-183.
- Apple, M. W.; Subkoviak, Michael J.; Lufler, Henry S. jr. (eds.) (1974): *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Berkeley, McCutchan.
- Apple, M. W. (1974b): «The process and ideology of valuing in educational settings», en Apple, Subkoviak, Lufler (eds.), pp. 3-34.
- (1977a): «Justice as a Curriculum Concern», en Carl Grant ed.: *Multicultural Education*, Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 14-28.
- (1977b): «Humanism and the Politics of Educational Argumentation», en Richard Weller (ed.): *Humanistic Education: Visions and Realities*, Berkeley, McCutchan, pp. 315-330.
- (1977c): «Power and School Knowledge», *The Review of Education*, III (enero/febrero).
- (1977d): «Politics and National Curriculum Policy», *Curriculum Inquiry* VII, núm. 7, pp. 351-361.
- Apple, M. W.; King, Nancy R. (1977): «What do schools teach?», en A. Molnar; J. H. Zahorik (eds.): *Curriculum Theory*, Washington DC; también en Richard Weller (comp.): *Humanistic Education*, Berkeley (Ca.): McCutchan Publishing, y en: *Curriculum Inquiry*, VI, núm. 4, pp. 341-369.
- Apple, M. W. (1978a): «Politics and National Curriculum Policy», *Curriculum Inquiry*, VII, núm. 4, pp. 355-361.
- (1978b): «Ideology and Form in Curriculum Evaluation», en George Willis (ed.): *Qualitative Evaluation*, Berkeley, McCutchan.
- (1978c): «The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction», *Harvard Educational Review* XLVIII (noviembre), pp. 495-503.
- Apple, M. W.; Wexler, Philip (1978): «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory*, XXVIII (invierno).
- Apple, M. W. (1979a): «Television and Cultural Reproduction», *Journal of Aesthetic Education* 12 (octubre).
- (1979b): *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge and Kegan Paul; trad. cast. *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz, Akal 1986.
- (1979c): «The production of knowledge and the production of deviance in schools», en L. Barton; R. Meighan (eds.): *Schools, Pupils and Deviance*, Driffild, Nafferton, pp. 131 ss.

- (1979d): «What Correspondence Theories of the Hidden Curriculum Miss», *Review of Education*, V, primavera, pp. 101-112.
- (1979e): «The Politics of School Knowledge», *Review of Education*, v, invierno, pp. 1-14.
- (1980): «Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Production of Social Outcomes in Schools», *Curriculum Inquiry*, x (primavera), pp. 55-76.
- (1981a): «Symposium on Philosophy and Education», *Harvard Educational Review*, 51 (agosto), pp. 419-423.
- (1981b): «State, Bureaucracy and Curriculum Control», *Curriculum Inquiry*, 11 (invierno), pp. 379-388.
- (1982a): *Education and Power*, reed., New York, Routledge and Kegan Paul; trad. cast., *Educación y poder*, Madrid, Paidós; MEC, 1987 (Temas de educación; 6).
- (1982b): «Common Curriculum and State Control», *Discourse* 2, núm. 2, pp. 1-10.
- Apple, M. W. (ed.) (1982): *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W.; Taxel, Joel (1982): «Ideology and the Curriculum», en Anthony Hartnett (comp.): *Educational Studies and Social Science*, Londres, Heinemann.
- Apple, M. W. (1983a): «Curriculum in the Year 2000, Tensions and Possibilities», *Phi Delta Kappan*, vol. 64, pp. 321-326.
- (1983b): «Power and Culture in the Report of the Committee of Ten», *New York University Quarterly*, vol. 14 (invierno), pp. 28-32.
- (1983c): «Work, class and teaching», en Barton, Len; Walker, Stephen (eds.) (1983): *Gender, Class and Education*, Lewes, Falmer Press, pp. 53-67.
- (1983d): «Curricular form and the ideology of valuing in educational settings», en Apple, Lois 1983b, 143-165.
- Apple, M. W.; Weis, Lois (1983a): «Ideology and practice in schooling», en Apple; Weis, 1983b, 3-33.
- (1983b): *Ideology and practice in schooling*, Philadelphia, Temple University Press.
- Apple, M. W. (1984): «Against Reductionism», *History of Education Quarterly*, vol. 24 (verano), pp. 247-256.
- (1986a): «National Reports and the Construction of Inequality», *British Journal of Sociology of Education* 7, n. 2, pp. 171-190.
- (1986b): «Curriculum, Capitalism and Democracy», *British Journal of Sociology of Education* 7, n. 3, pp. 319-327.
- Apple, M. W.; Teitelbaum, Kenneth (1986): «Are Teachers Losing Control of Their Skills and Curriculum?», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18 (abril-junio), pp. 177-184.
- Apple, M. W. (1988?): «Curriculum Conflict in the United States», en Hartnett, Anthony; Nash, Michael (eds.): *Education and Society Today*, Barcombe, Sussex, Falmer Press.
- (1988a): *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, New York, Routledge and Kegan Paul; trad. cast. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid, Paidós; MEC 1989 (Temas de educación; 17). El cap. 4º, «Cultura y comercio del libro de texto», ya había sido traducido al castellano en la Revista de Educación, núm. 275 (septiembre-diciembre 1984), pp. 43-62, como «Economía de la publicación de libros de texto», y en Mariano Fernández Enguita (ed.) (1986): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal (Akal Universitaria), pp. 311-330, como «Economía política de la publicación de libros de texto».
- (1988b): «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis, Class Formation and Capitalist Schools», en *History and Education Quarterly*, 28 (2), pp. 231-241.
- (1988c): «Facing the Complexity of Power: For a Parallel Position in Critical Educational Studies», en Mike Cole (comp.): *Rethinking Bowles and Gintis*, Filadelfia, Falmer, 1988, pp. 112-130.
- (1988d): «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record* 90 (invierno), pp. 167-184.
- (1988e): «Social Crisis and Curriculum Acords», *Educational Theory* núm. 38 (primavera), pp. 191-201.
- (1989): «American Realities: Poverty, Economy, and Education», en Lois Weis; Eleanor Farrar; Hugh Petrie (comps.): *Dropouts from School*, Albany, State University of New York Press, 1989, pp. 205-223.
- (1990a): *Ideology and Curriculum*, 2ª ed., New York, Routledge and Kegan Paul.
- (1990b): «Is There a Curriculum Voice to Reclaim?», *Phi Delta Kappan* 71 (marzo), pp. 526-530.

- (1990c): «Understanding Common Sense: A Personal Preface», *Phenomenology + Pedagogy*, 8, pp. 231-241.
- Apple, M. W.; Jungck, S. (1990): «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad, la enseñanza de la tecnología y el control del aula», *Revista de Educación*, núm. 291, pp. 149-172.
- Apple, M. W.; Christian-Smith, L. (eds.) (1991): *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1992a): «Education, culture, and class power», *Educational Theory*, 42, pp. 127-145.
- (1992b): «The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?», California, The John Dewey Lecture presentada en el American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco.
- (1993/1994): «Review of “Inventing Knowledge, contests in curriculum construction”», *Perspectives in Education*, vol. 15, pp. 183-186.
- (1993a): *Official Knowledge, education in a conservative age*, Londres; New York, Routledge and Kegan Paul.
- (1993b): «Chalk and cheese», *Perspectives in Education*, vol. 14, pp. 223-231.
- (1995a): *Education and Power*, reed., New York, Routledge and Kegan Paul. (1982¹)
- (1995b): «The unconscious subject of education», *Discourse*, vol. 16, pp. 167-189.
- (1995c): «Notes on nation-building as an educational aim», *Journal of Education*, 20, pp. 9-14.
- (1995d): «Education, culture an class power, Basil Bernstein and the neomarxist sociology of education», en A. R. Sadovnik (ed.): *Pedagogy and Knowledge, The Sociology of Basil Bernstein*, Norwood, NJ, Ablex.
- (1996a): *Cultural Politics and Education*, New York, Teachers College Press; trad. cast. *Política cultural y educación*, Madrid, Morata, 1996.
- (1996b): «Power, Meaning and Identity, critical sociology of education in the United States», *British Journal of Sociology of Education*, 17/2, (junio), pp. 125-144.
- Apple, M. W.; Beane, J. A. (eds.) (1996): *Democratic Schools*, Buckingham, Open University; trad. cast., *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997, 1999².
- Apple, M. W.; Oliver, A. (1996): «Becoming right», *Teachers College Record*, 97, pp. 419-445, compilado en *Cultural Politics and Education*, 1996.
- Apple, M. W. (1997): «La defensa de las escuelas democráticas», en Apple; Beane 1997.
- (2001): «La educación en una época conservadora» (entrevista con Rafael Feito), *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 201, enero, pp. 30-33.
- (2002): *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós. Trad. Genís Sánchez Barberán.
- (s.d.): «Do the Standards Go Far Enough?», *Journal of Research in Mathematics Education*.
- Aronowitz, S.; Giroux, H. A. (s.d.): «Schooling for Less, Culture and Literacy in the Age of Broken Dreams, an Essay Review of Allan Bloom's The Closing of the American Mind and E. D. Hirsch's Cultural Literacy», *Harvard Educational Review*.
- Ball, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Ball, S. J.; Larssons, S. (eds.) (1989): *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden. Equality and Participation in Sweden*, Nueva York; Philadelphia; Londres, The Falmer Press, 1989
- Delamont, S. (1976): *Interaction in the classroom*, Londres, Methuen.
- (1978a): «The contradiction in ladies' education», en S. Delamont; L. Duffin (eds.): *The Nineteenth Century Woman*, Londres, Croom Helm, pp. 134-163.
- (1978b): «The domestic ideology and women's education», en S. Delamont; L. Duffin (eds.): *The Nineteenth Century Woman*, Londres, Croom Helm, pp. 164-187.
- (1980): *Sex Roles and the School*, Londres, Methuen.
- (1981): «All too familiar? A decade of classroom research», *Educational Analysis*, vol. 3, núm. 1, pp. 69-83.
- (1983): *Interaction in the Classroom*, 2ª ed., Londres, Methuen.
- (1984a): «The old girl network: recollections on the fieldwork at St. Luke's», en R. G. Burgess (ed.): *The Research Process in Education Settings: Ten Case Studies*, Lewes, Falmer Press, pp. 15-38.

- (1984b): «Debs, dollies, swots and weeds: classroom styles at St. Luke's», en G. Walford (ed.): *British Public Schools: Policy and Practice*, Sussex, Falmer Press, pp. 65-86.
- (ed.) (1984): *Readings on Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, MCEP.
- Giroux, H. A. (1976): «The Politics of Technology, Culture, and Alienation», *Left Curve* 6 (verano-otoño), pp. 32-42.
- (1979a): [«Hacia una nueva sociología del currículum»], *Educational Leadership* (Association for Supervision and Curriculum Development) (diciembre), pp. 248-253, reimpr. en Giroux 1988b.
- (1979b): «Writing and Critical Thinking in the Social Studies», *Curriculum Inquiry* 8, pp. 291-310, reimpr. en Giroux 1988b.
- (1979c): «Paulo Freire's Approach to Radical Educational Reform», *Curriculum Inquiry* 9 (3), otoño, pp. 257-272.
- (1980): «Beyond the Limits of Radical Educational Reform, Toward a Critical Theory of Education», *Journal of Curriculum Theorizing* 2 (1), invierno, pp. 20-46.
- (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia (Pennsylvania): Temple University Press; Londres, Falmer Press.
- (1982): «Power and resistance in the new sociology of education, Beyond theories of social and cultural reproduction», *Curriculum perspectives*, vol. 2, 3, pp. 1-13.
- (1983a): *Theory and resistance in education, A pedagogy for the opposition*. South Hadley (Mass); New York, Bergin and Garvey.
- (1983c): «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education, A Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 53.
- (1983d): [La escolarización y la lucha por la vida pública], Minneapolis, Universidad de Minnesota.
- (1984a): [«Crisis y posibilidades de la educación»], *Issues in Education* (American Educational Research Association) 11 (verano), pp. 376-379, reimpr. en Giroux 1988b.
- (1984b): [«Repensando el lenguaje escolar»], *Language Arts* (National Council of Teachers of English), 61 (enero), pp. 33-40, reimpr. en Giroux 1988b.
- (1984c): «Public Philosophy and Crisis in Education», *Harvard Educational Review* 42 (maig), pp. 186-194.
- (1984d): «Marxism and Schooling, The Limits of Radical Discourses», *Educational Theory* 34 (primavera), pp. 113-135.
- (1985): «Hacia un marxismo con garantías. Una respuesta a Daniel Liston», *Teoría Educacional*, núm. 3.
- (1986): «Introducción», en T. Popkewitz (comp.): *Las políticas de educación de maestros*, Futuro, Falmer Press.
- (1986): «Radical Pedagogy and the politics of Student Voice», *Interchange*, 17.
- (1988a): *Schooling and the Struggle for Public Life, Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- (1988b): *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, South Hadley (Ma), Bergin and Garvey Publishers; trad. cast., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós; MEC (Temas de educación, 18) (Prefacio de Peter McLaren).
- Giroux, H. A. ; Flecha, Ramon (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1994²
- Giroux, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI.
- (1998): «Las políticas de educación y de cultura», en Henri Giroux; Peter McLaren (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Madrid; Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 79-86.
- (s.d.): [«Los profesores como intelectuales»], *Social Education* (National Council for the Social Studies), reimpr. en Giroux 1988b.
- (s.d.): «Authority, Intellectuals and the Politics of Practical Learning», en *Teachers College Record*.
- Giroux, H. A. et al. (1978): *The Process of Writing History, Episodes in American History*. Provincence, R. I., Center for Research in Writing.
- Giroux, H. A.; Aronowitz, S. (1985): *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Londres, Routledge and Kegan.
- Giroux, H. A.; McLaren P. (1986b): [«Reproduciendo la reproducción»], *Metropolitan Review*, 1 (primavera), pp. 108-118, reimpr. Giroux 1988b.
- . (1986): «Teacher education and the politics of engagement, The case of democratic schooling», *Harvard*

- Educational Review*, 56, núm. 3, pp. 213-238.
- (1986a): «Educación de maestros como política cultural», en T. Popkewitz (comp.): *Las políticas de educación de maestros*, Futuro, Falmer Press.
- (1987): «Teacher Education as a Counterpublic Sphere, Radical Pedagogy as a Form of Cultural Politics», *Philosophy and Social Criticism*, 12 (1), primavera.
- (1995): «La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición», en Popkewitz, Th. S. (ed.): *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- (1998a): «Educación de maestros y la política del compromiso, el caso pro-escolarización democrática», en Henri Giroux; Peter McLaren (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Madrid; Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 87-136.
- (1998a): «Lenguaje, escolarización y subjetividad, más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia», en Henri Giroux; Peter McLaren (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Madrid; Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 137-170.
- Giroux, H. A.; McLaren, P. (comps.) (s.d.): *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Alvany (New York): Pensa Suny.
- Giroux, H. A.; Penna, A.; Pinar, W. F. (comps.) (1981): *Curriculum and Instructions*. Berkeley (Ca), McCutchan Publishing Corp.
- Giroux, H. A.; Penna, Anthony N. (1979): [«Educación social en el aula, la dinámica del currículum oculto»], *Theory and Research in Social Education* 7 (primavera), pp. 21-42, reimpr. en Giroux 1988b.
- Giroux, H. A.; Purpel, David, *The Hidden Curriculum and the Moral Education*. Berkeley, McCutchan Publishing.
- Giroux, H. A.; Simon, R. (1984): «Curriculum Study and Cultural Politics», *Journal of Education*, 166 (otoño), pp. 226-238.
- (1998): «Pedagogía crítica y políticas de cultura popular», en Henri Giroux; Peter McLaren (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Madrid; Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 171-213.
- (s.d.): «Cultura popular y pedagogía crítica, Reconstruyendo el discurso de la ideología y el placer», *Estudios culturales*.
- Hammersley, M. (1977), *Teachers perspectives*, Milton Keynes, The Open University Press.
- (1980): «Classroom ethnography», *Educational Analysis*, vol. 2, núm. 2, pp. 47-74.
- Hammersley, M. (ed.) (1983): *The Ethnography of Schooling*, Driffield, Nafferton.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (eds.) (1983): *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock.
- Hammersley, M. (1984a): *Interpretive Sociology and the Macro-Micro Problem*, Open University Course E 205., *Conflict and Change in Education: A Sociological Introduction*, Milton Keynes, Open University Press.
- (1984b): «Some reflections upon the macro-micro problem in the sociology of education», *Sociological Review*, vol. 32, núm. 2, pp. 316-324.
- (1984c): «The researcher exposed: a natural history», en R. G. Burgess (ed.): *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, Sussex, Falmer Press, pp. 39-67.
- Hammersley, M.; Woods, P. (1984): *Life in School: The Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes, Open University Press.
- Hammersley, M. (1985): «From Ethnography to theory: a programme and paradigm in the sociology of education», *Sociology*, vol. 19, núm. 2, pp. 244-259.
- Hammersley, M.; Scarth, J.; Webb, S. (1985): «Developing and testing theory: the case of research on pupil learning and examinations», en R. G. Burgess (ed.): *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Sussex, Falmer Press, 1985, pp. 48-66.
- Hammersley, M. (1996): «Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education», *British Journal of Educational Studies*, 44 (4), pp. 394-406.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1983): *Ethnography, Principles in Practice*, Londres, Tavistock; trad. cast., *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós 1994.
- Hargreaves, Andy (1980a): «Synthesis and the study of strategies: a project for the sociological imagination», en P. Woods (ed.): *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm, pp. 162-197.
- (1980b): «Review article on Fifteen Thousand Hours», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1,

- núm. 2, pp. 211-216.
- (1982): «Resistance and relative autonomy theories, problems of distortion and incoherence in recent marxist analysis of the State», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, pp. 108-126.
- (1984): *Marxism and Relative Autonomy*, Open University Course E 205, *Conflict and Change in Education: A Sociological Introduction*, Milton Keynes, Open University Press.
- Hargreaves, Andy; Woods, P. (eds.) (1984): *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching*, Milton Keynes, Open University Press.
- Hargreaves, Andy (1985): «The micro-macro problem in the sociology of education», en R. G. Burgess (ed.): *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Sussex, Falmer Press, pp. 21-47.
- (1986): *Two Cultures of Schooling, The Case of Middle Schools*, Lewes, Falmer Press.
- (1991): *What's worth fighting for? Working together for your school*, Toronto, Ontario Public School Teachers Federation; trad. cast. Sevilla, MCEP 1997.
- (1992a): *Realities of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- (1992b): «El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor», *Revista de Educación*, núm. 298, pp. 31-53.
- (1994): *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age*, Londres, Cassell; trad. cast., *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.
- Hargreaves, Andy; Wignall, R. (1989): *Time for the Teacher, A Study of Collegial Relations and Preparation Time Use*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, A.; Earl, Lorna, Moore, Shawen, Manning, Susan (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*, Barcelona, Octaedro.
- [Sobre Andy Hargreaves puede consultarse también una entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 233, 1995, pp. 86-93 y diversos artículos traducidos en *Revista de Educación*, núm. 298 (1992), pp. 31-53; *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 211 (1993), pp. 50-54; *Kikiriki*, núm. 35 (1994), pp. 49-61 y núm. 42-43 (1997), pp. 28-34; el libro *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata 1996, y el artículo «Hacia una geografía social de la formación del profesorado», en A. Pérez Gómez et al., *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1997.]
- Hargreaves, D. H. (1966): *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge and Kegan Paul, reed. 1967.
- Hargreaves, D. H.; Hester, S.; Mellor, F. (1975): *Deviance in Classrooms*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. (1976), *Psicologia sociale nella scuola*, Turín, SEI.
- (1977): «The Process of Typification in Classroom Interaction, Models and Methods», *British Journal of Educational Psychology* (noviembre).
- (1978a): «Whatever happened to symbolic interactionism?», en L. Barton; R. Meighan (eds.): *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*, Driffield, Nafferton, pp. 7-22.
- (1978b): «Power and the paracurriculum», en C. Richards (ed.): *Power and the Curriculum: Issues in Curriculum Studies*, Driffield, Nafferton, pp. 97-108.
- (1978): [*Las relaciones interpersonales en educación*], trad. cast., Madrid, Narcea, 1986.
- (1980): «The occupational culture of teachers», en P. Woods (ed.): *Teacher strategies*, Londres, Crom-Helm, pp. 125-148.
- Hargreaves, D. H. (ed.) (1980): *Classrooms Studies, Educational Analysis*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-95.
- Hargreaves, D. H. (1982): *The Challenge for the Comprehensive School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1984): «School and community», *Community Education Network*, vol. 4, núm. 6, p. 3, i vol. 4, núm. 7, p. 3 (también en S. Ranson; J. Tomlinson (eds.): *The Changing Government of Education*, Londres, Allen and Unwin).
- (1990): «Another radical approach to the reform of initial teacher training», *Westminster Studies in Education*, 13, pp. 5-11.
- (1994): *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the Next Century*, Londres, Demos.
- Lacey, C. (1966): «Some sociological concomitants of academic streaming in a grammar school», *British Journal of Sociology*, vol. 17, núm. 3, pp. 245-262.

- (1970): *Hightown Grammar, the School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press.
- (1977): *The Socialisation of Teachers*; trad. ital. *La socializzazione degli insegnanti*, Bolonia, Zanichelli, 1981.
- Whitty, G.; Young, M. (1973): «The Politics of School Knowledges», *Times Educational Supplement*, 5 septiembre, p. 20.
- Whitty, G. (1974): «Sociology and the Problem of Radical Educational Change», en Michael Flude; John Ahier (eds.): *Educability, Schools and Ideology*, Londres, Halstead Press.
- Whitty, G.; Young, M. (eds.) (1976): *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Drifffield, Nafferton Books.
- Whitty, G.; Young, M. (eds.) (1977): *Society, State and Schooling*, Lewes, Falmer Press.
- Whitty, G. (1981a): «Ideology, politics and curriculum», unidad 8 del curso de la Open University E353 *Society, Education and the State*, Londres, Open University Press; Milton Keynes.
- (1981b): «Left policy and practice and the sociology of education», en Barton, L.; Walker, S. (comps.): *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press.
- (1985): *Sociology and school knowledge, curriculum theory, research and politics*, Londres, Methuen.
- (1986): «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: El legado de la social-democracia y la respuesta del thatcherismo», en Mariano F. Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, pp. 285-310.
- (1987): «Curriculum research and curricular politics», en *British Journal of Sociology of Education*, 8, pp. 109-118.
- (1989): «The New Right and the national curriculum: state control or market forces?» *Journal of Education Policy*, 4 (4), pp. 329-341.
- Whitty, G.; Edwards, Tony; Fitz, John (1989): *The State and Private Education*, Falmer Press.
- Whitty, G.; Edwards, Tony; Gerwitz, Sharon (1989): *Specialisation and Choice in Urban Education*, Londres, Routledge.
- Whitty, G. (1992a): «Education, economy and national culture», en R. Boccock; K. Thompson (eds.): *Radicalism and Education: Essays for Brian Simon*, Londres, Lawrence and Wishart.
- (1992b): «Education reform and teacher education in England in the 1990s», en P. Gilroy; M. Smith (eds.): *International Analyses of Teacher Education (JET Papers One)*, Oxford, Carfax.
- Whitty, G.; Edwards, Tony (1992): «School choice policies in Britain and the USA: their origins and significance», ponencia presentada en la American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 20-24 de abril.
- Whitty, G. (1994): «Devolution in education systems: implications for teacher professionalism and pupil performance», en *National Industry Education Forum: Decentralism and Teachers: Report of a Seminar*, National Industry Education Forum, Melbourne.
- Whitty, G.; Rowe, G.; Aggleton, P. (1994a): «Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment», *International Studies in Sociology of Education*, 4 (1), pp. 25-42.
- (1994b): «Subjects and Themes in the Secondary School Curriculum», *Research Papers in Education*, 9 (2), pp. 159-181.
- Whiting, C.; Whitty, G.; Furlong, J.; Miles, S.; Barton, L. (1996): *Partnership in Initial Teacher Education: A Topography*, Londres, Modes of Teacher Education Project, Londres.
- Whitty, G. (1997): «Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries», *Review of Research in Education*, 22, pp. 3-47.
- Whitty, G.; Aggleton, P.; Gamarnikow, E.; Tyrer, P. (1998): «Education and health inequalities», *Journal of Education Policy*, 13 (5), pp. 641-652.
- Whitty, G.; Power, Sally; Halpin, David (1998): *Devolution and Choice in Education: The School and the Market*, Buckingham, Open University; trad. cast., *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid, Morata, 1999.
- Whitty, G. (2001): *Teoría social y política educativa*, Valencia, Pomares.
- Woods, P. (1979): *The Divided School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (ed.) (1980a): *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm.
- Woods, P. (ed.) (1980b): *Teacher strategies*, Londres, Crom-Helm.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Young, M. F. D.; Whitty, G. (1970): *Society, State and schooling*, Lewes, Falmer Press, 1970.

LECTURAS

X. MARTÍNEZ CELORRIO: MODERNIZACIÓN CONSERVADORA Y NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN¹⁰

A inicios de los años 90, Roger Dale (*The State of Educational Policy*, Milton Keynes; Open University, 1989) introdujo el concepto de «modernización conservadora» para explicar la confluencia de intereses entre neoliberales y neoconservadores, consolidando un nuevo bloque de poder hegemónico en la educación británica. Las reformas educativas de 1988 y 1993 en Gran Bretaña son fiel reflejo de esta nueva alianza donde se hacían compatibles fines y objetivos contrapuestos hasta entonces. Como afirmaba Bernstein (*Pedagogía, control simbólico e identidad*, 1996), en la «modernización conservadora» confluyen en conflicto dos ideologías elitistas pero con énfasis distintos. La neoliberal se muestra deseosa por reestratificar el acceso al conocimiento entre las clases sociales, por abaratar los costes de la educación pública y por modernizar las escuelas y Universidades introduciendo una cultura competitiva de empresa. La neoconservadora es nostálgica de un pasado idealizado de cohesión nacional, jerarquía cultural, religión y autoridad, defendiendo un Estado «fuerte» para el control político e ideológico del curriculum, las escuelas y el profesorado.

La fusión de estas dos «almas» ideológicas es explicada por Brown («The Third Wave», *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1990, pp. 65-83) como una alianza compleja entre nuevas clases medias muy individualizadas y la derecha conservadora autoritaria. Buen parte de las nuevas clases medias defendieron en el pasado las políticas educativas laboristas y se beneficiaron de la igualdad de oportunidades en la década de los 70 y los 80. Los sectores conservadores, en cambio, se presentaban como nostálgicos del cierre social y de la selectividad educativa, tachando a las reformas educativas laboristas como igualitaristas y atacándolas por la pérdida de la «calidad» y del «nivel» educativo.

Según Brown, los sectores conservadores buscaban el retorno a un modelo social regido por una relación «fuerte» entre educación, jerarquía social y respeto a la autoridad. Para ello defendían criterios abiertamente clasistas y segregadores en la educación pública para poner fin a los «males» que había traído consigo la democratización educativa bajo la hegemonía laborista. Al ser estos criterios inaceptables en un contexto democrático como el británico, vertebrado en torno a la igualdad de oportunidades, los mismos objetivos de segregación, diferenciación y cierre social se pasaron a presentar apelando a la libre elección y al mercado (social selection by stealth).

Las recetas neoliberales permiten congelar el gasto público en educación y bienestar, frenando cualquier reforma social de contenido igualitario o redistributivo y facilitando así un nuevo mercado a los proveedores privados. El mercado y no el Estado, se encargaría de seleccionar y premiar a las escuelas y los alumnos más capaces y excelentes, exacerbando la diferenciación del prestigio entre escuelas a través de la libre elección. El mercado y la libre elección suponían una solución perfecta ante las ansias de diferenciación y distinción contra la «igualación forzada» que suponía el monopolio educativo del Estado y la uniformidad «rígida» de las escuelas públicas.

Para reorientar el funcionamiento del sistema educativo como un sistema competitivo de mercado, las políticas de modernización conservadora decidieron clasificar y jerarquizar las escuelas en rankings de rendimiento y excelencia («*tables leagues*»). La publicación en los medios de comunicación del ranking de escuelas, ordenadas de mejores a peores y la introducción de exámenes de «nivel» a los 7, 11, 14 y 16 años permitiría a los padres decidir dónde cambiar o mantener a los hijos, transparentando las diferencias de «calidad» a escoger. El Estado, por su parte, se reservaba una nueva

¹⁰

Xavier Martínez Celorrio: «Política educativa sin sociología: populismo y cierre social en las reformas conservadoras», IX Conferencia de Sociología de la Educación, Palma de Mallorca, septiembre de 2002. Los autores agradecen al profesor Martínez Celorrio la remisión de su comunicación.

función recentralizadora y «fuerte» a través del control evaluativo del sistema, degradando públicamente a las peores escuelas y al peor profesorado que aparece clasificado en los últimos lugares del ranking, traspasándoles toda la culpa por sus pobres resultados.

Para las políticas de modernización conservadora, la competencia entre escuelas también multiplicaría la «diversidad» de proyectos pedagógicos y perfiles de escuela, aumentando las opciones de elección para los padres. Cuanta más «variety» de escuelas y proyectos pedagógicos mejor queda reflejado el pluralismo horizontal de una sociedad que ya no se estructura, según ellos, en divisiones verticales de clase y de poder sino en familias e individuos que se responsabilizan por proveer una buena educación a sus hijos (R. Scruton: *The Meaning of Conservatism*, Londres, Macmillan, 1994).

Para legitimar una mayor selectividad educativa encubierta a su vez por la celebración positiva de la «diversidad», las políticas de modernización conservadora se han apoyado en la última década por una decidida estrategia que despolitiza los asuntos educativos y la misma política educativa. La educación se convierte en un asunto tecnocrático y sectorial cuyo destino queda en manos del mercado y de la libre elección de los padres y no del Estado y aún menos del debate democrático (Apple, 1995, 2001). La educación desaparece como esfera pública democrática, cuyos recursos, finalidades y problemas se debaten desde la argumentación, disolviéndola como derecho de ciudadanía y como fundamento básico de la democracia para tratarla bajo un simple enfoque de consumo y elección entre actores privados (familias y escuelas).

En la retórica populista a favor del mercado y de la «diversidad», la competencia aparece como buena dado que los mercados son neutrales, no sujetos a las interferencias partidistas o del Estado, sino basados en las elecciones racionales de individuos y familias. La complejidad de los problemas educativos y de los nuevos cambios sociales que afectan a las escuelas queda reducida a una cuestión de eficacia y para lograrla basta con introducir el juego de mercado entre las escuelas para elevar la productividad del sistema y hacer transparente su jerarquía de calidades y rendimientos.

A través de la libre elección de los padres y de la celebración de la «diversidad» se lograba el gran objetivo neoconservador (A. Flew: *Power to Parents*, Londres, The Sherwood Press, 1987; Hillgate Group, 87): un sistema encubierto de cierre social que permitiera en el muy corto plazo una educación «independiente» y segregada para cada uno de los diferentes estratos sociales. Como es sabido, este reclamo encontró en el relativismo posmoderno un perfecto apoyo para desacreditar la igualdad educativa, el bien común y la justicia social (R. Flecha & H. Giroux: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El roure, 1990) justificando así un nuevo individualismo posesivo, insolidario y corporativo del todo indiferente ante la democracia y la justicia social que se ha ido extendiendo a lo largo de la década de los noventa (Ch. Lasch: *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*, Barcelona, Paidós, 1995).

La educación «independiente» y segregada permite no sólo mantener las escuelas y universidades de élite en condiciones de ventaja, aumentando si cabe su deseabilidad social, sino también jerarquizar y fragmentar los sistemas educativos poniendo fin al interclasismo democrático y a la igualdad de oportunidades. Tal y como pasamos a analizar, la dualización clasista de la red educativa y otros efectos colaterales ponen fin al interclasismo democrático y al mismo funcionamiento democrático de las escuelas. En suma, las políticas radicales de modernización conservadora generan nuevos efectos antidemocráticos en un contexto de despolitización y populismo abonado por ellas mismas y por su defensa del individualismo posesivo.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cine y Literatura

Algunos aspectos de la Nueva Sociología de la Educación pueden ser ilustrados con el recurso a películas o secuencias seleccionadas. Así, por ejemplo, las teorías de la resistencia expuestas anteriormente, como, por ejemplo, las de Everhart sobre las estrategias del alumnado en el aula, pueden ser introducidas o comentadas mediante la proyección de las secuencias encadenadas, de una duración en conjunto ligeramente menor a los diez minutos, con las que Federico Fellini (1920-1993) presenta el liceo del pueblo italiano de la época fascista filmado en *Amarcord* (1974): un profesor de Ciencias Naturales explica el péndulo, ante la burla

de los alumnos; otro, declama en Latín, mientras los estudiantes dormitan o cazan moscas; responder al profesor de Historia (Dante Cleri) o al de Griego sirve para dejarlos en ridículo (una secuencia homenaje a *Los 400 golpes* de Truffaut); otro explica acontecimientos políticos mientras intenta averiguar qué alumnos maullan; mientras el sacerdote limpia sus gafas, los alumnos huyen de clase, etc. etc. El profesor de Filosofía (Mauro Misul), que deambula por los rincones de la clase, causa sorpresa, y la profesora de Matemáticas (Dina Atorni) ofrece la posibilidad de una broma cruel.

Otra posibilidad cinematográfica es el recurso a las películas del, podríamos decir, «neorrealismo» inglés, de los últimos años. Las obras de Ken Loach (1936-) reflejan de manera certera los efectos del *thatcherismo* y la extensión de la precariedad, frente a los que reacciona la Nueva Sociología de la Educación. Es preciso citar películas como: *Riff-Raff* (1990), *Raining Stones* (*Lloviendo piedras*) (1993), *Ladybird Ladybird* (1994), *My Name is Joe* (*Mi nombre es Joe*) (1998) y *The Navigators* (*La cuadrilla*) (2001). También *The Full Monty* (*Full Monty*) (1997) del joven Peter Cattaneo (1964-), y algunas películas de Stephen Frears (1941-) (director de quien ya fue citada anteriormente su magistral *Dangerous liaisons*), como *The van* (*La furgoneta*) (1996).

Banda sonora

En su libro *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, el mencionado Henry A. Giroux introduce las siguientes consideraciones sobre la música cinematográfica: «al considerar las cultura popular como una esfera hibridizada que combina géneros y formas y que con frecuencia elimina las fronteras entre la alta y la baja cultura, Disney se lanzó contra las formas estéticas y la legitimidad cultural. Cuando apareció *Fantasia* en los años treinta, provocó la ira de los críticos musicales que, con una visión elitista de la música clásica, se sintieron agraviados porque la partitura musical se hubiera extraído del canon de la alta cultura. Combinando alta y baja cultura Disney abrió nuevas oportunidades culturales para artistas y público por igual. [...] Sin embargo, el brillante uso de Disney de las formas estéticas, partituras musicales y atractivos personajes solo se puede entender a la luz de concepciones más amplias de la realidad conformada por estas películas dentro de un sistema más general de representaciones dominantes sobre roles de género, raza y libertades individuales, que se repite hasta la saciedad en los mundos visuales de la televisión, películas de Hollywood y vídeos»¹¹.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

- 24.1. Documenta las aportaciones de la Sociolingüística a la Sociología de la Educación.
- 24.2. Elabora y comenta algunas de las principales propuestas de la corriente crítica de la Nueva Sociología de la Educación, atendiendo a los autores seleccionados en este capítulo.
- 24.3. Señala las relaciones entre la noción de «conocimiento oficial» de M. W. Apple y la noción de «arbitrariedad cultural» de P. Bourdieu.
- 24.4. Reflexiona acerca del papel de «intelectuales transformativos» que H. Giroux atribuye a los docentes.

¹¹ Henry A. Giroux: *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001, p. 103.

Capítulo 25

La crítica a la institución escolar

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

i) Referencias bibliográficas de Ivan Illich

- Illich, Ivan (1970): *Celebration of awareness: a call for institutional revolution*, Garden City (New York), Doubleday, reedic. Londres, Calder and Boyer, 1971; Harmondsworth, Penguin Education, 1976. Trad. francesa: *Libérer l'avenir*, París, Seuil, 1971.
- (1971): *Deschooling society*, Harmondsworth, Penguin, 1976. Trad. cast., *La sociedad desescolarizada*, Joaquín Mortiz ed., México, 1985. Trad. franc. *Une société sans école*, París, Seuil, 1971.
- (1973a): *Energy and equity*, reed., Londres, Calder and Boyars, 1974. Trad. cast., *Energía y equidad. Desempleo creador*, México, Joaquín Mortiz ed.; Posada, 1978, reedic., 1985. Trad. franc., París, Seuil, 1975.
- (1973b): *Tools for conviviality*, Londres, Calder and Boyars, reedic., Glasgow, Fontana; Collins, 1975. Trad. cast., *La convivencialidad*, México, Joaquín Mortiz; Planeta, 1985. Trad. franc. *La convivialité*, París, Seuil, 1973.
- (1973c): *After deschooling, what?*, Londres, Harper & Row; reedic., Londres, Writers and Readers Publishing., 1974; nueva edic., 1976. Trad. cast. *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, 1974, reedic., 1977. El libro parte de un artículo, publicado en septiembre-octubre de 1971 en *Social Policy*, donde el autor revisa las afirmaciones de *Deschooling Society*.
- VV.AA. (1973): *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Búsqueda.
- Illich, Ivan (1974): *Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, reedic., 1977. Con introducción de Erich Fromm.
- (1975): *Medical nemesis*. Versión definitiva, 1977. Trad. cast., México, Joaquín Mortiz ed., 1978, reedic., 1986. Trad. franc. *Némesis médicale. L'expropriation de la santé*, 1975.
- Illich, Ivan; Verne, Etienne (1976): *Imprisoned in the global classroom*, Londres, Writers and Readers Publishing.
- Illich, Ivan (1977a): *Disabling professions*, Londres, Boyars; trad. cast. *Profesiones deshabilitantes*, Madrid, H. Blume, 1981.
- (1977b): *Limits to medicine: medical nemesis: the expropriation of health*, Harmondsworth; New York, Penguin. Versión definitiva de *Medical nemesis*, 1975.
- (1977c): *El paro creador*. Trad. cast., *Energía y equidad. Desempleo creador*, México, Joaquín Mortiz ed.; Posada, 1978, reedic., 1985. Trad. franc., *Le chômage créateur. Postface à la convivialité*, París, Seuil, 1977.
- (1978): *Toward a history of needs*, New York, Pantheon Books.
- (1980a): *El trabajo fantasma. Shadow work*, Boston, Mass., Londres, Boyards, 1981. Trad. franc. *Le travail fantôme*, París, Seuil, 1983.
- (1980b): «The De-Linking of Peace and Development.» Carta abierta con ocasión del primer encuentro

- de la Asian Peace Research Association, Yokohama, 1 de diciembre de 1980, en Ivan Illich: *In the Mirror of the Past. Lectures and Addresses 1978-1990*, Nueva York; Londres, Marion Boyars Publishers, 1992, pp.15-26.
- AA.VV. (1981): *Profesiones inhabilitantes*, Madrid, H. Blume.
- Illich, Ivan; Pattanayak, Debi Prasanna (1981): *Multilingualism and mother-tongue education*, New York, Oxford University Press.
- (1982): *Gender*; trad. cast., *El género vernáculo*, México, Joaquín Mortiz; Planeta, 1990; trad. franc., *Le genre vernaculaire*, París, Seuil, 1983.
- AA.VV. (1984): 15 personajes en busca de otra escuela, Barcelona, Laia.
- Illich, Ivan (1985): *H₂O and the Water of Forgetfulness*. Trad. cast., *El H₂O y las aguas del olvido*, México, Joaquín Mortiz; Planeta, 1993. Trad. franc., *H₂O, les eaux de l'oubli*, éditions Lieu Commun, 1988.
- (1987): «Hospitality and Pain.» Ponencia presentada en Chicago, 1987, en una invitación del David Ramage of McCormick Theological Seminary.
- (1988a): *abc, the Alphabetization of the Popular Mind*. Trad. franc., París, La Découverte, 1990.
- (1988a): *Alternativas II*, México, Joaquín Mortiz; Planeta.
- (1988b): «The Educational Enterprise in the Light of the Gospel.» Conferencia impartida en otoño, en Chicago. Inédita.
- (1989a): «Posthumous Longevity.» Carta abierta a la comunidad de monjas benedictinas de clausura.
- (1989b): «The Shadow that the Future Throws.» Texto basado en una conversación entre Nathan Gardels e Ivan Illich in 1989. Edición en Ivan Illich: *Mirror II* (en prensa).
- (1990a): «Gesundheit in eigener Verantwortung: Danke, nein!» Comunicación presentada en el Congreso Internacional «Gesundheit in eigener Verantwortung - Mensch - Medizin - Gesellschaft» [Salud en nuestra propia responsabilidad], realizado en Hannover, entre el 10 y el 14 de septiembre de 1990. Publicado en Klaus Jork et al. (ed.), Klaus u.a. (Hrsg.) (1991): *Was macht den Menschen krank? 18 kritische Analysen* (Comunicaciones presentadas al congreso), Basilea; Boston; Berlín, Birkhäuser, 1991, y también en *Universitas 5* (1991), pp. 490-496. Trad. ingl. «Health as One's Own Responsibility - No, Thank You!», edit., Lee Hoinacki, trad. por Jutta Mason.
- (1990b): «Declaration on Soil»; declaración conjunta realizada en Hebenshausen, Alemania, 6 de diciembre de 1990, en colaboración con Sigmar Groeneveld, Lee Hoinacki y otros amigos. Edición en *Mirror II* (en prensa). Trad. alem.: «Declaration on Soil.», trad. de Bernhard Heindl.
- (1990c): «The scopic past and the ethics of the gaze.» A plea for the historical study of ocular perception. Edición en *Mirror II* (en prensa).
- (1990d): «The Loudspeaker on the Tower.» (inédito).
- (1991): «Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution.» Conferencia impartida el 15 de octubre de 1991, en el Viejo Ayuntamiento de Bremen, con ocasión del aniversario de la fundación de la Universidad de Bremen. Trad. ingl.: «Text and University - on the idea and history of a unique institution.» trad. Lee Hoinacki. Edición en *Mirror II* (en prensa).
- (1992a): *In the Mirror of the Past. Lectures and Addresses 1978-1990*, Nueva York; Londres, Marion Boyars Publishers; trad. franc., *Dans le miroir du passé. Conférences et discours, 1978-1990*, éditions Descartes et Cie, 1994.
- (1992b): «Needs», en Wolfgang Sachs (ed.): *The Development Dictionary*, Londres, Zed Books, pp. 88-101. Trad. cast. *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Perú, pratec.
- (1992c): Published in «In the Mirror of the Past», Marion Boyars Publishers, London 1992. Copyright Ivan Illich and Valentina Borremans.
- Illich, Ivan; Robert, Jean (1992a): «Ein Entmündigungsgesetz für Straßenbauer: Ein machbares Märchen?»
- (1992b): «Autostop», contibución al simposio sobre la libertad de los ciclistas, realizado en Berlín, en el verano.
- Illich, Ivan (1993a): *In the vineyard of the text: a commentary to Hugh's Didascalicon*, Londres; Chicago; Chicago University Press.
- (1993b): «Welt - abhanden», en: Gerold Becker; Jürgen Zimmer (ed): *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker*, Basilea, Beltz Verlag, pp. 76-79.
- (1993c): «“Lectio divina”» en: *Forschungshefte 13: Frömmigkeit - Lenz Kriss-Rettenbeck zum 70. Geburtstag*, Munich, Edición del Bayerischen Nationalmuseum München, Munich, Deutscher Kunstverlag, pp. 13-26. [Libro homenaje al que fue director del Museo Nacional de Baviera, Lenz

- Kriss-Rettenbeck, quien, según Illich, había elaborado la distinción entre devoción [Frömmigkeit] y piedad [Andacht]).
- (1993d): «To Honor Jaques Ellul.» Texto basado en una conferencia impartida en Buerdeos, el 13 de noviembre de 1993, publicado en la revista *L'Agora*, 1994.
 - (1994a): «Pathogenesis, Immunity and the Quality of Public Health.», texto basado en una comunicación presentada en la Qualitative Health research Conference, celebrada en Hershey, Pennsylvania, el 11 de junio de 1994.
 - (1994b): «Le renoncement à la santé», *L'Agora*, julio-agosto.
 - (1995a): «Die Askese des Blicks im Zeitaler der Show - interface», en Klaus Peter Dencker (ed.): *Weltbilder, Bildwelten. Computergestützte Visionen*, Hamburgo edic. Hans Bredow Institut, pp. 206-222. Trad. ingl. de Barbara Duden. English: (1995): «Guarding the Eye in the Age of the Show.»
 - (1995b): «Death Undefeated.». Una versión de este ensayo fue publicada en: *The British Medical Journal* (23-30 diciembre 1995).
 - (1996): «Philosophy... Artifacts... Friendship.» Presentación realizada en el tercer mítin anual de The American Catholic Philosophical Association, celebrado en Los Angeles, California, 23 de marzo de 1996. Edición en *Mirror II* (en prensa).
- Illich, Ivan; Rieger, Matthias (1996): «The Wisdom of Leopold Kohr.»
- Illich, Ivan; Rieger, Matthias; Trapp, Sebastian (1996): «Speed? What Speed? New versions of the speeches given at the "Speed"-Conference of the Netherlands-Design-Institute, Amsterdam, 8. Nov. 1996.»
- Illich, Ivan (1997a): «Homo educandus lost. Education and Technology: Asking the Right Questions (17.-20.9.1997), State College, 20 de septiembre de 1997.»
- (1997b): «The Immorality of Bioethics». Deans Lecture Manuscript, State College, 7. Sep. 1997.»
 - (1997c): «Philosophische Ursprünge der grenzenlosen Zivilisation», en Ernst-Ulrich von Weizsäcker (ed.): *Grenzenlos*, Basilea; Boston; Berlín, Birkenhäuser, 1997, pp.202-211.
 - (1998a): «Das Geschenk der conspiratio.». textp dedicado a Johannes Beck en su decimosexto aniversario. Una versión ulterior con ocasión de recibir una distinción, el Premio de Bremen a la Cultura y la Paz, 14 de mayo de 1998, fue difundida en inglés como «The Cultivation of Conspiracy.»
 - (1998b): «And do not lead us into diagnosis, but deliver us of the pursuit of health.» Versión inglesa de la lección magistral dictada en el simposium sobre «Salud y Enfermedad», celebrado en Bolonia, el 24 de octubre de 1998. Trad. franc., «Ne nous laissez pas succomber au diagnostic, mais délivrez-nous des maux de la santé.» Lezione magistrale" d'Ivan Illich au Syposium de Bologne: «Maladie et santé comme métaphore sociale», 25 au 28 octobre 1998. Trad. ital.: «Non indurci in diagnosi, ma liberarci dai mali della salute.» Lezione di Ivan Illich nel Simposio di Bologna il 25. Ottobre 1998. Versión. alemana: «Und führe uns nicht in die Diagnose, sondern erlöse uns von dem Streben nach Gesundheit.» Bologna, 24. Oktober 1998. Eröffnungsvortrag auf dem Symposium 'Gesundheit Krankheit - Metaphern des Lebens und der Gesellschaft.
- Illich, Ivan (1999): «L'obsession de la santé parfaite», *Le Monde Diplomatique*, marzo.
- Beck, Johannes; Illich, Ivan; Samerski, Silja (1999): «Der verhältnismäßige Mensch.», versión inglesa «The Conditional Human», Conferencia Europea «Lifelong Learning - Inside and Outside Schools.» 25-27 de febrero de 1999, Universidad de Bremen.
- Goettle, Gabriele (2001): «Frühstück mit Ivan Illich.», artículo aparecido en *taz* núm. 6509 del 30 de julio de 2001, páginas 13-14.

Algunas revistas han dedicado números monográficos a Ivan Illich, como, por ejemplo, *Esprit*, «Illich en debat», núm. 3, marzo 1972, y «Avançer avec Illich», núms. 7-8, julio-agosto 1973; *Ixtus*. Espíritu y cultura (México), «Ivan Illich: La arqueología de las certidumbres», núm. 28, año vii, 2000.

Véase también la web: <http://www.ivanillich.org.mx>

ii) Referencias bibliográficas de C. Castoriadis

Obras de Cornelius Castoriadis con el pseudónimo de Paul Cardan

Capitalismo obrero y revolución, Ruedo Ibérico, 1970.

Los consejos obreros y la economía en una sociedad autogestionaria, Editorial Zero, 1976.

Obras de Cornelius Castoriadis sin pseudónimo

La sociedad burocrática, vol. I: *Las relaciones de producción en Rusia*, Barcelona, Tusquets, 1976 (artículos publicados en *Socialismo o Barbarie*).

La sociedad burocrática, vol. II: *La revolución contra la burocracia*, Barcelona, Tusquets, 1976 (artículos publicados en *Socialismo o Barbarie*).

La experiencia del movimiento obrero, vol. I: *Cómo luchar*, Barcelona, Tusquets, 1979.

La experiencia del movimiento obrero, vol. II: *Proletariado y organización*, Barcelona, Tusquets, 1979.

«Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad», en AAVV: *Sobre el desarrollo*, Barcelona, Kairós, 1980.

De la ecología a la autonomía, en colaboración con Daniel Cohn-Bendit, Barcelona, Mascarón, 1982.

La institución imaginaria de la sociedad, vol. I: *Marxismo y teoría revolucionaria*, Barcelona, Tusquets, 1983.

La institución imaginaria de la sociedad, vol. II: *El imaginario social y la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1989.

Ante la guerra, vol I: *Las realidades*, Barcelona, Tusquets, 1983.

Dominios del hombre: Encrucijadas del laberinto II, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Ciencia e inconsciente, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

El mundo fragmentado. Encrucijadas del laberinto III, Buenos Aires, Altamira, 1993.

El avance de la insignificancia. Encrucijadas del laberinto IV, Buenos Aires, Eudeba, 1997.

El ascenso de la insignificancia, Madrid, Cátedra, 1998.

Hecho y por hacer. Pensar la imaginación, Eudeba, Buenos Aires, 1998.

Figuras de lo pensable [corresponde a las *Encrucijadas del laberinto VI*], Madrid, Cátedra, 1999.

La exigencia revolucionaria. [colección de escritos de Cornelius Castoriadis], Madrid, Acuarela, 2001.

La insignificancia y la imaginación, Diálogos con Daniel Mermet, Octavio Paz, Alain Finkielkraut, Jean-Luc Donnet, Francisco Varela y Alain Connes, Madrid, Trotta, 2002.

Libros sobre Cornelius Castoriadis

AAVV: Cornelius Castoriadis. Imaginación, cultura, autonomía, revolución. Número monográfico de. *Archipiélago*, n. 54, dic. 2002.

Vera, Juan Manuel. *Castoriadis (1922-1997)*, Madrid, Ediciones del Orto, 2001.

Gottraux, Philippe. *Socialismo o barbarie: una revista iconoclasta en la Francia de posguerra*.

Castoriadis en internet

Magma.- La principal página web sobre Castoriadis. Dirigida por Yago Franco:

www.magma-net.com.ar

Zona Erógena.- Permite acceder a una cantidad importante de artículos de y sobre Castoriadis publicados por diferentes colecciones y revistas, fundamentalmente por la revista Zona Erógena:

www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/disciplinas/resultados.jsp?Disciplina=49

Desde el Margen.- Revista de cultura contemporánea editada por margen.org.

Iniciativa Socialista.- Revista de izquierda libertaria; incluye entrevistas con Castoriadis:

www.inisoc.org/mol.htm

Ágora International.- Este sitio incluye una lista de más de 60 obras y artículos escritos por Cornelius Castoriadis con la referencia completa y los índices de sus libros:

www.agorainternational.org/spanishtext.html

LECTURAS

VALENTINA BORREMANS E IVAN ILLICH : «LA NECESIDAD DE UN TECHO COMÚN [EL CONTROL SOCIAL DE LA TECNOLOGÍA]. CUERNAVACA, SEPTIEMBRE DE 1971»¹²

**LA NECESIDAD DE UN TECHO COMÚN
[EL CONTROL SOCIAL DE LA TECNOLOGÍA]**

por Valentina Borremans e Iván Illich,

Cuernavaca, septiembre de 1971.

IVAN ILLICH: «DESPUÉS DE LA ESCUELA, ¿QUÉ?»¹³

Las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas. La primera es una crisis dentro de una institución política, la segunda una crisis de actitud política. Esta última, la crisis de crecimiento personal, sólo puede ser atacada si se la considera distinta de aunque relacionada con la crisis de la escuela.

Las escuelas han perdido su hasta hace poco no cuestionado título de legitimadoras de la educación. La mayoría de sus críticos exigen una dolorosa y radical reforma, y existe una minoría, en rápido crecimiento, que no está dispuesta a aceptar nada que no sea la prohibición de la asistencia obligatoria a las escuelas y la inhabilitación de los certificados de estudios. La controversia entre los partidarios de la renovación y los partidarios de finiquitar el orden establecido pronto alcanzará su clímax.

Sin embargo, en la medida que la atención se concentra en la escuela podemos fácilmente pasar por alto una preocupación mucho más profunda: ¿qué es lo que debe ser la enseñanza? ¿Seguirá la gente considerándola como un servicio o mercancía que puede ser producido y consumido más eficientemente por un número mayor de personas si se hacen los arreglos institucionales pertinentes? O debemos establecer sólo las reformas institucionales que protejan la autonomía del estudiante, su iniciativa personal a decidir qué es lo que debe aprender y su derecho inalienable a aprender lo que le gusta en lugar de aprender aquello que resulta útil a algún otro? Debemos escoger entre una educación más eficaz de personas adecuadas a una sociedad de eficacia creciente y una sociedad nueva en la cual la educación deje de ser la tarea de instituciones especializadas. [...]

La escuela copia a la sociedad

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden se llamado revolucionario, conservador o evolucionista. En todas partes la pérdida de credibilidad pedagógica y la oposición a la escuela ofrecen una opción

¹²

En: *Némesis Médica*, México D.F.: Editorial Joaquín Mortiz, 1978, pp. 367 ss.

¹³ Según la traducción castellana, *Un Mundo sin Escuelas* [1973], editorial Nueva Imagen, 1977, pp. 7-39 (*passim*).

fundamental: ¿Debe ser tratada esta crisis como un problema que puede y debe ser resuelto mediante la introducción de nuevos métodos y planes escolares, y el reajuste de la estructura de poder existente, de modo que se adapte a los planes nuevos? O bien, ¿obligará esta crisis a alguna sociedad a encarar las contradicciones inherentes a la política y la economía de cualquier sociedad que se emita a sí misma a través del proceso industrial?

Las grandes inversiones en la enseñanza que se hacen en los Estados Unidos y en Canadá o en cualquier otro lugar sirven únicamente para hacer ver, en forma más evidente, las contradicciones institucionales. Los expertos nos previenen al respecto: el informe de Charles Silberman a la Comisión Carnegie, publicado con el título de *Crisis in the Classroom*, se ha convertido en un best seller en la Unión Americana. Resulta atractivo para una gran cantidad de personas debido a su bien fundamentada denuncia del sistema, a la luz de la cual los intentos que él mismo realiza para salvar la escuela con parches que cubran sus fallas más notables caen en la vanalidad total. La Comisión Wright, que labora en Ontario, Canadá, ha tenido que informar a sus patrocinadores gubernamentales que la educación posecundaria en forma inevitable está gravando desproporcionadamente a los pobres, quienes sufragar con sus impuestos una enseñanza que disfrutarán principalmente los más ricos. La experiencia confirma tales advertencias: estudiantes y maestros abandonan las aulas; las escuelas libres aparecen y desaparecen sin pena ni gloria. El control político de las escuelas reemplaza los convenios tomados en las plataformas políticas de los candidatos a ocupar algún puesto en las juntas escolares y como ocurrió recientemente en Berkeley, California, algunos partidarios del control a nivel local son elegidos para llenar las vacantes en las juntas escolares.

El 8 de marzo de 1971 Warren E. Burger, presidente de la Suprema Corte de los Estados Unidos, comunicó la opinión unánime de la Corte respecto al caso *Griggs vs Duke Power Co.* Con la intención de apegarse al propósito del Congreso en la sección de igualdad de oportunidades del Acta de Derechos Civiles de 1964, la Corte, encabezada por Burger, dictaminó que cualquier grado escolar o cualquier prueba de capacidad que se exigiera a los solicitantes de empleo debería «medir el hombre para el trabajo» y no «el hombre en abstracto». La labor de probar que los requerimientos educacionales exigidos son «una forma razonable de medir la habilidad para el trabajo» queda a cargo del patrón. Al tomar esta decisión la Corte legisló exclusivamente sobre exigir diplomas o someter a pruebas de capacidad como medios de ejercer la discriminación racial, mas la lógica del argumento del presidente de la Suprema Corte sirve lo mismo para cualquier utilización del pedigree educacional como prerrequisito para otorgar un empleo. La gran falacia de los títulos, expuesta de manera tan eficaz por Ivan Berg, debe ahora afrontar el reto de verdaderos cúmulos de estudiantes, empresarios y contribuyentes fiscales.

En los países pobres la escuela sirve de pretexto para justificar el retraso económico. La mayoría de los habitantes de estas naciones está excluida del acceso a los sistemas modernos de producción y consumo, todavía muy escasos, mas anhela abrirse paso a las actividades económicas a través de la puerta de la escuela. Y la institución liberal de la educación obligatoria permite a los beneficiados con una buena educación imputar la culpa de tener bajos grados académicos al consumidos retrasado de conocimientos; de este modo se justifica por medio de una retórica populista que resulta cada vez más difícil conformar con los hechos. Después de tomar el poder en Perú, la junta militar acordó de inmediato reducir los gastos en el programa de escuelas públicas gratuitas. Los jefes de la junta arguyeron que, puesto que con una tercera parte del presupuesto nacional el gobierno no era capaz de proporcionar un año completo de enseñanza apropiada a todos los habitantes del país, los ingresos disponibles a través de los impuestos deberían invertirse mejor en un sistema educacionales que fuera accesible a todos los ciudadanos. La Comisión de la Reforma Educativa nombrada por la junta no pudo llevar a cabo satisfactoriamente esta decisión debido a la presión ejercida por los maestros pertenecientes al APRA [Alianza Popular Revolucionaria Americana, partido reformista de Perú], los comunistas y el cardenal y arzobispo de Lima. Ahora habrá dos sistemas de educación pública en competencia dentro de un país que no puede costear uno y las contradicciones resultantes confirmarán el juicio original de la junta.

A lo largo de quince años la Cuba de Fidel Castro ha dedicado gran parte de sus energías a lograr un crecimiento rápido de la educación pública, utilizando el potencial humano disponible y haciendo caso omiso del respeto habitual por los títulos académicos. El éxito espectacular de la primera parte de esta campaña, en especial en lo que respecta a la reducción del índice de analfabetismo, ha

sido citado como prueba de la aserción de que el lento índice de crecimiento de los sistemas de enseñanza de otros países hispanoamericanos se debe a la corrupción, al militarismo y a la economía capitalista de mercado. Sin embargo, ahora, el curriculum oculto de la escuela jerárquica ha ido engranándose en el intento de Fidel de producir en la escuela el hombre nuevo. Así, aun cuando los estudiantes pasen la mitad del año en los cañaverales y apoyen totalmente el fidelismo, la escuela prepara anualmente una zafra de consumidores de enseñanza, lista para ascender hacia nuevos niveles de consumo. Igualmente, el doctor Castro afronta la evidencia de que el sistema escolar jamás podrá producir el número necesario de técnicos titulados. Además, los graduados que los obtienen y que se hacen cargo de los nuevos empleos, destruyen, por causa de su conservadurismo, los logros obtenidos por los cuadros que carecen de título académico y que han realizado trabajosa su adiestramiento en las labores mismas de la enseñanza. No puede culparse a los maestros de los errores de un gobierno revolucionario que insiste en la capitalización institucional del potencial humano a través de un curriculum oculto que garantiza el surgimiento de una burguesía universal.

Esta crisis es trascendente. Somos testigos del final de la edad de la escolaridad. La escuela, que reinó como soberana durante la primera mitad del siglo, ha perdido su poder de cegar a todos los que en ella participan de modo que no vean la divergencia que existe entre el mito igualitario al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada que producen sus títulos y certificados. La pérdida de la legitimidad del proceso escolar como medio de determinar la capacidad, como medida de valor social y como factor de igualdad, amenaza a todos los sistemas políticos que confían en la escuela como sistema para reproducirse.

La escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación en gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el ethos estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos. Esta sociedad está probándose a sí misma que no es funcional. [...]

Soluciones superficiales

Puesto que la crisis de la enseñanza es sintomática de una crisis más profunda de experimenta la sociedad industrial moderna, es importante que los críticos de los sistemas escolares eviten dar soluciones superficiales. El análisis inadecuado de la naturaleza de la enseñanza únicamente pospone el enfrentamiento con asuntos de naturaleza más profunda. Mas la mayor parte de la crítica que se hace de la escuela es de tipo pedagógico, político o tecnológico. La crítica que hace el educador va dirigida hacia lo que se enseña y cómo se enseña. ¿Que el curriculum está rezagado? Pues se le añaden algunos cursos sobre cultura africana, imperialismo norteamericano, Movimiento de Liberación Femenina, alimentos y nutrición... El aprendizaje pasivo está pasado de moda, así que hemos aumentado la participación del alumno tanto en el salón de clases como en la planificación del curriculum. Los edificios escolares son feos, de modo que buscamos lugares nuevos donde realizar el aprendizaje. Ahora nos preocupa desarrollar la sensibilidad humana, de modo que llevamos al aula métodos de psicoterapia de grupo.

Otra facción importante de críticos se halla involucrada con la política de administración de las escuelas urbanas y considera que el pobre puede gobernar sus colegios mejor que una burocracia centralizada, negligente ante los problemas de los desposeídos. En los Estados Unidos los padres de los niños negros son reclutados para que reemplacen a los maestros blancos en lo que toca a la motivación de sus hijos, de modo que encuentren el tiempo y la voluntad para estudiar.

Aún hay otro grupo de críticos que ponen de relieve el hecho de que las escuelas hacen uso ineficaz de la tecnología moderna. Bien podrían electrificar el salón de clases o sustituir las escuelas con centros de aprendizaje controlados por calculadoras electrónicas. Si son seguidores de McLuhan afirman que sería posible reemplazar los pizarrones y los libros de texto con happenings en los que se hiciera uso de diversos medios de comunicación; si son seguidores de Skinner aseguran que podrían entrar en competencia con el maestro y vender paquetes económicos de modificaciones mensurables de la conducta a miembros de juntas escolares conscientes de los costos.

Creo que todos estos críticos yerran debido a que no toman en cuenta el aspecto ritual de la enseñanza, como lo he llamado en otro trabajo y que en éste me propongo denominar el «curriculum oculto», la estructura que sirve de base de sustento a lo que se conoce como «efecto de certificación». Otros han usado esta frase para referirse al curriculum ambiental de la calle, la plaza o el parque suburbano, que el curriculum del maestro refuerza o intenta en vano reemplazar. Yo empleo el término curriculum oculto para designar la estructura de la enseñanza como algo que se opone a lo que ocurre en la escuela, del mismo modo como los lingüistas distinguen entre la estructura de un lenguaje y el uso que el hablante hace de él. [...]

El verdadero curriculum oculto

El curriculum oculto tradicional de la escuela exige que personas de edad determinada se reúnan en grupos de más o menos treinta integrantes bajo la autoridad de un educador profesional entre quinientas y mil veces por año. No importa si el maestro es o no autoritario puesto que cuenta es la autoridad del maestro; tampoco importa si todas sus reuniones se producen en el mismo lugar en tanto sean consideradas, de algún modo, como asistencias. El curriculum oculto de la escuela requiere, ya sea de jure o de facto que el cuidado acumule un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles.

Todos los miembros de las Naciones Unidas, de Afganistán a Zambia, tienen leyes con respecto al curriculum oculto; es ésta una cualidad común de los Estados Unidos y la Unión Soviética, de los países ricos y de los pobres, de los regímenes democráticos y los dictatoriales. Sin importar la ideología o la técnica transmitida explícitamente por sus sistemas escolares, todas estas naciones consideran que el desarrollo económico y político depende de una mayor inversión en la enseñanza.

Todos los niños aprenden, gracias al curriculum oculto, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático. Así, el curriculum oculto transforma el curriculum visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura. Los certificados que amparan conocimientos a diferencia de los títulos de propiedad, las acciones corporativas o las herencias se encuentran libres de riesgo: resisten súbitos cambios de fortuna y se convierten en privilegio garantizado. Que una gran acumulación de conocimientos pueda resultar en un gran índice de consumo personal puede ser cuestionado en Cuba o en Vietnam del Norte, mas la escuela es aceptada universalmente como la ruta más amplia hacia la obtención de mayor poder, de aumentar la legitimidad personal como productor y de todavía mayores recursos de enseñanza.

A pesar de todos sus vicios la escuela no puede ser eliminada en forma simple e imprudente. Dentro de las circunstancias actuales desempeña ciertas funciones negativas de impotencia. El curriculum oculto, aceptado inconscientemente por el pedagogo liberal, frustra sus metas liberales buscadas en forma consciente, pues les es inherentemente opuesto. Mas, por otra parte, también impide que se produzca un golpe de estado en las funciones educativas por parte de la instrucción programada de tecnólogos conductistas (behavioral technologists). El curriculum oculto hace que el desempeño social dependa del proceso de adquirir conocimientos legitimando así la estratificación social, pero al mismo tiempo ata el proceso de aprendizaje a la asistencia de tiempo completo a la escuela, desautorizando de este modo al empresario educativo. Si la escuela continúa perdiendo su legitimidad educativa y política, mientras que el conocimiento sigue siendo considerado a una mercancía, ciertamente afrontaremos el surgimiento de un Hermano Mayor que alivie nuestros males.

La interpretación de la necesidad de aprender como una demanda de escolaridad y la transformación de la cualidad de crecer y desarrollarse en la etiqueta de una educación profesional, convierten el significado de la palabra conocimiento, de un término que indica intimidad, intercambio con otras personas y experiencia vital, en uno para designar productos profesionalmente empacados, títulos cotizables en el mercado y valores abstractos. La escuela ha ayudado a dar alas a tal interpretación.

Por supuesto la escuela no es, de ninguna manera, la única institución que pretende transformar el conocimiento, la comprensión y la sabiduría en rasgos de conducta, cuya medida es la llave del prestigio y el poder. No es la escuela la primera institución utilizada para convertir el conocimiento en poder, pero, en gran medida, la escuela pública es la que ha explotado, con éxito, la

idea del consumo de conocimientos como medio para llegar al uso de privilegios y de poder en el seno de una sociedad en la que tal función coincide con las aspiraciones legítimas de aquellos miembros de la clase media baja para los que la escuela provee acceso a las carreras profesionales. [...]

Expansión del concepto de enajenación.

Desde el siglo XIX hemos ido acostumbrándonos a la denuncia de que el hombre, dentro de una economía de tipo capitalista, se halla alienado de su trabajo; que no lo disfruta y que además es privado de sus frutos por aquellos que son dueños de los medios de producción. La mayor parte de los países que oficialmente aceptan la ideología marxista han obtenido sólo un éxito limitado en su tarea de cambiar este tipo de explotación y generalmente lo han hecho desviando los beneficios hacia los miembros de la nueva clase o bien hacia las generaciones por venir.

El concepto de enajenación no puede ayudarnos a entender la crisis actual a menos que se aplique no sólo al uso productivo del esfuerzo humano, sino también al uso que se hace de los hombres como recipientes de un trato profesional. Una expansión del concepto de alineación podría permitirnos ver que en una economía fundada en la prestación de servicios, el hombre es separado de lo que puede hacer lo mismo que de lo que puede producir; que ha entregado su mente y su corazón a un tratamiento mutilante en forma más completa de lo que ha vendido los frutos de su trabajo.

La escuela ha alienado al hombre de su conocimiento. De hecho ni siquiera le gusta asistir a la escuela, y si es pobre jamás alcanza sus muy pregonados beneficios. Si ejecuta cuanto se le ordena encontrará que su seguridad es amenazada, en forma constante, por graduados más recientes; si es sensible experimentará un profundo conflicto entre lo que es y lo que se espera que sea. No confía en su propio juicio y si le disgusta el de su maestro está condenado a aceptarlo y a crecer que no puede cambiar la realidad. La crisis convergente del rito escolar y del conocimiento adquisitivo pone de manifiesto el grave problema de la tolerabilidad de la vida en el seno de una sociedad enajenada. Si formulamos los principios necesarios para una estructuración institucional diferente, y hacemos hincapié en un concepto distinto del aprendizaje, también estaremos sugiriendo los principios de una organización política y económica diversa, de carácter radical.

Así como sólo es posible comprender la estructura del idioma natal tras de que hemos comenzado a familiarizarnos con otra lengua, el hecho de que el curriculum oculto de la escolaridad haya caído bajo la luz del análisis social, indica que están empezando a surgir formas alternativas para la iniciación social que están permitiendo que algunos de nosotros veamos las cosas desde una nueva perspectiva. En la actualidad es relativamente fácil obtener un amplio acuerdo sobre el hecho de que la enseñanza gratuita y obligatoria es contraria a los intereses políticos de la mayoría ilustrada. Desde el punto de vista pedagógico, se ha vuelto imposible defender a la escuela como instrumento de la educación universal; ya ni siquiera se adecúa a las necesidades del persuasivo vendedor de enseñanza programada. Los promotores de la instrucción grabada, filmada o dirigida por una calculadora electrónica solían cortejar a los encargados de las escuelas considerándolos como un prospecto de negocios; ahora tienen la comezón de hacer ellos mismos todo el trabajo.

En tanto que más y más sectores de la sociedad se muestra inconformes con la escuela y toman conciencia de su curriculum oculto, se hacen mayores concesiones para transformar sus demandas en necesidades que puedan ser satisfechas por el sistema, desarmado de este modo el disenso. A medida que el curriculum oculto abandona la oscuridad y pasa lentamente hacia la claridad de la conciencia, frases tales como «desescolarizar la sociedad» y «separación del Estado y la escuela» se convierten en slogans instantáneos. No creo que tales frases hayan sido utilizadas antes de 1970. Ahora se han vuelto, dentro de ciertos círculos, en la insignia y el criterio de la nueva ortodoxia. Recientemente di una conferencia por teléfono a los estudiantes de un seminario sobre desescolarización en el College of Education de la Universidad Estatal de Ohio. El libro sobre la desescolarización de Everett Reimer se convirtió en libro de texto muy popular entre los alumnos de college aun antes de ser publicado con fines comerciales. Pero esto es de extrema importancia: a menos que los críticos radicales de la escuela estén dispuestos no sólo a alinearse bajo el slogan de la desescolarización, sino también preparados a rechazar el actual punto de vista de que la enseñanza y el crecimiento de las personas pueden ser explicados adecuadamente como un proceso de programación

y el concepto de justicia social que se basa en esta idea, el de un mayor consumo obligatorio para todos, tendremos que afrontar el cargo de haber iniciado la última de las revoluciones abortadas. [...]

La escuela es un blanco demasiado fácil

La crisis actual ha logrado que sea una tarea fácil atacar a la escuela. La escuela, después de todo, rígida y autoritaria; produce a la vez conformidad y conflictos; discrimina a los pobres y libera de compromisos a los privilegiados. Estos hechos no son nada nuevos, mas señalar los solía ser un signo de audacia. Ahora se requiere de verdadero valor para defender la escuela. Se ha puesto de moda burlarse del alma mater, disparar a mansalva contra la otrora vaca sagrada.

Una vez que la vulnerabilidad de la escuela ha sido expuesta, resulta cosa fácil sugerir remedios para los abusos más atroces. El régimen autoritario del salón de clases no forma parte de la idea de un confinamiento prolongado de los niños en las escuelas. Las escuelas libres son la alternativa práctica; a menudo pueden ser administradas con menos fondos que las escuelas ordinarias. Dado que el tema de la contabilidad pertenece ya a la retórica educativa, el control comunitario de la escuela y el contrato de los maestros según el desempeño que tengan, se han convertido en una meta política atractiva y respetable en muchos lugares. Todo mundo quiere que la educación sea congruente con la vida real, de modo que los críticos hablan libremente de abrir las cuatro paredes del salón de clases hasta los mismos límites de nuestra cultura. Estas alternativas no sólo están más ampliamente defendidas, sino que, a menudo se encuentran parcialmente organizadas: las escuelas experimentales son financiadas por las juntas escolares; la contratación de maestros certificados se hace en forma descentralizada; en los Estados Unidos la escuela secundaria se le acredita al mundo si éste demuestra haber estado de aprendiz en algún lugar, y el bachillerato, con viajes; se experimenta oficialmente con la enseñanza mediante computadoras.

La mayor parte de los cambios han producido buenos efectos: en las escuelas experimentales hay menos alumnos que se van de pinta; los padres tienen la idea de que participan más en la educación de sus hijos en los distritos descentralizados; los niños que han conocido trabajos verdaderos son más competentes. Sin embargo, todas estas alternativas se producen dentro de límites predecibles puesto que dejan intacta la estructura interna de la escuela. Las escuelas libres, que conducen a otras escuelas libres dentro de una cadena escalonada, pueden ofrecer el espejismo de la libertad. La asistencia asidua a la escuela como resultado de la seducción que ésta ejerza, inculca en el alumno la necesidad de recibir un tratamiento especializado en forma más persuasiva que la asistencia obligatoria. Los graduados de la escuela libre son fácilmente reducidos a la impotencia al enfrentarse a la vida en una sociedad que no se parece en nada a los invernaderos en que han sido cultivados. El control comunitario de los niveles inferiores de un sistema hace que los miembros de las juntas escolares locales se conviertan en alcahuetes de los enganchadores profesionales que dominan los niveles superiores. «Aprender haciendo» no sirve de mucho mientras lo que se hace tenga que ser definido, por los educadores profesionales o por las autoridades, como cierto aprendizaje al que se concede valor social. La aldea mundial puede convertirse en una escuela mundial si los encargados de mover todas las cuerdas son los maestros; sólo el nombre la haría diferente de un manicomio universal administrado por terapeutas sociales o de una prisión mundial a cargo de la policía.

He señalado de modo general los peligros que encierran un cambio en el status de la escuela, ejecutando en forma precipitada y superficial. En forma más concreta, tales peligros son ejemplificados por las numerosas co-opciones que transforman el curriculum oculto sin transformar los conceptos básicos del aprendizaje y el conocimiento, y su relación con la libertad del individuo en la sociedad. [...]

Desigualdad humanitaria

El cambio de status de la escuela realizado en forma precipitada y superficial puede conducir al caos en la producción y el consumo de una instrucción vulgarizada, adquirida para uso inmediato o para obtener, con el tiempo, prestigio. Desacreditar los complejos paquetes curriculares que produce la escuela podría convertirse en una victoria hueca de no existir una desaprobación simultánea de la mera idea de que el conocimiento es más valioso porque viene en paquetes certificados y es adquirido por

una mitológica sociedad anónima de conocimientos a cargo de guardianes profesionales. Creo que sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende, de su particular razón de vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.

El control social dentro de una sociedad aparentemente desescolarizada podría ser más sutil y más entorpecedor que en la sociedad actual, en la cual muchas personas experimentan un sentimiento de alivio, al menos en su último día de clases. Formas más profundas de manipulación son ya de uso común, ya que la cantidad de conocimientos aprendidos a través de los medios de comunicación sobrepasa lo que se aprende por medio del contacto personal, dentro y fuera de la escuela. El aprendizaje por medio de una información programada, oculta siempre la realidad detrás de una pantalla.

Permítanme ilustrar los efectos paralizadores de la información programada utilizando un ejemplo que quizá resulte desagradable. La tolerancia del pueblo norteamericano hacia las atrocidades cometidas por los Estados Unidos en Vietnam, es mucho mayor que la del pueblo alemán ante las atrocidades de Alemania en el frente, en los territorios ocupados y en los campos de concentración, durante la segunda Guerra Mundial. Para los alemanes era un delito político discutir los crímenes que cometían los suyos. La presentación de las atrocidades de los estadounidenses a través de las cadenas de televisión, fue considerada como un servicio público. Es cierto que la población de Estados Unidos está mucho mejor informada acerca de los crímenes cometidos por su ejército en una guerra colonial, de lo que los alemanes lo estaban sobre los abusos cometidos por la SS dentro del territorio del Tercer Reich. Para obtener información sobre las atrocidades ocurridas en Alemania era preciso correr un gran riesgo; en los Estados Unidos la misma clase de información es vertida por los canales de televisión en nuestra propia sala. Esto no quiere decir, no obstante, que los alemanes estuvieran menos conscientes de que su gobierno estaba comprometido en un cruel crimen en masa de lo que lo están ahora los norteamericanos. De hecho, puede decirse que los alemanes estaban más conscientes debido precisamente a que no estaban psíquicamente abrumados con paquetes de información sobre asesinatos y torturas, a que no estaban anestesiados de modo que aceptaran que todo es válido, a que no estaban vacunados contra la realidad por haberles sido ésta administrada en pedacitos a través de la pantalla de la televisión.

El consumidor de conocimientos precocinados aprende a reaccionar ante el conocimiento que ha adquirido más que ante la realidad, de la cual un grupo de expertos lo ha abstraído. Su acceso a la realidad es controlado siempre por un terapeuta, y si el alumno acepta tal control como cosa natural, su cosmovisión se convierte en algo higiénico y neutral y él en una persona políticamente impotente. Se convierte en impotente de conocer en el sentido hebreo de la palabra *jdih*, que significa relación sexual en la que se penetra la desnudez del ser y de la realidad, porque la realidad de la que puede hacerse responsable se le oculta bajo la tabla de medidas de la información clasificada que ha recibido y asimilado.

La desestabilización de la escuela hecha en forma irreflexiva también podría llevar al establecimiento de nuevos criterios con el fin de otorgar mejores empleos, ascensos y, aún más importante, el acceso de unos cuantos privilegiados al manejo de las máquinas. Nuestra tabla actual para medir la «habilidad general», la competencia y la confiabilidad para un desempeño cualquiera, ha sido calibrada por la tolerancia a altas dosis de escolaridad. Ha sido establecida por los maestros y aceptada por la mayoría como racional y benéfica. Pueden ser desarrollados nuevos dispositivos para mejorarla e inventadas nuevas justificaciones, unos y otras más insidiosos que el sistema de grados escolares e igualmente eficaces para justificar la estratificación social y la acumulación de privilegios y de poder.

La participación en las actividades militares, burocráticas o políticas, o una elevada posición jerárquica en un partido político, pueden constituir un pedigree transferible a otras instituciones como lo pueden ser el que otorgan los abuelos en una sociedad aristocrática, el ocupar un cargo eclesiástico en una sociedad medieval o el tener la edad propicia para graduarse en una sociedad escolarizada. Las pruebas generales de aptitud, inteligencia o habilidad manual pueden ser uniformadas de acuerdo con criterios distintos de los del maestro de la escuela. Pueden reflejar los niveles ideales de tratamiento

profesional por los que abogan el psiquiatra, el ideólogo o el burócrata. Los criterios académicos se encuentran ya bajo sospecha: el Centro de Estudios Urbanos de la Universidad de Columbia ha demostrado que la correlación entre la educación especializada y el desempeño profesional en áreas especializadas, es menor que la existente entre la educación especializada y el nivel de ingresos, prestigio y poder administrativo que puede adquirirse con ella. Criterios de valoración distintos de los académicos han sido ya propuestos. Lo mismo en el ghetto urbano en los Estados Unidos que en las aldeas de China, hay grupos revolucionarios que intentan demostrar que la ideología y la militancia son tipos de «aprendizaje» que se traducen adecuadamente en poder económico y político mucho mejor que los curricula escolares. A menos que garanticemos que el buen desempeño en el trabajo es el único criterio aceptable para obtener un empleo, un ascenso o el acceso a las máquinas, dejando de lado no sólo la escuela sino cualquier otra clase de rito utilizado como pantalla, la desescolarización no será otra cosa que sustituir al diablo por Belcebú. [...]

La necesidad de objetivos políticos

La búsqueda de una alternativa radical al sistema escolar en sí será de poco provecho a menos que encuentre su expresión en demandas políticas precisas: la solicitud de desescolarizar en su más amplio sentido y la correspondiente garantía de libertad para la educación. Para esto hace falta contar con protección legal, un programa político y principios sobre los cuales erigir una infraestructura institucional que sería el reverso de lo que es la escuela actual. La escuela no puede ser transformada sin la prohibición total de la asistencia reglamentada, el anulamiento de cualquier discriminación basada en la asistencia previa y la transferencia de la administración de los fondos obtenidos por el fisco y destinados a la educación, de instituciones de beneficencia al individuo. No obstante, incluso estos actos no garantizan la libertad de educación a menos que vayan acompañados del reconocimiento positivo de la independencia de cada persona con respecto a la escuela o a cualquier otro artificio creado para forzar un cambio de conducta específico o para medir al hombre en abstracto, en lugar de medirlo en función de un trabajo determinado.

A la desescolarización se han sumado compañeros bastante sospechosos. La ambigüedad inherente a la desintegración de la escuela se manifiesta por la alianza profana de grupos capaces de identificar sus intereses creados con la desestabilización de la escuela: estudiantes, maestros, patronos, políticos oportunistas, contribuyentes, jueces de la Suprema Corte. Mas tal alianza es mendaz y su compañía, más que sospechosa si se basa exclusivamente en el reconocimiento de que la escuela es ya una herramienta inútil para la producción y consumo de educación y que cualquier otra forma de explotación mutua, podría ser más satisfactoria.

Podemos desestabilizar la escuela o podemos desescolarizar la cultura. Podemos resolver provisionalmente algunos de los problemas administrativos de la industria del conocimiento o podemos mostrar claramente las metas de una revolución política en términos de postulados educativos. La piedra de toque para nuestra respuesta a la crisis actual será nuestro señalamiento preciso de la responsabilidad que entraña enseñar y aprender.

La escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capitalización de los recursos humanos por medio de cambios bien planeados y dirigidos. En una sociedad escolarizada, el desempeño de los maestros profesionales se convierte en una necesidad primaria que lleva a los alumnos a picar el anzuelo de la dependencia y del consumo incesante de servicios escolares. La escuela ha hecho del «aprendizaje» una actividad especializada. La desescolarización será únicamente un desplazamiento de responsabilidades hacia otra clase de administración, en tanto que la enseñanza y el aprendizaje continúen siendo actividades sagradas, divorciadas de una vida plena. Si la escuela fuera desestabilizada sólo con el fin de obtener una manera más eficaz de impartir conocimientos a mayor número de personas, la alienación del hombre, a través de una relación de mero cliente de una nueva industria del conocimiento, se generalizaría.

La desescolarización debe ser la secularización de la enseñanza y el aprendizaje. Debe implicar el colocar su gobierno en manos de otro grupo de instituciones más amorfas y de sus quizás menos notorios representantes. Debe garantizarse al alumno su libertad, sin que sea necesario garantizar a la sociedad qué tipo de enseñanza adquirirá y considerará como suya. Debe garantizarse a cada hombre la condición de obrar en forma privada al hacer su aprendizaje, con la esperanza de que él

asumirá la obligación de ayudar a los demás a lograr su unicidad. Quienquiera que asuma el riesgo de enseñar debe también asumir la responsabilidad por los resultados, lo mismo que el estudiante que se somete a la influencia de un maestro. Ninguno de ellos deberá culpar a las instituciones o leyes que los amparan. Una sociedad escolarizada debe confirmar que el gozo de vivir una vida consciente es más importante que la capitalización de los recursos humanos. [...]

Tres demandas radicales

Cualquier diálogo sobre el conocimiento es en realidad un diálogo sobre el individuo en sociedad. Un análisis de la crisis actual de la escuela nos conduce, en consecuencia, a hablar sobre la estructura social necesaria para facilitar el aprendizaje, para alentar la independencia y la interrelación personales y para vencer la enajenación. Este tipo de discurso cae fuera del límite habitual de la mera preocupación educativa. Conduce, de hecho, a la enunciación de metas políticas precisas. Tales metas pueden ser definidas con la mayor claridad distinguiendo tres clases generales de relaciones en las que una persona debe comprometerse si desea madurar.

Tener acceso a los hechos la información, tener acceso a los recursos de producción y hacerse responsable de las limitaciones con que unos y otros pueden ser aprovechados. Para madurar una persona necesita, en primer lugar, tener acceso a las cosas, lugares, procesos, eventos y material informativo. Garantizar tal acceso es, primariamente, un asunto de quitar el candado a los privilegiados reductos donde todo eso está ahora consignado.

El niño pobre y el niño rico son diferentes, en parte, debido a que lo que para uno es un secreto para el otro es patente. Al convertir el conocimiento en una mercancía hemos aprendido a manipularlo como una propiedad privada. El principio de la propiedad privada se esgrime ahora como la principal racionalización para justificar que determinados hechos estén prohibidos a la gente que carezca del pedigree apropiado. La meta inicial de un programa político destinado a cambiar la educación mundial es la abolición del derecho a restringir el acceso a la enseñanza o al aprendizaje. El derecho al dominio privado es reclamado por los individuos, pero es protegido y ejercitado en forma más eficaz por las sociedades anónimas, las burocracias y las naciones-estado. De hecho, la abolición de este derecho no sería consecuente con la preservación de la estructura política o profesional de cualquier nación moderna. Esto significa más que simplemente mejorar la distribución del material de enseñanza o facilitar ayuda financiera para la compra de material didáctico. La abolición de los secretos trasciende claramente los propósitos convencionales de la reforma educativa y, sin embargo, es precisamente desde el punto de vista educativo que la necesidad de declarar esta amplia y quizá inalcanzable meta política se ve más claramente.

El estudiante necesita también tener acceso a las personas que pueden enseñarle los secretos de sus actividades o los rudimentos de sus oficios. Al aprendiz diligente no le lleva mucho tiempo desempeñar las funciones más diversas o asumir los diferentes papeles. El mejor maestro de un oficio es, por lo general, quien lo ejerce de manera activa. Tendemos a olvidar estas cosas en una sociedad en la que los maestros de carrera monopolizan la iniciación de los alumnos en todos los campos del conocimiento y descalifican todo tipo de enseñanza no autorizada dentro de la comunidad. Una meta política importante es, entonces, proporcionar los incentivos para que el conocimiento práctico de los oficios sea compartido.

Esta última demanda implica, por supuesto, una visión mucho más radical del futuro deseable. El acceso a los oficios y las ocupaciones está restringido no sólo por el monopolio que sobre ellos ejercen la escuela y los sindicatos: existe también el hecho de que el desempeño de un oficio se halla limitado por la escasez de equipo y herramientas. El conocimiento científico es abrumadoramente dependiente del uso de herramientas altamente especializadas que deben ser usadas dentro de estructuras muy complejas dispuestas para la producción «eficiente» de mercancías y servicios para los que existe una demanda general, si bien la oferta es mantenida escasa. Sólo unos cuantos privilegiados obtienen los beneficios de la investigación médica más refinada y sólo unos cuantos privilegiados llegan a obtener el título de médicos. Una minoría, relativamente pequeña, viajará en los aviones supersónicos, y sólo unos cuantos pilotos sabrán volar estos aparatos.

El medio más sencillo de expresar las alternativas a esta tendencia a la especialización de las necesidades y su satisfacción es en términos educativos. Es una cuestión que depende de cuál sea el uso

deseable del conocimiento científico. Con el fin de facilitar un acceso más igualitario a los beneficios de la ciencia y disminuir la alienación y el desempleo, debemos apoyar la incorporación de los últimos adelantos científicos a herramientas y componentes que estén al alcance de la gran mayoría de la gente.

La comprensión de las condiciones necesarias para la más amplia adquisición y aprovechamiento de oficios y habilidades, nos permite definir una característica fundamental del socialismo posindustrial: no sirve de nada de hecho es fraudulento promover la apropiación pública de los medios de producción en una sociedad industrial y burocrática. Las fábricas, las carreteras y los camiones pesados pueden ser «poseídos» simbólicamente por el pueblo, lo mismo que el Producto Nacional Bruto y la Educación Nacional son obtenidos en su nombre. Pero los medios especializados de producir mercancías y servicios no pueden ser usados por la mayoría del pueblo. Sólo las herramientas que son lo suficientemente baratas y sencillas como para ser accesibles a toda la gente, herramientas que permiten la asociación temporal de quienes desean utilizarlas para una ocasión específica, que hacen posible el surgimiento de metas específicas a través de su uso, pueden fomentar el reencuentro del trabajo y el placer, alienados ahora por el modo industrial de producción.

Reconocer, desde un punto de vista educativo, la prioridad de garantizar el acceso a herramientas y componentes cuya simplicidad y durabilidad permiten su uso en una amplia variedad de empresas creadoras significa, al mismo tiempo, indicar la solución al problema del desempleo. En una sociedad industrial el desempleo se experimenta como la triste inactividad de un hombre que no tiene nada que hacer y que «no ha aprendido» lo que podría hacer en tal caso. Puesto que existen pocos trabajos que sean verdaderamente útiles, el problema es resuelto generalmente creando más empleos en industrias de servicios tales como la militar, la administración pública, la educación o el trabajo social. Consideraciones de carácter educativo me obligan a recomendar la sustitución del modo actual de producción industrial, que depende de un mercado creciente que absorba mercancías cada vez más complejas y obsoletas, por un modo de producción posindustrial que depende de la demanda de herramientas o componentes que exijan un trabajo intenso y cuya complejidad sea estrictamente limitada.

La ciencia continuará siendo mantenida artificialmente en el misterio si sus logros continúan pasando a engrosar la tecnología al servicio de los profesionales. Si fuera utilizada para hacer posible un estilo de vida en el cual cada hombre pudiera disfrutar de alojamiento, servicios médicos, educación, viajes y diversiones, entonces los científicos tratarían con mayor empeño de traducir los descubrimientos, hechos en un lenguaje críptico, al habla normal de la vida diaria. [...]

Libertades educativas que son axiomáticas

El nivel de educación de cualquier sociedad puede ser medio por el grado de acceso efectivo de cada uno de sus miembros a la información y a las herramientas que, dentro de la misma sociedad, influyen sobre su vida. Ya hemos visto que tal acceso implica una negación radical del derecho al secreto de información y a la complejidad de la maquinaria en que las tecnocracias contemporáneas basan sus privilegios, mismos que a su vez mantienen incólumes considerando su usufructo como un servicio a la mayoría. Un nivel satisfactorio de educación dentro de una sociedad tecnológica impone restricciones considerables al uso que se hace del conocimiento científico. De hecho, una sociedad tecnológica que provee al hombre de las condiciones necesarias para recuperar en forma personal (y no institucional) el sentido de poder aprender y producir, que da sentido a la vida, depende para su funcionamiento de restricciones que deben ser impuestas al tecnócrata que controla ahora tanto los servicios como la manufactura. Sólo una mayoría ilustrada y poderosa puede imponer tales restricciones.

Si el acceso a la información y el acceso al uso de recursos y herramientas constituyen las dos libertades más conspicuas necesarias para dar oportunidades educativas, la habilidad de convocar a una reunión entre pares constituye la libertad única a través de la cual el conocimiento individual es convertido en proceso político y el proceso político, a su vez, se convierte en un desarrollo personal consciente. La información y las habilidades que un individuo pueda haber adquirido, cobran significado personal, exploratorio, creador y abierto, sólo cuando se emplean en un enfrentamiento dialéctico. Y esto necesita que toda persona tenga garantizada la libertad de declarar, diariamente, la clase de tema que desea discutir, el tipo de uso creador de una habilidad en la que busca competencia

para dar a conocer su propuesta y, dentro de límites razonables, de buscar el modo de trabajar junto con otras personas que se encuentran a su mismo nivel de competencia en determinada habilidad. Los derechos de libertad de palabra, libertad de prensa y libertad de reunión han representado, tradicionalmente, esa clase de libertad. Los sistemas electrónicos modernos, la impresión en offset y las computadoras proporcionan, en principio, los accesorios capaces de dar a esta libertad una amplitud no soñada en el Siglo de las Luces. Infortunadamente, el know-how científico ha sido usado principalmente para reforzar el poder existente y disminuir el número de conductos a través de los cuales los burócratas de la educación, de la política y de la información canalizan sus «comidas frente al televisor» congeladas. Pero la misma tecnología puede ser usada para poner al alcance de todos las reuniones entre pares, las asambleas y los sistemas de impresión, en forma semejante a como cualquiera puede usar el teléfono en nuestros días.

Por otra parte, aquellos que están por igual desposeídos y desilusionados del sueño de la felicidad gracias al aumento constante de sus cuotas de consumo, necesitan definir lo que para ellos constituye una sociedad deseable. Sólo entonces puede ser puesto en marcha el cúmulo de cambios institucionales aquí señalado, con el fin de instituir una tecnológica que valore la ocupación, el trabajo intensivo y el disfrute del tiempo libre como más importantes que la enajenación lograda por el consumo de mercancías y servicios.

CUESTIONES PARA EL DEBATE

25.1. A propósito de la obra de Illich, puede rastrearse en movimiento «antiescuela» en EEUU, y comparar sus tesis con las afirmaciones de Michéa sobre la escuela de la ignorancia, que serán comentadas más adelante.

25.2. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ¿exigen nuevas «alfabetizaciones»? ¿pueden provocar «desescolarización»?

25.3. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las nociones de «imaginación instituyente» de C.Castoriadis y de «imaginación sociológica» de C. W. Mills?

25.4. ¿Cómo caracteriza Castoriadis la «crisis de la educación»? ¿Crees que su análisis es válido para el sistema educativo actual?