



Un currículo optimista fronte á desmemoria e o fatalismo

Lección inaugural na solemne apertura do curso 2001-2002
polo PROF. DR. JURJO TORRES SANTOMÉ



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Un currículo optimista frente á desmemoria e o fatalismo

Lección Inaugural
na solemne apertura do Curso Académico 2001-2002
da Universidade da Coruña
polo

PROF. DR. JURJO TORRES SANTOMÉ



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

© Universidade da Coruña

Depósito Legal: C-1992-2001

NOTA: Versión dixital. Non coincide plenamente na paxinación co orixinal

MAGFCO. SR. RECTOR,
EXCMAS. AUTORIDADES,
PREZADOS COMPAÑEIROS, COMPAÑEIRAS E
ESTUDIANTES, SEÑORAS E SEÑORES:

Calquera reflexión sobre a problemática do que debe ser o traballo nas aulas, a planificación e desenvolvemento do currículo escolar obríganos a deternos no significado do coñecemento e as funcións que cumpriu e cumpre no momento e lugar concreto no que nos encontremos.

A produción, difusión e utilización do coñecemento nas actuais sociedades é preciso contemplala tomando en consideración o modelo de sociedade no que vivimos e cómo desexamos que sexa no futuro.

Existe unha forte coincidencia entre os analistas sociais en que o mundo produtivo está sufrindo grandes e aceleradas transformacións, algo que está deixándose sentir en todas as demais esferas sociais. Así, o forte peso das novas tecnoloxías, da economía e a importancia do coñecemento é o que leva a Manuel CASTELLS¹ a falar dunha nova reestruturación do capitalismo, para dar paso ao que el denomina *capitalismo informacional*. Outros

¹ CASTELLS, Manuel (1998). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red**. Madrid. Alianza, 2ª edic., páx. 44.

autores, como Kevin ROBINS e Frank WEBSTER², conceptualizan os cambios que están tendo lugar como o surximento do “capitalismo cibernético”, ou sexa, un sistema de control social baseado na capacidade do Estado e das burocracias empresariais para coleccionar, procesar e utilizar grandes cantidades de información persoal, nunha magnitude inimaxinábel ata hai poucos anos, co fin de seguir a traxectoria, ter á súa disposición, coordinar e controlar dados e condutas de todos e cada un dos cidadáns e cidadás.

Coido que podemos afirmar que camiñamos cara a un modelo de organización social baseado en tecnoloxías moi desenvolvidas, no que a xeración, procesamento e transmisión de información se están a transformar nas principais fontes de produtividade e de poder; de aí a denominación de capitalismo informacional. A diferenza co que outras persoas chaman sociedade da información, estaría en que nesta última concepción a énfase recae na importancia da comunicación do coñecemento, algo que podemos considerar consustancial a todas as sociedades en todos os momentos da súa historia. Non existen sociedades que non valoren a transmisión da información e que non dispoñan de estratexias, máis ou menos sofisticadas, para comunicarse. Sen embargo, o tipo de sociedades que están xurdindo neste comezo dun novo milenio, caracterízase polo poder de controlar a produción, circulación e utilización da información. A rapidez e capacidade de acceso a determinadas informacións, por exemplo, pode axudar a

² ROBINS, Kevin e WEBSTER, Frank (1988). “Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life”. En Vincent MOSCO e Janet WASKO (Eds.). **The Political Economy of Information**. Madison. University of Wisconsin Press, páxs. 44 - 75.

incrementar a produtividade, competitividade e poder dun país, ou contribuír a deixalo na estacada.

De aí que sexa necesario non perder de vista as implicacións que se derivan das distintas maneiras de produción, organización, difusión e utilización do coñecemento.

Neste sentido, unha das liñas de reflexión que convén promover é a das funcións económicas, políticas e sociais do coñecemento. Algo que se fai patente cando constatamos a forte inclinación existente a partir da segunda metade do século vinte cara a niveis de profesionalización e institucionalización do coñecemento cada vez maiores. A actual política de profesionalización do coñecemento, leva aparelado o control de quen pode acceder aos saberes especializados, de quen pode utilizalo e de qué maneira, ao servizo de quen, así como o tipo de sancións que carrega o intrusismo profesional ou unha utilización heterodoxa deses saberes.

Esta institucionalización dos coñecementos costuma conlevar tamén un notábel grao de oligopolización dos discursos. Algo que facilitará que só as liñas hexemónicas afloren e isto, á súa vez, da man das estruturas de poder dominantes e, xa que logo, ao servizo dos grupos sociais máis poderosos.

Desde as estruturas nas que se institucionaliza o coñecemento o que se costuma pretender é tratar de articular unha visión da realidade coherente cos intereses dos grupos sociais máis hexe-

mónicos. Estes, á súa vez, reforzarán só aquel tipo de coñecemento que se produce desde as institucións que están lexitimadas para isto e que, á súa vez, eses grupos sociais promoven e avalan. Unha boa proba disto é que, na actualidade, cada vez se reforzan máis os lazos entre as institucións universitarias, os centros de investigación e os principais grupos empresariais. Unha maridaxe deste tipo, en boa lóxica, deixarase notar na dinamización de determinadas liñas de investigación ao servizo das empresas destes grupos e, de maneira cada vez máis preocupante, en cómo van tratar de controlar e rentabilizar en exclusiva os resultados deses proxectos de investigación ao seu servizo, por exemplo, impedindo que se fagan públicos, durante un determinado número de anos, os resultados das investigacións que contribúen a financiar.

No momento en que os distintos saberes logran facerse cun mínimo recoñecemento público, as institucións de vixilancia e promoción dos saberes desempeñan un papel fundamental na supervisión das ortodoxias. Neste sentido, os departamentos universitarios e, en concreto, a estrutura organizativa baseada en áreas de coñecemento, serve non só para seleccionar os seus novos membros senón tamén para estimular certas liñas de traballo e, xa sexa dunha maneira explícita ou ben implícita, tratar de obstaculizar outras. Son numerosas e variadas as institucións que van funcionar como vixías de ortodoxia e policía de fronteiras entre disciplinas e/ou entre especialistas que rivalizan pola exclusividade ou, incluso, por compartir determinados espazos de coñecemento e de intervención. Teñamos presente que, por exemplo, os colexios profesionais e asociacións profesionais teñen entre

os seus principais cometidos protexer os ámbitos de intervención laboral dos seus afiliados e afiliadas. Neste tipo de institucións, tampouco podemos pasar por alto que aqueles que concorren á dirección costuman facelo da man de opcións ideolóxicas e/ou corporativistas; con discursos e programas que desexan incidir no exercicio desas profesións.

É desde as institucións que organizan e promoven cada disciplina ou ámbito de coñecemento desde onde se dá o visto bon aos diferentes discursos especializados, desde os que se expiden e controlan os títulos e certificados que lexitiman a determinadas persoas para utilizaren e promoveren os saberes especializados. Con tales lexitimacións, á súa vez, cada profesional convértese en vixía de ortodoxias e impide intrusismos; trata de obstaculizar que outras persoas sen as súas mesmas credenciais poidan facer uso dese coñecemento especializado, nin participar na súa creación; non van facilitar, por non dicir que, van negar o apoio a proxectos de investigación que outras persoas sen as mesmas credenciais e paradigmas científicos poidan presentar; tampouco as admitirán en equipos de reflexión sobre experiencias prácticas.

A instit de temos sobradas mostras desta loita por ocupar un espacio; unha proba disto é cómo os colexios médicos tratan de dificultar a psicólogos e psicólogas o exercicio da súa profesión nas áreas de saúde, por non mencionar o furibundo ataque que dirixen ás denominadas medicinas alternativas. Poderíamos pór exemplos similares na práctica totalidade das grandes especialidades profesionais. O reforzo do papel das institucións de vixilancia,

utilizando como armas defensivas decretos e regulamentos avalados polas administracións públicas, débese tamén a que crece de modo moi significativo o número de especialidades que pretenden intervir e dicir en ámbitos que antes eran couto exclusivo dunha única especialidade.

Por tanto, plantexarse unha reflexión sobre o coñecemento que deben promover as institucións educativas, levántanos numerosos problemas, mais hoxe desexaría centrarme principalmente en dous: a) a necesidade de replantexármonos a disciplinariedade dominante e dunha aposta por alternativas máis interdisciplinares, e 2) a necesidade de incidirmos en prácticas curriculares nas que o alumnado poida chegar a comprender qué se agocha no coñecemento co que está a tomar contacto e cómo organizalo para xerar un maior optimismo nas novas xeracións canto ás posibilidades de construír modelos de sociedade máis humanos, xustos, democráticos e solidarios.

A necesidade de maiores niveis de interdisciplinariedade

Un compromiso con maiores niveis de interdisciplinariedade require un mínimo diagnóstico das razóns da disciplinariedade dominante, averiguar qué razóns e intereses promoveron a actual disciplinariedade dominante, cos riscos de “babelización” que perigosamente asoman³.

3 TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000). **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**. Madrid. Morata, 4ª edic.

Entre as explicacións desta situación, unha das que hai que contemplar é a da loita por impor un determinado e único modelo de racionalidade a todas as ciencias e campos do saber.

Sen pretender ser exhaustivo, permítome apuntar unha dirección aos nosos ollares para tratar de encontrar algúns porqués. Ésta debe procurar desentrañar as causas de que a partir do século XVI, pero fundamentalmente desde o século XVIII e XIX se conformase un modelo que funcionou, en grande medida, de modo totalitario á hora de dar o visto bon do que se considera o coñecemento válido e lexítimo. Desestimábase todo aquel coñecemento que non se axustase ás regras metodolóxicas e á epistemoloxía que desde as ciencias físico-naturais estaban dando resultados dunha notábel eficacia, e pertinentes á hora de resolver as necesidades materiais daqueles momentos sociohistóricos.

A pretensión do coñecemento que se promove, xa incluso a partir de Francis BACON (1561-1626), é a de contribuír ao dominio da natureza polo ser humano; mais para isto, era preciso evitar a deformación que a mente humana tende a producir nas súas análises e criacións, polo que o propio Francis BACON xa proporá que se busque un novo método capaz de minimizar o seu efecto e subsanar os erros que se poidan ir producindo nunha continua construción do coñecemento.

A matemática vai ser unha das principais linguaxes con que se construírá e comprobará a validez do coñecemento. Non só vai funcionar como instrumento privilexiado para investigar e for-

mular novos e válidos coñecementos, senón tamén como linguaxe para representar e pór a proba a adecuación do coñecemento dispoñíbel e, deste xeito, poder ser considerado como coñecemento rigoroso e aceptábel. Coñecer algo significaría ser capaces de representalo de forma matemática, poder tratalo con números para cuantificalo. O coñecemento non traducíbel a fórmulas matemáticas tería dificultades ata para ser considerado un saber lexítimo e válido, co cal era fácil que na maioría das ocasións fose ubicado do lado do que podemos considerar o coñecemento máxico, relixioso ou popular.

Este tratar de reducir a realidade e o seu coñecemento a números e fórmulas, obriga a concentrar a nosa atención unicamente naqueles aspectos desa realidade con posibilidade de ser cuantificados. Con esta estratexia, facíase posíbel unha comparación das diferentes explicacións que sobre un fenómeno puidesen concorrer e, o que era tanto ou máis importante, a súa clasificación e o establecemento de relacións. Así mesmo, as intervencións sobre a realidade poderían levarse adiante cunha maior precisión e previsibilidade nos seus resultados. Unha das grandes finalidades da construción do coñecemento sería a de ir establecendo regularidades e leis para poder ter unha máis eficaz intervención e control da natureza.

Dalgunha maneira a imaxe do mundo como unha máquina perfecta e controlábel subxacía nas pretensións do coñecemento utilitario ou utilitarista e funcional que se pretendía construír. De aí o nome de mecanicismo co que se veu etiquetando este paradigma.

Este modelo gozará de grande prestixio na medida en que é coherente coas pretensións dunha burguesía que comeza a surxir e que necesitaba romper coas imaxes dunha realidade só controlábel e explicábel desde as relixións, ou sexa, como vontade exclusiva dalgunha divindade. Se a natureza era explicábel e se podía controlar por parte dos seres humanos os privilexios baseados na cor do sangue, os desexos inescrutábeis de Deus ou o rango do berce deixaban de ter validez. Cada ser humano recuperaba o control da súa vida e o seu destino pasaba a estar nas súas propias mans.

Nesta nova situación facíase imprescindible dotar de optimismo ao ser humano. Algo do que xa o propio Francis BACON é consciente ao criticar o coñecemento médico por unha certa deixadez e por favorecer situacións de ignorancia. Así, nunha das súas obras publicada en 1605, *O avance do saber*, chegará a dicirnos con contundencia o seguinte: “na indagación das enfermidades estase a renunciar á curación de moitas, dunhas afirmando que pola súa propia natureza son incurábeis, e doutras que pasou o momento no que se puideron curar, de sorte que Sila e os triunviros non condenaron á morte a tantos homes como fan estes [os médicos] cos seus editos de ignorancia; dos cales, sen embargo, escapan moitos con menos dificultade que das proscripcións romanas. Por iso non vacilo en sinalar como deficiencia o que non se inquirira o perfecto remedio de moitas enfermidades, ou dos seus graos extremos, antes ben declarándoas incurábeis promúlgase unha lei que lexitima o descuido e exonera de descrédito á ignorancia”⁴.

4 BACON, Francis (1988). **El avance del saber**. Madrid. Alianza, páxs. 123-124.

Ese dominio que se pretendía da natureza física tamén se pensou para a vida social. O obxectivo das ciencias sociais sería o de descubrir leis que nos axudaran a explicar, predicir e programar o desenvolvemento dunha sociedade. Para isto as ciencias sociais debían copiar os modelos e metodoloxías universalmente válidas das ciencias físicas. Trataríase de aspirar a unha especie de **“física social”**, no sentido de considerar os fenómenos sociais tal e como viña facendo a física cando se enfrontaba aos fenómenos físico-naturais. Sería obrigado tratar de obxectivar a realidade, sobre a base de parcelar, cuantificar e medir as distintas dimensións das que se comporían os feitos sociais.

A dificultade deste labor é o que levará a Thomas KUHN, na súa obra sobre as revolucións científicas, a etiquetar as ciencias sociais como pre-paradigmáticas, xa que dificilmente se alcanzan graos importantes de consenso tanto nas metodoloxías como nas epistemoloxías en que se basea quen traballa nestas áreas de coñecemento. Isto explicaría, coincidindo con Thomas KHUN, as diferentes estratexias educativas que se costuma seguir nestas áreas, fronte ás ciencias que podemos considerar paradigmáticas. Así, por exemplo, tanto no ámbito das artes (música, pintura, escultura) como da literatura os libros de texto teñen un papel máis secundario. No ensino primario e secundario nestas materias é doado que se recurra a unha maior variedade de recursos e fontes. “Como resultado disto, -escribe Thomas KHUN⁵- o estudante de

5 KUHN, Thomas S. (1980). **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 5ª reimpr., páx. 254.

calquera desas disciplinas está constantemente ao tanto da inmensa variedade de problemas que os membros do seu futuro grupo teñen tratado de resolver, no transcurso do tempo”. Non só iso, senón que ademais aprenderá que son campos de expresión e coñecemento no que as disputas non se resolven con facilidade, que existen numerosos problemas abertos e con posicións moi enfrontadas por parte dos distintos grupos de especialistas.

No ámbito da educación científica, polo contrario, apoiarse en libros de texto para educar é unha estratexia dominante. A razón disto estaría no forte consenso que existe nesas parcelas do coñecemento canto ao que se considera como coñecemento rigoroso e válido e ás metodoloxías que se utilizan para construír e avaliar o coñecemento. Nas asignaturas científicas, “os libros de texto –escribe Thomas KHUN⁶- substitúen sistematicamente á literatura científica creadora que os fai posíbeis. Tendo en conta a confianza nos seus paradigmas, que fai que esa técnica de ensino sexa posíbel, poucos científicos desexarían mudala”.

Aínda que houbo bastantes intentos por aplicar epistemoloxías positivistas ás ciencias sociais, tamén desde sempre existiron fortes disputas para defender a especificidade destas áreas de coñecemento. Os argumentos sobre os que xira a defensa desta idiosincrasia costuman subliñar que nestas parcelas do saber atopámonos sempre con actividades e accións decididas e levadas

KUHN, Thomas S. (1980). **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 5ª reimpr., páx. 255.

adiante por seres humanos e con intencionalidades non sempre facilmente detectábeis. Nestes ámbitos as persoas son o obxecto central de estudio; as súas expectativas, subxectividades, as súas interpretacións persoais e colectivas das situacións nas que participan ou eluden, os seus hábitos e rotinas, as súas crenzas non son abarcábeis coas metodoloxías que se empregan na investigación físico-natural. Durante todo este século, a aposta por outra modalidade de metodoloxías máis cualitativas e interpretativas estivo sempre na lista das reivindicacións.

Esta situación deu orixe a dous grandes ámbitos do saber, que ata hai pouco parecían irreconciliábeis, por non dicir, antagónicos: por unha banda, o das ciencias físico-naturais e, por outra, o das ciencias sociais.

Durante este século, numerosas crises foron tendo lugar nas ciencias físico-naturais. Diversos investigadores e investigadoras desde a física e a bioloxía foron chamando a atención sobre as dificultades de investigar, de realizar medicións sen alterar as condicións do que se mide, sen interferir. Unha consecuencia disto é que no mundo da física unha boa parte das leis que se veñen formulando levan incorporada na súa redacción doses de maior precaución, ou sexa, son presentadas como leis probabilísticas. A delimitación dos fenómenos físicos en partes moi acoutadas que poden ser medidas de maneira independente, tamén é algo en crise e cada vez se asume máis a concepción da realidade física como un “continuum”. Así mesmo, na bioloxía e medicina os organismos vivos xa aparecen como algo máis que un conglomerado de

células, de ósos ou de órganos que podemos analizar e comprender por separado, sen contemplar as súas redes de interdependencias.

Pero quizais o que máis está obrigando a optar por posturas máis interdisciplinares é o descubrimento das utilizacións dese coñecemento “obxectivo” que se promove desde as ciencias físico-naturales.

O descubrimento da fragilidade

De maneira especial, durante a segunda metade do pasado século e, de forma principal, a partir da década dos oitenta, ten lugar unha profunda revisión acerca da maneira de avaliar o progreso humano en todos os seus ámbitos. Algo que xa tiña ocupado a Emmanuel KANT en 1798 cando publica o seu famoso traballo **“Reiteración da pregunta de se o xénero humano se encontra en constante progreso cara ao mellor”**. Eran momentos aqueles nos que se asumía con bastante contundencia unha clara teleoloxía inmanente a todo proceso histórico. Algo que tamén expresa KANT neste traballo, no que, a propósito dun conflito xurdido entre a Facultade de Filosofía e a de Dereito, e estimulado polos efectos da Revolución Francesa, volta a ocuparse da filosofía da historia, tratando de reflexionar sobre as posibilidades do ser humano como ser social e moral, acerca das probabilidades de mellorar. “Agora ben - escribe Emmanuel KANT⁷-, aínda sen

7 KANT, Emmanuel (1964). **Filosofía de la historia**. Buenos Aires. Nova, 2ª edic., páxs. 200 e 202.

espírito profético, e de acordo cos aspectos e sinais precursoras (Vorzeichen) dos nosos días, afirmo que podo predicir que o xénero humano logrará esa meta e tamén que os seus progresos cara ao mellor xa non retrocederán completamente. [...] O xénero humano sempre estivo progresando en dirección ao mellor e [que] seguirá avanzando no porvir”.

A razón ilustrada pola que apostan personalidades como Emmanuel KANT é a construción que se pensaba que permitiría enfrontarse con máis eficacia ao dominio da Igrexa e liberarse dun mundo de verdades reveladas que non podían ser postas en dúbida nin, en boa lóxica, ser negadas, senón unicamente e, no mellor dos casos, someterse a interpretación. Coa Ilustración aparece a posibilidade da liberdade de pensamento e de crítica. O exercicio da razón ilustrada axudaría a transformar o mundo e a emancipar aos seres humanos.

Esta idea que caracteriza a modernidade vai ser unha das que chegarán a converterse en albo de ataque para os críticos da modernidade e, dun xeito especial, para as perspectivas englobadas baixo o paraugas da posmodernidade.

Numerosos sucesos ao longo do século XX serviron para cuestionar esas ideas-forza da modernidade que confiaban en que a razón ilustrada e o progreso tecnolóxico, ao que darían lugar moitas das súas aplicacións, terían como resultado a eliminación de crenzas e coñecementos tradicionais que só servían para lexitimar formas privilexiadas de vida para unhas poucas persoas e, por

conseguinte para explicar e perpetuar aquelas formas de opresión e dominación. Nestas dúas últimas décadas, aqueles que se amosan partidarios dos postulados da posmodernidade veñen tratando de explicar e denunciar que estas relacións de dependencia entre razón e progreso non sempre van unidas. Como subliña Alain TOURAINE⁸, “se a modernización asociou progreso e cultura, opondo culturas o sociedades tradicionais e culturas o sociedades modernas, explicando calquera feito social o cultural polo seu lugar no eixo tradición-modernidade, a posmodernidade disocia o que tiña estado asociado”.

Á hora de valorar o avance do coñecemento e a mellora da sociedade é preciso caer na conta de que o éxito económico non ten por qué ser síntoma de progreso, máxime se aquel se concentra en moi poucas mans. Esta mesma falla de correspondencia déixase notar nas aplicacións tecnolóxicas do coñecemento construído baixo perspectivas que compartían os ideais da modernidade.

Desde os discursos posmodernos ou, quizais con maior precisión, dos críticos da modernidade, conséntase, así mesmo, a inadecuación de dualismos ríxidos que impiden comprender dinámicas máis complexas. Dualismos do tipo opresores - oprimidos, poboación branca – poboación negra, ou a definición da clase traballadora como portadora de intereses progresistas, fronte ás clases altas como conservadoras, non sempre nos permiten comprender dun modo pertinente as dinámicas sociais.

8 TOURAINE, Alain (1993). **Crítica de la modernidad**. Madrid. Temas de Hoy, páxs. 239-240.

Unha das queixas comúns de quen participa das concepcións críticas da modernidade fai referencia a eses desexos de progreso e de boas intencións que están detrás do proxecto da modernidade e do coñecemento e tecnoloxía a que dá lugar. Neste punto o nome de «Auschwitz» e os seus dramáticos e terríbeis campos de exterminio deseñados polos nazis pasan a converterse nun dos eixos vertebradores das críticas. Algo que xa tiña feito antes Theodor W. ADORNO (1998), cando se interroga polo tipo de personalidades tecnolóxicas que xurdiron neste último século, capaz de preocuparse por aplicar todos os coñecementos científicos dispoñíbeis para construír “un sistema de tren para levar as vítimas a Auschwitz, sen interferencias e do modo máis rápido posíbel”⁹.

As tecnociencias e as súas aplicacións militares, o empobrecimiento do terceiro mundo debido á expoliación dos seus recursos naturais, a barbarie humana e os xenocidios que se deixan ver nas numerosas guerras do pasado século, así como nas do presente; o desemprego e pobreza a que dá lugar a aplicación das teorías empresariais de maior actualidade, etc. pasan, deste xeito, a ser vistas polos críticos da modernidade como un certo fracaso das ideas de progreso e emancipación que prevía a Ilustración.

De acordo con Jean-François LYOTARD, a modernidade caracterízase por “grandes relatos” lexitimadores dun proxecto de sociedade, baseados en ideas de emancipación e o poder dun-

9 ADORNO, Theodor W. (1998). **Educación para la emancipación**. Madrid. Morata, páx. 88.

has determinadas formas de racionalidade. Os grandes relatos, ao igual que os mitos, desempeñarían unha “función de lexitimación, lexitiman institucións e prácticas sociais e políticas, lexislacións, éticas, maneiras de pensar, simbolismos. A diferenza dos mitos, estes relatos non encontran a súa lexitimidade en actos orixinarios «fundantes», senón nun futuro que se ten de promover, é dicir, nunha Idea a realizar. Esta Idea (de liberdade, de «luz», de socialismo, de enriquecemento xeral) posúe un valor lexitimatorio porque é universal. Dá á modernidade o seu xeito característico: o proxecto, é dicir, a vontade orientada cara a un fin”¹⁰. Son, así mesmo, estes ideais os auténticos motores dos logros da humanidade, e os que poden e deben continuar orientando a acción das novas xeracións, na medida en que son os que mellor se adecuan aos grandes pactos sociais concretados nos Dereitos Humanos.

Todo isto non é óbice para que neste camiño poidamos e debamos detectar discontinuidades, rupturas e reaparicións de discursos e prácticas contraditorias con tales metas, así como sacar á luz as relacións de poder que atravesan eses discursos, prácticas e os seus contextos. Algo que se converterá en obxecto de atención de Michel FOUCAULT e, en concreto, do seu famoso método xenealóxico-arqueolóxico¹¹. “A arqueoloxía - escribe Michel FOUCAULT¹²- pretende definir non os pensamentos, as repre-

10 LYOTARD, Jean-François (1992). **La posmodernidad (explicada a los niños)**. Barcelona. Gedisa, 2ª edic., pág.61.

11 Aínda que existen algunhas diferenzas entre estes dous conceptos, non considero necesario matizalas, dado o contexto desta lección.

12 FOUCAULT, Michel (1990). **La arqueología del saber**. Madrid. Siglo XXI, 14ª edic., páx. 233.

sentacións, as imaxes, os temas, as obsesións que se agochan ou se manifestan nos discursos, senón eses mesmos discursos, eses discursos en tanto que prácticas que obedecen a unhas regras”. A súa pretensión é examinar non só os aspectos políticos das normas e regulacións internas das prácticas discursivas, senón tamén as súas relacións cos discursos prácticos nos que estas se aplican e coas prácticas institucionais que teñen lugar en centros escolares, cárceres, hospitais e demais servicios sociais.

Cada sociedade ten o su réxime de verdade e a xenealoxía o que trata é de averiguar cómo se construe a “verdade”, de qué forma a súa produción condiciona e explica cómo nos gobernamos a nós mesmos e aos demais.

Aquí é importante non esquecer a concepción de poder e saber que mantén este autor, xa que unha das notas idiosincrásicas do pensamento foucaultiano é que o poder non sempre é contemplado con notas negativas, ou sexa, como un modo de dominación, de coerción, debendo recorrer a mentiras e falsas ilusións, distorsionando e enganando. O poder non ten por qué ser represivo, pode ser positivo e produtivo. O que tamén importa é que o poder máis que posuírse por alguén en exclusiva, exerceuse por múltiples persoas e a través de diferentes prácticas. Así, por exemplo, nas institucións escolares non unicamente teñen e exercen poder as profesoras e profesores, senón tamén o alumnado, as súas familias e inclusive outras organizacións sociais con presenza nesa localidade.

Sen embargo, case desde os primeiros momentos nos que

estas novas concepcións do coñecemento comezan a saír á luz, xorden tamén furibundos ataques contra todo este novo modo de investigar e de interrogarse acerca da construción dos discursos sociais e científicos; contra aquelas propostas dirixidas a revisar en profundidade as categorías de análise e os sistemas de significación dominantes.

No fondo, o que ese tipo de críticas pon de manifesto é tamén a dificultade de cambiar a nosa forma de ollar a realidade; cómo as tradicións hexemónicas do coñecemento foron conformando unha modalidade de sentido común, unha maneira ríxida e rotineira de enfrontarse á análise e coñecemento da realidade. Cando as persoas e comunidades científicas se encontran con outras maneiras de coñecer non sempre é doado manifestar unha apertura de mente, unha flexibilidade intelectual e persoal que facilite tratar de averiguar qué é o que en realidade esas novas posicións están facendo e por qué.

As análises máis hermenéuticas, así como as posestruturalistas o que fan é revisar e, por tanto, desestabilizar interpretacións de conceptos e teorías que ata o momento non eran postas en cuestión; historizar a validez de formas de pensar; dirixir as miradas noutras direccións máis novidosas ou nada frecuentes; prestar maior atención a un grande continxente de colectivos humanos e culturais silenciados cuxas necesidades e intereses non costuman ser tomados en consideración¹³.

13 TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000). **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid. Morata, 4ª edic., capt. IV.

É preciso sacar á luz os conflitos e enfrontamentos que son consustanciais á produción do coñecemento e, loxicamente, á súa aplicación. Os problemas, cuestións e conceptualizacións das ciencias sociais constitúen respostas aos variados e múltiples movementos sociais existentes nun determinado momento histórico e contexto social. É preciso, xa que logo, levar a cabo un traballo de epistemoloxía social, mediante o que poidamos situar os acontecementos, pensamentos e persoas no marco das situacións sociais nas que se desenvolven, sacar á luz os sistemas de regras que impoñen os modos nos que pode falarse sobre eles. Para realizar esta tarefa é de gran utilidade a xenealoxía foucaultiana pois con esta metodoloxía se facilita o “pór a proba as categorías de coñecemento instituídas no chamado campo científico e, máis concretamente, nas ciencias humanas e sociais”¹⁴.

Esta necesidade de prestar unha especial atención a este ámbito de coñecemento é o que leva tamén a Pierre BOURDIEU a escribir que: «as ciencias sociais, as únicas en disposición de desmascarar e contrarrestar as estratexias de dominación absolutamente inéditas e que elas mesmas contribúen ás veces a inspirar e despregar, terán que elixir con maior claridade que nunca entre dúas alternativas: pór os seus instrumentos racionais de coñecemento ao servizo dunha dominación cada vez máis racionalizada, ou analizar racionalmente a dominación, en especial a contribución que o coñecemento racional pode achegar á monopolización de feito dos beneficios da razón universal. A conciencia e o coñecemento

14 VARELA, Julia (1997). **Nacimiento de la mujer burguesa**. Madrid. La Piqueta, páx. 37.

das condicións sociais desta especie de escándalo lóxico e político que é a monopolización do universal indican de forma inequívoca os fines e os medios dunha loita política permanente pola universalización das condicións de acceso ao universal»¹⁵.

Pero sen dúbida, como resultado de todo este conglomero de posicións, algo que comeza xa a estar bastante claro é a necesidade de establecer e/ou reforzar liñas de traballo interdisciplinares, de maneira especial evitando dicotomías o parcelacións exclusivistas do tipo ciencias sociais fronte a ciencias físico-naturais. Algo que contribuirá á recuperación do ser humano como suxeito, como ser decisivo á hora das orientacións e finalidades da construción do coñecemento. Isto é algo que tamén axuda a explicar por qué en practicamente todos os ámbitos do coñecemento están abertas liñas de traballo interdisciplinares. Así, por exemplo, a economía empeza a ver que necesita tomar moitas máis dimensións en consideración das que tradicionalmente viña tomando, se pretende evitar resultados negativos ou efectos indesexados nas súas intervencións. A bioquímica chegou a comprender que intervir para curar enfermidades é máis complexo do que se pensaba; que as persoas teñen expectativas e emocións que é preciso contemplar, por non destacar tamén outras condicións sociais e materiais que afectan dun modo decisivo á saúde das persoas. As tecnoloxías, así mesmo, precisan de colaboracións doutras áreas das ciencias sociais se desexan prever agresións irreparábeis sobre o medio ambiente, especies animais e comunidades humanas.

15 BOURDIEU, Pierre (1999). **Meditaciones pascalianas**. Barcelona. Anagrama, páx. 112.

A urxencia dunha revisión da cultura coa que se traballa nas aulas

Unha filosofía semellante ten que converterse en nota idiosincrásica das institucións universitarias, pero tamén do resto do sistema educativo, pois é xa nos niveis obrigatorios onde se conforman en boa medida os hábitos mentais, onde se constrúen as formas de mirar que caracterizarán os modos de pensar das cidadás e cidadáns sobre a realidade.

Un compromiso con estas metas esixirá un profesorado con maior bagaxe cultural da que na actualidade proporcionan as institucións universitarias que teñen ao seu cargo a formación do profesorado. Reivindicación que ademais se ve apoiada pola grande complexidade das nosas sociedades e a rapidez coa que se producen novos coñecementos. Se noutras épocas a divulgación da información era máis difícil e se realizaba lentamente, na actualidade unha das notas definitorias do noso tempo é a enorme cantidade de información que se xera e as presións para acelerar a súa difusión.

Hoxe en día, o traballo das institucións docentes de proporcionar información dunha maneira accesíbel a cada persoa en función da súa idade, nivel de desenvolvemento e dos seus coñecementos previos está a serlle disputado por outro tipo de redes e tecnoloxías de comunicación. Canais de televisión especializados en divulgación científica e tecnolóxica (“Documanía”, “Discovery”, “Cultura”, “National Geographic Channel” ...), un

número abafante de direccións electrónicas en Internet, revistas de divulgación, CD-ROMs, vídeos, museos científicos, etc. compiten, e farano aínda máis, co traballo que se vén asignando ao colectivo docente. Por non falar tamén de toda outra crecente rede de institucións non formais destinadas a instruír e especializar ás persoas. Calquera xornal inclúe, entre os seus espazos de publicidade, anuncios de academias, locais e a distancia, de asociacións do máis variado que ofrecen cursos de toda índole.

Sendo realistas, é necesario recoñecer, máis unha vez, que en determinadas aprendizaxes teñen conseguido maior prestixio que as institucións escolares, por exemplo, na aprendizaxe de idiomas, de música, de informática, na divulgación científica, etc.

A maioría das conceptualizacións sobre a escola e o traballo escolar viñeron asumindo o rol docente como o dun traballador, unha traballadora ou profesional cun notábel grao de ahistoricidade, descontextualizado. A penas se veu preparándoos para que aprendesen a tomar en consideración o marco social, económico, cultural e político no que se desenvolve o seu traballo. Entre outras cosas, porque tampouco este tipo de contidos culturais son parte importante da formación do profesorado de Educación Infantil e Primaria, nin do de niveis superiores, na medida en que a disciplinariedade que caracteriza a súa formación non permite establecer conexións informativas máis ricas que faciliten unha comprensión máis real do que está a acontecer no mundo no que vivimos.

Varias son as explicacións desta situación. Sen embargo, unha das situacións que continúa a reforzar este panorama é o rearme das opcións políticas conservadoras e neoliberais. Estas políticas inciden en que as cuestións sociais referidas ás desigualdades e formas de opresión, os asuntos que teñen que ver coa loita contra o racismo, o sexismo, o idadeismo, os fundamentalismos relixiosos e políticos, o clasismo sexan contemplados como perigosos e que poden complicarnos a vida. Por iso mesmo, unha saída típica está sendo o escapismo. Véñense considerando que estas cuestións son problemas moi importantes, pero demasiado complexos e que non temos por qué introducir asuntos conflitivos nas aulas e problematizar aos nenos e nenas que alí acoden.

Para a inmensa maioría de persoas que pasaron polas aulas escolares e para as que no día de hoxe as seguen ocupando, os contidos escolares costuman resultar demasiado abstractos, referidos a situacións e espazos ahistóricos, imprecisos, indefinidos, nada concretos. Parece existir unha preocupación máis por memorizar fórmulas, datos e xeneralizacións descontextualizadas que por chamar a atención cara a realidades concretas, tanto afastadas como locais.

Esta idea de preservar o alumnado máis xove de contemplar as desigualdades e inxustizas sociais, de mantelo nunha especie de limbo, ou de paraíso artificial é o que explicaría o infantilismo e ñoñería da maioría dos libros de texto destinados aos niveis obrigatorios do sistema escolar, en especial, a Educación Infantil e a Educación Primaria. Considero preocupante o avance dunha especie de “Walt Disneyzación” da vida e da cultura escolar, na

que a realidade e a información científica, histórica, cultural e social presentada aos nenos e nenas, da man duns seres de fantasía, de personaxes irreais e animais antropomórficos acaba reducida a un conxunto de descricións caricaturescas e, moi a miúdo, almi-baradas do mundo no que viven. Moitos dos libros de texto cos que se traballa nas aulas abusan demasiado deste tipo de imaxes e información e, en consecuencia, dificultan que o alumnado poida aprender a diferenciar con claridade cándo se encontran diante dun libro de aventuras, de contos e cándo diante dun máis realista, científico e rigoroso desde o punto de vista informativo. Pénsase, implicitamente, que como son materiais que van dirixidos a nenas e nenos non deberían reflectir a vida real tal e como é; que sería conveniente manter aínda uns anos máis ao alumnado nun mundo máis próximo á fantasía. De aí que as situacións da vida cotidiana que reflexan a grande maioría dos libros de texto a penas se diferencien, na forma e no tratamento, das que aparecen nos libros de contos e cómics máis “cursis” (xa que é preciso subliñar que hai tamén unha boa literatura infantil na que a realidade ten un tratamento máis correcto, sen desfiguracións tan almibaradas). Esta modalidade de materiais curriculares artificialmente infantilizados acaban converténdose nun poderoso estímulo para incrementar o consumo da cultura de ocio conservadora, clasista, sexista, idadista e racista que promoven multinacionais do tipo Walt Disney, Hanna Barbera ou Mattel e o seu mundo de Barbie.

Existen, así mesmo, algúns textos que para determinado tema moi concreto, normalmente algún con relacións moi directas con problemas sociais e políticos que están de grande actualidade, optan por reproducir o modelo publicitario que utiliza o grupo em-

presarial Benetton. Modelo no que se seleccionan imáxenes acerca das “diferencias”, inxustizas e problemas sociais (SIDA, racismo, pobreza, guerras, etc.), mais despolitizándoas e reléndoas dentro dun novo escenario de cores (lembremos que “Colors” é o nome da revista editada por Benetton), harmonía e paz mundial, pero inexistente na realidade. Neste marco, cando se recorre a representar grandes traxedias sociais faise dun xeito sensacionalista, optando por alternativas que producen “compaixón” e “pena” a título individual, e que chegan a converter a quen contempla esas imaxes en “voyeurs”. Algo que podemos constatar cando vemos como certos posters e cadros que representan grandes traxedias humanas son utilizados en moitos momentos exclusivamente como algo decorativo. A pobreza, o ollar dunha persoa desvalida, poden chegar a ser vistas só desde o punto de vista estético, deixando de lado unha análise política de maior calado. Non é fácil que a observación de tales fotografías e ilustracións leve a efectuar análises máis profundas e reais dos significados das situacións que alí están representadas.

A información presentada caracterízase por unha notábel descontextualización; non facilita, nin promove problematizacións sobre as causas estruturais das situacións que pretenden denunciar, senón que o que levan a cabo son recontextualizacións no ámbito emocional de cada persoa; provocan o sentimentalismo do espectador ao que lle fan ver que ten sorte de vivir como vive e onde vive. En consecuencia, é fácil que para a maioría dos observadores e observadoras desas, en numerosas ocasións, impaciantes e dramáticas imaxes as solucións se circunscriban a medi-

das asistenciais: donativos persoais. É demasiado frecuente que costumen quedar máis á marxe as axudas de carácter estrutural como, por exemplo, políticas institucionais como as que se veñen demandando desde os movementos sociais de base, como as de doar o 0.7% do PIB; algo necesario, pero que ademais precisaría de medidas de maior calado implicando a organismos mundialistas como a ONU, a Organización Mundial do Comercio, o propio Banco Mundial e o Fondo Monetario Internacional. Estas últimas perspectivas de análise non é frecuente que aparezan reflexadas nos libros de texto.

Desta maneira, o que se fai é seguir reproducindo un modelo asistencialista, cando non continuar considerando a pobreza como algo inevitábel e que sempre deberá acompañarnos no noso paso por este planeta. Implicarse en vías que leven cara a unha auténtica solución pasa por analizar as orixes e causas de todas as situacións conflitivas e de pobreza.

As análises máis conservadoras o que fan é continuar responsabilizando a cada ser humano da súa sorte, de aí que incluso nos últimos tempos vaia en aumento a consideración das situacións de menesterosidade como situacións delitivas. Algo que denuncia claramente Zygmunt BAUMAN ao concluír que “vincular a pobreza coa criminalidade ten outro efecto: axudalos [aos grupos sociais máis privilexiados] a desterrar aos pobres do mundo das obrigas morais”¹⁶. Unicamente queda a opción da caridade

16 BAUMAN, Zygmunt (2000). **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona. Gedisa, páx. 120.

individual ou das medidas institucionais exclusivamente coercitivas: os cárceres¹⁷.

Convén ter presente que a estas alturas do desenvolvemento da economía neoliberal, as persoas pobres xa non son necesarias como man de obra porque non hai postos de traballo para todo o mundo, o que explica en grande parte que cada vez existan máis persoas “deixadas á súa sorte”. Lembremos senón cómo crecen fenómenos como os nenos e nenas da rúa en países como Brasil, Arxentina, México, a India, Tailandia, etc. Ou cómo, periodicamente, nos estremecen novas acerca dos nenos soldados, mais sen chegar á análise de quen está facilitándolles as armas, en qué países están sendo fabricadas, por qué circulan con tanta facilidade de man en man, a qué outros países están beneficiando eses conflitos armados, etc.

O problema denunciado aparece “individualizado”, ao igual que as solucións. Situación esta na que incluso caen algunhas Organizacións Non Governamentais nas súas campañas; por exemplo, as que realizan en favor dun apadriñamento de nenos e nenas de países en situación de grande pobreza. Dá a sensación de que con “x” pesetas ao mes se axuda a pór fin ao abandono infantil. Inclusive, no colmo da superficialidade, tamén hai quen se serve do imaxinario colectivo en relación ao Terceiro Mundo para incrementar os niveis de consumo da cidadanía, ao anunciar na publicidade dalgúñas empresas e multinacionais que se se compran determinadas marcas de tabaco, por exemplo Fortuna, ou se

WACQUANT, Loïc (1999). **Les prisons de la misère**. Paris. Editions Raisons d’agir.

se elixen produtos da marca Pepsi ou Nestlé estase contribuíndo ao desenvolvemento de países do Terceiro Mundo. Estas empresas aprenderon que se ceden algunhas porcentaxes dos seus beneficios, por exemplo o 0.7% ou o 1%, a programas de desenvolvemento dalgunhas ONG poden chegar a ter aínda máis ganancias, xa que moitas persoas é posíbel que muden de marca posto que a igual sabor ou calidade de produto teñen, ademais, a vantaxe de colaborar nunha boa acción. Opcións de caridade semellantes son as promovidas baixo o paraugas dos macroespectáculos, en forma de grandes concertos de música ou programas maratonianos de televisión, unha vez que ten acontecido algunha catástrofe especialmente devastadora. Algo que, por suposto, axuda nesas situacións de urxencia, mais que, ao mesmo tempo, serve para pór de manifesto a ausencia dunha política oficial de carácter nacional e internacional dirixida a prever e paliar tales situacións.

Instrumentalizacións semellantes, destinadas a promover maiores graos de caridade, leváronse adiante, con grande aparato publicitario, coa persoa da Princesa Diana de Gales, tanto durante a súa vida, como despois da súa morte; sen embargo, en ningún momento en tales medios de comunicación de masas saíron á luz as responsabilidades do seu propio país en moitísimas das situacións para as que se demandaban as esmolos.

A solidariedade aparece deste modo mercantilizada; as empresas capitalistas mascaran o seu verdadeiro rostro, aparecendo diante da opinión pública como “máis humanas”, con sentimentos e cun compromiso coa loita pola xustiza social.

É obvio que comprometerse cos problemas dos colectivos e pobos máis oprimidos non pode reducirse a políticas de donativos para mitigar a mala conciencia persoal. É obrigado tratar con medidas sociopolíticas tales problemáticas como estratexia para impedir a súa reprodución e cortar de raíz as súas causas. E unha destas medidas é que tamén nas institucións escolares estas temáticas sexan obxecto de análises e reflexión.

Nas análises que se veñen levando a cabo sobre cómo estas temáticas son contempladas nas aulas, pódese constatar que ou ben se omiten e silencian, ou ben se utilizan estratexias similares ás que veñen empregando os grupos ideolóxicos máis conservadores para xustificar os seus comportamientos políticos, ou incluso recorrendo a este novo tipo de publicidade comercial coa que, ao parecer, se facilita a introdución ou consolidación no mercado dos produtos desas empresas.

Así, se analizamos como o Sur é contemplado na publicidade e nos materiais curriculares comercializados polas grandes editoras, segundo a investigación realizada por Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ¹⁸, podemos ver que o Sur costuma aparecer contemplado sobre a base de informacións das que podemos concluír que as persoas deses pobos máis subdesenvolvidos, viven da maneira que o fan debido: ás súas actitudes diante do traballo, “son pobres porque son vagos e non traballan”; ás súas condicións demográ-

18 FUEYO GUTIÉRREZ, Aquilina (2000). Imagen publicitaria y representaciones sociales sobre el Sur. Implicaciones en la educación para el desarrollo. Tese de doutoramento, non publicada. Universidad de Oviedo, páxs. 37-43.

ficas, “teñen demasiados fillos”; a problemas derivados da produción de alimentos, “non hai suficiente para que poida comer todo o mundo”; aos seus niveis de desenvolvemento cultural, “son incultos, non teñen educación, debemos educalos”; ás súas actitudes innatas, étnicas, diante do traballo, “os latinos e negros son vagos”; á fatalidade dunhas forzas da natureza descontroladas, “son pobres debido aos desastres naturais, como terremotos ou inundacións”; aos modelos políticos típicos deses pobos, á súa inestabilidade social, ás guerras nas que se embarcan con moita facilidade, ao autoritarismo dos seus dirixentes: “son pobres porque sempre están inmersos en guerras ou teñen gobernos ditatoriais”. Cando se asumen explicacións deste tipo, as sociedades así convencidas, consideraranse libres de toda responsabilidade e, ao máximo que aspirarán é a exercer opcións de caridade.

O mundo preséntase dicotomizado en brancos e negros, cristiáns e musulmáns, ricos e pobres, e ubicados cada un deses extremos en territorios diferentes. Así, por exemplo, África aparece como “mundo negro”, como se fose un territorio exclusivo para ese tipo de poboación, mentras que Occidente (o mundo da riqueza, da modernidade, do progreso, da cultura, ...) o sería para a raza branca. Esquécese ou ocúltase que tanto en Occidente como en África hai máis razas vivindo.

Ao presentar, con demasiada frecuencia, os pobos africanos como conflictivos e integrados por persoas de cor implicadas en actos máis ou menos violentos facilítase a propagación de mentiras e preconceitos acerca da inmigración africana. Parece como se esa

miseria e ignorancia, coa que se constrúe o imaxinario occidental acerca da poboación africana, puidese chegar a contaminarnos; isto explicaría o que en moitos momentos nos que se fai referencia aos movementos de persoas africanas se empreguen expresións tan inxustas e racistas como cualificar de “invasións” o que non son máis que fenómenos de emigración. Incluso se oculta cómo, por exemplo, moitos pobos do Estado Español, non hai moitos anos, víronse na obriga de elexir situacións semellantes, emigrando a países latinoamericanos e de Centroeuropa, principalmente.

O mundo aparece monolítico, sen fisuras e sen posibilidades de cambio; non se presentan as dinámicas que tanto noutros momentos históricos como na actualidade contribuíron a resolver problemas máis ou menos parecidos; omítense os debates abertos acerca das solucións que na actualidade se están a propor.

Ao ocultarse a información máis relevante sobre a xénese histórica desas realidades de miseria e atraso que se colocan diante dos ollos do alumnado, non hai claves que permitan comprender os seus porqués e qué saídas están chegándose a plantexar pola cidadanía deses pobos. Un notábel paternalismo etnocentrista considera o primeiro mundo como o único portador das explicacións e solucións.

Cando nos enfrentamos con libros de texto así almibarados ou desfigurados, debemos ser conscientes de que, no fondo non se fai outra cousa que soste un ameazante implícito que identifica falar e reflexar a realidade con traer a colación exclusivamente

os problemas, dificultades e aspectos negativos dos seres humanos; o que equivalería a amosar, así mesmo, a nosa incapacidade para mellorar, para solventar problemas. Quen desexa afastar ou preservar da vida cotidiana aos nenos e nenas pensan que non se deben elixir parcelas da realidade con carácter exemplificador que poidan promover demasiados interrogantes no alumnado; que isto non é imprescindible para educar as novas xeracións. Quen opina deste xeito parece que só imaxina que en tales casos unicamente sae á luz o negativo ou o frustrante; como se a realidade que vivimos sempre estivese dominada por problemas irresolúbeis e frustrantes. Ao meu modo de ver, este tipo de comportamentos docentes é un dos sinais que poñen de relevo un notábel descoñecemento da historia e do desenvolvemento da cultura.

Este pesimismo de fondo, por unha banda, favorece estratexias que levan a marxinar a infancia en espazos “protexidos”, a mantela nunha especie de limbo ou “reserva” para defender a súa “inocencia natural”, pódolle diante da súa mirada unicamente temas banais que fan alusión a paraísos e ideais de contos de fadas; por outra banda, estase a contribuír a prolongar innecesariamente os anos que a nosa sociedade cualifica como etapa infantil, ou sexa, alóngase a duración da infancia.

Convén subliñar que moitas das producións adultas destinadas á infancia, na medida en que están tan artificialmente infantilizadas, presupoñen un coñecemento erróneo do que é ser nena e neno. Os libros informativos ou de texto que abusan da ñoñería fano porque os seus autores ou autoras teñen en mente a idea dunha

infancia inxenua, feliz, alegre, divertida, sen problemas, sen capacidade para asumir conflitos e erros humanos, incapaz de soportar o doloroso. Os problemas e dificultades, pensan, son cuestión só das persoas adultas. Os nenos e nenas só teñen problemillas ou exceso de mimo; pénsase que estes non poden asumir responsabilidades, porque por “natureza” son insensatos e irresponsábeis. Esta falsa concepción da vida infantil é a responsábel de que as producións adultas destinadas a nenos e nenas incorporen nunha esaxerada proporción tan alto grao de debuxos cursis e carentes de valores estéticos. Chama poderosamente a atención que moitos dos libros de texto, que teñen como finalidade facilitar o coñecemento do medio sociocultural, incorporen tan poucas fotografías e, polo contrario, estean pragados de debuxos que dan unha información moito menos veraz e menos relevante e significativa. Este conxunto de imaxes parece servir só para incrementar o número de páxinas desas publicacións ou, no mellor dos casos, introducir máis cores, a secas, sen outra pretensión que o recreo da vista.

Tratar de evitar unha toma de contacto máis real das nenas e nenos co mundo que os rodea perpetúa unha imaxe negativa acerca das posibilidades dos seres humanos para intervir e transformar de maneira positiva a realidade, o mundo no que viven. Unha verdadeira socialización da infancia obriga ás persoas adultas a ofrecer ás nenas e nenos imaxes dos logros humanos, de cómo as sociedades foron mellorando as súas condicións de vida; esixe destacarlles a través de qué estratexias as mulleres e os homes foron superando desde condicionantes físicos, cómo aprenderon a dominar a natureza, ata de qué forma e a través de que

vías lograron enfrentarse con éxito a situacións de opresión e de dominación social.

Unha das consecuencias deste afán por manter a infancia en paraísos artificiais é que se seguen mantendo excesivos silencios acerca da realidade. Os libros que incorporan esta filosofía de fondo seguen considerando que no mundo só existen homes de raza branca, de idade adulta, que viven en cidades, están traballando, profesan a fe católica, pertencen á clase media, son heterosexuais, están delgados, sans e robustos (ver cadro 1). Dificilmente nos contidos de tales manuais escolares poderemos encontrar información sobre temas como: a historia e a vida cotidiana das mulleres, das nenas, nenos e adolescentes, das etnias oprimidas, das culturas das nacións sen Estado, das problemáticas das persoas desempregadas e en situacións de pobreza, da xente que vive nos pobos da agricultura e da pesca, das persoas contratadas con baixos salarios e soportando malas condicións de traballo, da vida das persoas con minusvalías físicas e/ou psíquicas, da situación das persoas anciáns e enfermas, das ideas acerca do ser humano e do mundo das relixións non católicas ou das explicacións que ofrecen as concepcións ateas, etc.¹⁹. É obvio que estas realidades non se compaxinan ben coas fantasías de Disneylandia, co mundo clasista e remilgado de Barbie ou cos parques recreativos de Astérix e Obelix ou Terra Mítica.

19 TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000). **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**. Madrid. Morata, 4ª edic., capt. IV.

CADRO 1
CULTURA ESCOLAR

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
• Os homes	• O mundo feminino
• Persoas adultas	• Culturas da infancia, xuventude e terceira idade
• Persoas sans	• Persoas con minusvalías físicas e/ou psíquicas
• Persoas heterosexuais	• Culturas gays e lesbianas
• Profisións de prestixio	• Clases traballadoras e mundo das persoas pobres
• O mundo urbano	• O mundo rural e mariñeiro
• Estados e nacións poderosas	• Nacións sen Estado
• Raza branca	• Etnias minoritarias ou sen poder
• Primeiro Mundo	• O Terceiro Mundo
• Relixión Católica	• Outras relixións e concepcións ateas

Inclusive, cando na actualidade algúns destes colectivos tradicionalmente silenciados, como froito das súas resistencias e loitas sociais aparecen como máis activos, como axentes de transformación da realidade e/ou como criadores de cultura e de obras de arte, é fácil que algunha etiqueta trate de reubicalos con valoracións que deixen patente algunha forma de inferioridade nas súas producións. Algo que costuma suceder coa utilización do

cualificativo “cultura popular”, que sempre aparece contraposto, de maneira visíbel ou latente, á cultura oficial. Esta é a que leva as valoracións positivas lanzadas e proclamadas desde os espacios oficiais, a que se vai converter obrigatoriamente en contido dos currículos escolares e a que aparece con auténticas posibilidades de abrir as portas ao mercado de traballo nas actuais sociedades neoliberais e conservadoras. Por conseguinte, cultura popular é a denominación coa que se reforza aínda máis a marxinación de todas aquelas experiencias, formas, artefactos e representacións producidas por colectivos sociais “sen poder”, e que os grupos sociais hexemónicos desde posicións institucionais de poder definen como de importancia menor ou secundaria.

A cultura popular é sempre política, no sentido que lle outorga a esta palabra Hannah ARENDT²⁰: «a política trata do estar xuntos e dos uns cos outros dos diversos ... A política xorde no entre e establécese como relación». A cultura popular é producida e desfrutada en e desde situacións de poder secundarias, sen embargo ten entre os seus obxectivos tratar de alterar as correlacións de poder existentes. En moitas das criacións culturais populares pódese detectar con facilidade a enorme carga crítica que os seus produtores e produtoras vehiculan e dirixen contra os grupos que controlan a sociedade desde posicións de poder. Así, por exemplo, os refráns, a literatura oral, o humor popular, a música Rock, Reggae, Rap, Bravú, o cómic, os fancines, etc., nas súas

20 ARENDT, Hannah (1997). **¿Qué es la política?**. Barcelona. Paidós - I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, páxs. 45-46.

criacións máis orixinarias e auténticas, qué outro significado teñen senón o dunha reacción contra a cultura denominada “oficial” ou de “prestixio” ou cultura a secas, sen cualificativos. Este tipo de producións culturais costuman xerar unha grande solidariedade entre os integrantes de colectivos humanos cuxa identidade está sendo posta en entredito ou ameazada. Deste xeito, os xoves recoñécense a través da música e dos cómics como tales, diferentes dos adultos; as persoas que habitan en determinadas nacións sen estado recorren á música, literatura e a outras formas creativas para defender os seus idiomas, os seus estilos de vida e o seu dereito a decidir o futuro como tales pobos fronte ás ameazas de colonización e destrución da súa memoria colectiva.

Non obstante, a cultura popular xera tamén as súas propias contradicións e, por conseguinte, baixo certas condicións ou presións históricas e sociais pode ter efectos políticos e sociais reaccionarios. É, principalmente, cando existe un compromiso de someter a análise as producións culturais e científicas cando podemos cortocircuitar as súas consecuencias máis perversas.

A defensa dun currículo optimista

As institucións escolares continúan a ser, e agora de forma máis urxente, un dos principais espazos para a formación cultural da cidadanía. Son un dos lugares privilexiados para a socialización das persoas máis xoves, para facelos conscientes de que forman parte dunha comunidade na que son necesarios. Sabemos que, en moitas ocasións, o traballo que se desenvolve nos centros

de ensino non é adecuado, que nas aulas tamén se producen manipulacións e distorsións na información coa que entra en contacto o alumnado; mais tamén sabemos que é aquí onde é posíbel converter as persoas en críticas, onde chegan a desenvolver as súas capacidades de reflexión e avaliación, permitíndolles analizar toda a información que chega ás súas mans e buscar aquela outra que pode ser de utilidade. A educación institucionalizada, aínda que pode funcionar nun sentido reprodutor²¹, tamén pode e debe ser un espacio de formación de persoas comprometidas na loita contra as inxustizas.

A diferenza entre o contacto informativo que ten lugar dentro dos colexios co que acontece fóra das aulas, a través dos xornais, revistas, programas de radio e televisión, das amizades, etc. é que, no primeiro espacio, debe ser obrigatorio o contraste e análise dos datos que se posúen; fóra non sempre está asegurada. Nos centros de ensino, o profesorado ten encomendadas entre as súas tarefas prioritarias a de despertar o espírito reflexivo e crítico do alumnado.

Se podemos entender a cultura como as ferramentas a través das que damos un sentido á nosa vida, é lóxico que advirtamos que os contidos culturais seleccionados polos centros escolares tamén poden non ser os máis relevantes, cando non, chegar a estar manipulados, ao servizo dos intereses dos grupos sociais e empresariais máis poderosos. Sen embargo, ao advertir este perigo é

21 TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). **El curriculum oculto**. Madrid. Morata, 6ª edic.

cando se fai factíbel correxir e subsanar este tipo de deficiencias. Non debemos esquecer que é nas institucións escolares onde, especialmente, os grupos sociais máis desfavorecidos poden compensar algúns dos moitos déficits informativos que caracterizan a súa vida no seo familiar e no entorno no que viven.

As institucións escolares deben ofrecer claves que permitan entender o porqué das desigualdades sociais. Xa que logo, un sistema educativo desigual e inxusto é aquel no que non todo o alumnado pode acceder a esas claves, entre outras cosas porque é posíbel que existan grandes diferencias canto á dotación dos distintos centros, que se dean carencias importantes en canto á disponibilidad de recursos informativos rigorosos e de calidade, e, así mesmo, á que non todos os colexios contan cun profesorado ben formado e comprometido co seu traballo.

Á hora de explorar as posibilidades culturais das aulas, unha das cuestións ás que non sempre se lle presta a debida atención é a existencia de materiais relevantes desde o punto de vista cultural e lingüístico. Se hai estudantes que teñen dificultades para entendelos; se non poden identificarse con eles, se as situacións e exemplos que neles se reflexan lles resultan alleos e sen interese ou non lles facilitan implicarse emocionalmente, dificilmente se van poder xerar situacións de aprendizaxe significativa; algo que a propia UNESCO destaca, cando declara que «os nenos teñen necesidade de que a súa cultura, a súa experiencia e as súas linguas sexan afirmadas e reflexadas na escola e nos medios de comunicación»²².

O material curricular ten de ofrecer posibilidades para despertar interese e para xerar entusiasmo, do contrario estaremos, con demasiada frecuencia, diante dunha aula onde os problemas non farán máis que incrementarse, pois o aburrimiento é o primeiro paso de calquera conduta disruptiva.

Obviamente, esta necesidade da realidade máis próxima non debe impedir que nesas aulas o alumnado poida e deba tomar contacto con diferentes culturas, con realidades máis afastadas. Todo o contrario, as institucións escolares son un dos espacios privilexiados para facilitar o descubrimento e achegamento a realidades moi diferentes, así como para desenvolver solidariedades e compromisos con elas.

O acceso á cultura ten que servir para aprender a verse como persoas que necesitamos interrelacionarnos con outras, para asumir dimensións e compromisos máis colectivos, sociais e políticos. «É esencial subliñar que os nenos son os vectores das tradicións culturais que os vinculan coas xeracións pasadas, tradicións que eles deben reinterpretar incesantemente e adaptar ás súas propias necesidades, forxando así as bases das futuras innovacións culturais»²³.

Sempre convén ter presente que unha das razóns dos sistemas educativos nas sociedades democráticas é a de preparar os

22 UNESCO (1997). **Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo.** Madrid. UNESCO - SM, páx. 112.

23 UNESCO (1997). **Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo.** Madrid. UNESCO - SM, páx. 112.

cidadáns e cidadás para poder exercer os seus dereitos e deberes sociais dun modo responsábel, solidaria e, en boa lóxica, democraticamente. De aí que xa C. Wright MILLS escribira que “a principal tarefa que incumbe á educación pública, tal como chegou a entenderse neste país, é política: facer o cidadán máis consciente, e por tanto, máis capaz de pensar e xulgar os asuntos públicos”²⁴. Non obstante xa a mediados dos cincuenta, cando escribe a obra, **A elite do poder**, é perfectamente consciente das desviacións máis notorias dos sistemas educativos modernos; de cómo se abandona a formación política, a formación para participar nos asuntos da comunidade, para someterse ás demandas dun capitalismo feroz, que se reclaman non persoas educadas, senón “adestradas” para ocupar postos de traballo o mellor pagados posíbel.

As queixas que moitas persoas adultas lanzan acerca da xuventude, en especial sobre o seu individualismo, por non dicir egoísmo, do seu isolamento á hora de subsanar incluso os seus problemas individuais, teñen, ao meu modo de ver, unha causa tamén no sistema educativo, na medida en que estas rapazas e rapaces non chegaron a comprender cómo os problemas individuais e particulares teñen, en moitísimas ocasións, unha explicación máis colectiva; cómo unha grande parte dos seus medos, angustias e problemas derivan das condicións de vida que afectan aos colectivos e grupos humanos aos que eles mesmos pertencen e que, por conseguinte, unha das formas máis eficaces de facerlles fronte e

24 MILLS, C. Wright (1987). **La élite del poder**. México. Fondo de Cultura Económica, 9ª reimpr., páx. 295.

solventalos pasa por actuacións máis colectivas, precisa da colaboración do resto de persoas da súa comunidade.

Non esquezamos que “a cultura dá forma á mente, [...] proporcionanos a caixa de ferramentas a través da que construímos non só os nosos mundos senón as nosas propias concepcións de nós mesmos e dos nosos poderes”²⁵.

O profesorado é un dos principais intermediarios culturais que a sociedade ofrece aos nenos e nenas, cun enorme poder nas súas mans, pois é quen se vai encargar de presentar a historia, o **pasado** da humanidade e, loxicamente da comunidade á que pertence a institución escolar na que traballa. De acordo coa selección do pasado defendida, tratará de explicar o **presente**; buscará nese pasado as razóns do que acontece na actualidade. E ao tempo que traballa co alumnado ese pasado e presente da sociedade, está contribuíndo a facer unha cousa moi decisiva: presentar o mundo das posibilidades. Estas explicacións de cómo o presente está condicionado polo pasado, á súa vez, funcionan como estímulos ou freos acerca do que as novas xeracións pensan sobre o **futuro**, sobre as posibilidades de alterar ou non determinadas situacións deste momento histórico, de resolver problemas do presente²⁶.

Educar, por tanto, supón “colaborar, nun grupo de persoas, ao nacemento das sensibilidades culturais, políticas e técnicas que

25 BRUNER, Jerome (1997). **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Visor, páx. 12.

26 BRUNER, Jerome (1997). **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Visor.

farán delas auténticos membros dun público [non dunha masa] autenticamente liberal, é á vez un adestramento de capacidades e unha educación de valores. [...] Inclúe provocar esas capacidades de controversia con un mesmo ás que chamamos pensar; e co outro, ás que chamamos debate”²⁷.

Na medida en que, por exemplo, as experiencias da vida cotidiana das persoas da clase traballadora non cualificada, da xuventude, das persoas doutras razas e etnias non hexemónicas, de quen vive no mundo rural e mariñeiro, non son obxecto de atención nas aulas, nesa medida contribuímos a reforzar as producións culturais e a definición da realidade que as elites no poder promoven e promocionan coa axuda dunha rede moi tupida de medios de comunicación (radio, televisión, prensa, publicidade, cine, ...).

Analizando a vida cotidiana é como podemos pór a proba o valor dos contidos máis académicos que o alumnado traballa nos centros escolares; analizando en qué medida con tales contidos podemos chegar a entender as condicións de vida dos colectivos silenciados e marxinados; comprobando se podemos chegar a explicarnos as súas reaccións e a riqueza das maneiras coas que fan fronte á súa dura realidade. Os contidos culturais que se traballan nos currículos escolares teñen que servir para que o alumnado poida chegar a entender e facer fronte a problemas e inxustizas

27 MILLS, C. Wright (1987). **La élite del poder. México**. Fondo de Cultura Económica, 9ª reimpr., páx. 295 (o corchete é meu).

da vida diaria; a analizar e combater cuestións como a destrución da identidade colectiva, a violencia e agresións machistas que soportan un importante número de mulleres, os comportamentos e valoracións racistas que persoas que conviven con nós teñen que aguantar, a precariedade dos contratos laborais o a situación de desemprego que sofren moitas persoas e que as condenan á pobreza e á marxinación. O traballo nas aulas debe axudar a desafiar o clasismo, sexismo, homofobia e idadeismo que impera nas relacións sociais e interpersoais e que ao interiorizarse dunha forma irreflexiva condicionan as tomas de decisións nas que nos vemos implicados. Pensemos que dificilmente habería algunha persoa que dunha maneira reflexiva aceptase converterse en cómplice destes aspectos negativos da realidade que vimos denunciando.

Un currículo democrático, entre outras características, ten que dar lugar a que os alumnos e as alumnas coñezan cómo os distintos colectivos de traballadores e traballadoras, de adolescentes, de homes e mulleres resisten, defenden e reivindicán os seus dereitos; ten que facer posíbel que o alumnado coñeza a historia dos logros, dos aspectos positivos que estes colectivos en situacións inxustas foron capaces de promover e lograr.

Se o sistema escolar ten que capacitar ao alumnado para poder participar na sociedade, para asumir responsabilidades, non pode negarlle informacións de grande valor educativo como son a historia dos logros sociais, culturais, científicos, tecnolóxicos e políticos cos que aqueles que soportaban situacións de inxustiza e violencia organizaban a súa loita de resistencia. Se os distintos co-

lectivos sociais e pobos foron e son capaces de enfrontarse a unha grande variedade de formas de opresión e dominación iso indica que podemos ser optimistas sobre o futuro da nosa sociedade e da humanidade, en xeral.

É realmente paradoxal como tamén o sistema educativo está desempeñando un papel importante á hora de educar as novas xeracións con optimismo ou con pesimismo diante do futuro da humanidade; diante das posibilidades que van ter para reproducir ou transformar as nosas actuais sociedades. Desde a miña perspectiva, penso que podemos dicir que nestes momentos existe un enfrontamento nas valoracións e actitudes ante o mundo que se constrúen nas aulas. Así, mentres se xera un grande optimismo, incluso excesivo, diante das posibilidades do coñecemento científico e tecnolóxico, foméntase un forte pesimismo diante das posibilidades dos seres humanos para transformaren as sociedades actuais, os seus modos de vida; para superaren as inxustizas actuais que son froito dos modos de organización e distribución das oportunidades e recursos existentes na nosa sociedade. Así, por exemplo, a inmensa maioría das cidadás e cidadáns son totalmente optimistas ante as probabilidades de viaxar a Venus, de obter vacinas contra os distintos cancros e enfermidades mortais do presente; están convencidas de que se poderán fabricar máquinas e robots para toda clase de traballos, incluídos aqueles que hoxe só están sendo desempeñados por persoal moi especializado, etc. Aprendimos xa que todo é cuestión de destinar recursos para promover esas liñas de investigación, e ser constantes ata alcanzar eses obxectivos. Mais, polo contrario, esas mesmas persoas é fá-

cil que tamén teñan unhas expectativas moi negativas acerca das probabilidades de loitar contra a pobreza, de facer desaparecer os modos autoritarios e fascistas de organización de moitas institucións e sociedades, de repartir dunha maneira máis equitativa os recursos entre todos os pobos do mundo, etc.

Parece que as novas xeracións séntense impotentes ante as posibilidades de conformar no futuro sociedades máis democráticas, solidarias e xustas. Un notábel nihilismo intelectual, xunto con grandes doses de escepticismo social e un enorme cinismo político están detrás dese negativismo que, no fondo, xa está celebrando o fin da historia.

Se seguimos aceptando que o ser humano é racional, está dentro da lóxica agardar que poida comprometerse en políticas e actuacións sociais destinadas a transformar todo aquilo que atente contra a humanidade e as súas posibilidades de construír e mellorar continuamente o mundo no que habitamos. Como seres humanos capaces de observar, analizar e teorizar, tamén podemos desenvolver as nosas capacidades de imaxinar alternativas de mellora para todo aquilo que detectamos como deficiencia.

A educación das novas xeracións obriga, por tanto, a transmitirllas este optimismo. Teñen que saber que os problemas sociais e humanos se viñeron resolvendo e soluciónanse cando aqueles que os sofren se organizan de maneira adecuada e adícanse a facerlles fronte. O alumnado necesita aprender sobre a base de exemplos positivos que as conquistas sociais non se deben a

que un personaxe da política, unha parlamentaria específica ou un determinado partido político logran a aprobación por parte do Parlamento dunha lei que mellora as condicións de vida de tal ou cal colectivo social. É necesario que chegue a entender que son as loitas sociais dos diversos colectivos humanos afectados as que conseguen que esas propostas lexislativas aparezan no programa electoral dos partidos políticos e sindicatos máis sensíbeis aos problemas deses colectivos sociais; é desta forma como logran converterse en asuntos prioritarios para o Goberno de turno. É preciso evitar a conformación dunha visión do mundo na que a transformación das condicións inxustas de vida apareza dependendo de personalidades de reconocido prestixio, de héroes solitarios. É urxente facerlle fronte a toda a cultura do personalismo coa que os modelos individualistas dominantes tratan de isolar aos seres humanos para facilitar a súa dominación.

Todos aqueles asuntos sociohistóricos que non se traballan nas aulas poden chegar a ser tan educativamente relevantes como os que se seleccionan para ser ensinados, dado que a ignorancia non equivale a neutralidade. Aquilo que non é ensinado ou é silenciado vai condicionar en maior ou menor medida as análises de moitas situacións e problemas sociais, vai impedir tomar en consideración algunhas alternativas, vai restrinxir posibilidades de intervención social e, incluso, pode facer que non se detecten situacións inxustas e asuntos que precisan dunha solución inmediata.

Unha historia que silencie ou explique mal cómo os distintos colectivos humanos foron e van facendo fronte aos seus

problemas é unha historia alienante, promove unha educación alienadora e frustrante. Os rapaces e rapazas pensarán que nada ten mudado desde que o ser humano existe e que no futuro tampouco as situacións de inxustiza que constatan van resolverse; ou sexa, estamos a transmitirllles que o noso mundo se rexe por unha especie de lei da selva, do tipo “sálvese o que poida e ao prezo que sexa”. Unha selectividade semellante nas informacións que se manexan nas aulas tería unha importante culpa do diagnóstico que sobre o ser humano actual realiza o filósofo Cornelius CASTORIADIS: «o home contemporáneo estase a comportar como se a vida en sociedade fose unha odiosa obriga que só unha desgraciada fatalidade lle impide evitar... estase a comportar como se sufrise a sociedade á cal, por outra parte (baixo a fórmula do Estado, o dos outros), está sempre disposto a responsabilizar de todos os seus males e a pedir -ao mesmo tempo- asistencia ou “solución aos seus problemas”. Xa non alimenta ningún proxecto relativo á sociedade -nin o da súa transformación, nin sequera o da súa conservación/reprodución»²⁸.

Cando afirmamos que no sistema educativo se traballa cunha “tradición selectiva”²⁹, o que tamén estamos querendo dicir é que se, por exemplo, o alumnado descoñece a historia da clase obreira ou a historia das loitas das mulleres en pro da súa liberación, o que estamos conseguindo é incapacitalo para facer fronte aos problemas que como home ou muller, como cidadán ou cidadá

28 CASTORIADIS, Cornelius (1998). **El ascenso de la insignificancia**. Madrid. Cátedra, páxs. 24-25.

29 WILLIAMS, Raymond (1980). **Marxismo y literatura**. Barcelona. Península.

vai enfrontar. Ao meu modo de ver, cando na actualidade escoitamos que “a realidade é sempre inxusta e sempre foi e será así”, o que estamos pondo de manifesto é cómo as actuais xeracións foron sometidas a unha educación que silenciou as claves que moven e transforman as sociedades.

Tamén é nas aulas onde o alumnado dos grupos sociais máis desfavorecidos cae na conta de que as súas experiencias, linguaxe, sentimentos, tradicións, a súa familia non son interesantes; de que o que realmente merece a pena e goza de valoración superior é a vida “doutras persoas”, de quen pertence a aqueles colectivos ou grupos sociais aos que o profesorado costuma pór como modelos e aos que vai envexar e, incluso, tratar de imitar e asimilarse. Se o profesorado non os axuda a reflexionar sobre a súa propia realidade, será nas institucións escolares onde xurdan as primeiras grandes frustracións, o lugar no que aprendan a verse como persoas deficitarias ou, o que é peor, fracasadas. É mediante a educación cómo as persoas poden capacitarse para percibir os seus propios valores e, lóxicamente, tamén os seus defectos e a maneira de facerlles fronte.

Se nas aulas teñen lugar funcións tan importantes, é obvio que un foco prioritario de atención teñen que ser os materiais curriculares. Son numerosos os estudos destinados a facernos caer na conta dos fortes nesgos cos que veñen sendo elaboradas as informacións que conteñen³⁰. A loita polo control dos seus conti-

30 APPLE, Michael W. (1989). **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona. Paidós-M.E.C. BLANCO GARCÍA,

dos, das perspectivas que se consideran máis valiosas e oportunas é algo que nunca debemos perder de vista e que debe levarnos a vixiar máis de cerca. A propia UNESCO, a pesar da notábel prudencia da que se ve obrigada a facer gala, desde hai anos, asume que non existe unha educación apolítica e que, por conseguinte, tampouco existen libros de texto, nin materiais curriculares, en xeral, apolíticos; “nos sistemas políticos relativamente abertos, os manuais costuman representar delicadas transaccións entre grupos con posicións ideolóxicas, crenzas e prácticas relixiosas ou orixes étnicas diferentes. As decisións inapropiadas poden provocar conflitos políticos ou producir o rechazo dos manuais escolares por algúns grupos. Nos Estados cun partido único, os contidos costuman elaborarse de tal maneira que reflexen a ideoloxía dominante”³¹. Non obstante, ademais dos intereses políticos, tamén afloran os intereses económicos, aos que non debemos deixar de prestar atención.

Os centros escolares e as súas aulas teñen que chegar a ser espazos nos que o conxunto de estudantes que integran a aula se sintan estimulados a criticar, a cuestionar todas as informacións

Nieves (2000). **El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.** Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer. Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). **Libros de texto y diversidad cultural.** Madrid. Talasa. JOHNSEN, Egil Børre (1996). **Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares.** Barcelona. Pomares - Corredor. SUBIRATS, Marina (Coord.): (1993). **El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.** Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales - Instituto de la Mujer. TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). **El currículum oculto.** Madrid. Morata, 6ª edic.

31 UNESCO (1994). **Educación para Todos: las condiciones necesarias.** París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, páx. 56.

coas que entran en contacto; todas as actitudes e comportamentos daqueles que observan e con quen conviven. Nas aulas é necesario recorrer ás experiencias persoais para contrastalas e revisalas.

Non obstante, é preciso ser o suficientemente realistas e recoñecer que as institucións académicas non son un paraíso, pero que é posíbel chegar a convertelas en espacios interesantes, onde as persoas acaben sentíndose optimistas canto ás posibilidades de intervir e transformar de maneira positiva a sociedade na que viven e na que traballarán e desfrutarán. Esta necesidade de xerar ilusión e optimismo nas novas xeracións é tamén a mensaxe que nos lanza bell hooks cando escribe: “a aula, con todas as súas limitacións, continúa sendo un lugar de posibilidades. Neste campo de posibilidades temos a oportunidade de traballar pola liberdade, de demandar de nós mesmos e dos nosos compañeiros e compañeiras unha apertura de mente e de corazón que nos permita enfrontarnos coa realidade no mesmo momento en que de forma colectiva imaxinamos maneiras para ir máis alá dos límites, para superalos. Isto é educación como práctica de liberdade”³².

Algunhas liñas de acción para unha educación con verdadeira fe nas posibilidades do ser humano

Se os sistemas educativos teñen entre as súas finalidades máis idiosincrásicas a de mediar na comprensión do mundo no

32 hooks, bell (1994). **Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom.** New York. Routledge

que se vive isto obriga a que as alumnas e alumnos desenvolvan capacidades que lles permitan elaborar xuízos sobre o que acontece ao seu redor, que se exerciten na toma de decisións sobre qué facer, cómo e ónde intervir para facer fronte aos problemas e necesidades que se detectan. As capacidades de reflexión e investigación deben pasar a converterse nun dos focos de atención prioritarios.

Un traballo curricular nesta dirección obriga, así mesmo, a prestar moita atención á realidade que pomos diante do alumnado, aos contidos culturais aos que se lles facilita o acceso. A motivación por aprender está claramente relacionada coa significatividade do que se traballa. En boa lóxica, se as informacións que o alumnado ten que estudar son aquelas que tamén a el o preocupan estará máis interesado en tratar de entendelas e xulgar o seu valor, en procurar averiguar os porqués e consecuencias das informacións, conceptos, teorías, metodoloxías de investigación e valores que se promoven como válidos e aceptábeis.

Á hora de referirnos a algunhas das implicacións pedagóxicas que esta perspectiva conleva, podemos sinalar as seguintes:

a) O alumnado necesita examinar cuestións controvertidas, así como aqueles problemas angustiantes para os que non existen aínda estratexias consensuadas para facerlles fronte. O alumnado ten que enfrontarse nas súas tarefas ao debate e análise das explicacións e razóns que se ofreceron no pasado e das que se fan explícitas no momento presente acerca das diferencias huma-

nas e dos conflitos sociais. É a forma de capitalo para facer fronte á análise dos argumentos implícitos nos que se apoian a toma de decisións e as condutas das persoas da súa comunidade e doutros lugares, que ve reflexadas nas distintas e variadas fontes de información coas que entra en contacto na súa vida cotidiana: nos filmes, nas revistas, nos xornais, nas emisoras de radio, ... Unha filosofía semellante é avalada, así mesmo, por un organismo como a OCDE cando, dunha forma explícita, nos di que a educación ten que estimular ás persoas a unha “comprensión racional dos conflitos, as tensións, os procesos en xogo, suscitar a conciencia crítica das interaccións culturais e ofrecer un marco de análise de conceptos que impedirían aceptar explicacións oscurantistas, patrioteiras ou irracionais. A escola é, sobre todo, ou polo menos debería selo, o lugar do coñecemento racional; por tanto a súa tarefa primordial é brindar información, explicar e analizar problemas, e sometelos á crítica”³³.

Introducir esta filosofía no currículo que se desenvolve nas aulas e centros escolares require non obsesionarse coa avaliación do rendemento escolar, tal e como nas escolas máis tradicionais se ven facendo. Como pon de manifesto John ELLIOTT, «a consecución de resultados uniformes constitúe un indicio de que os estudantes non están facendo evolucionar as súas propias capacidades de comprensión, senón reproducindo sen máis a comprensión dos seus profesores»³⁴.

33 OCDE (1989). **One School, Many Cultures**. París, OCDE, páx. 68.

34 ELLIOTT, John (1993). **O cambio educativo desde a Investigación-Acción**. Madrid. Morata, páx. 169.

Traballar con asuntos sociais controvertidos, sometelos a investigación e debate, pasa por establecer condicións que non interfiran na liberdade do alumnado para defender as súas propias ideas; obriga a criar unha atmósfera de liberdade e respecto que faga posíbel arriscarse a falar e propor ideas e solucións sen que isto vaia acompañado de sancións en forma de castigos ou penalizacións nas cualificacións escolares.

Un proxecto curricular que asuma esta perspectiva obriga a revisar tamén obsesións típicas da nosa tradición escolar, como son as de encher as cabezas dos nenos e nenas con un sennúmero de definicións, fórmulas, datas e feitos, a maioría das veces inco nexos, para pasar a pór a énfase no estudio de menos temas, pero con maior profundidade. Algo que inmediatamente redundaría na significatividade do traballo estudantil. Cando máis sabemos de algo é cando maiores posibilidades posuímos de que se convirta en relevante e, ao revés, cando menos profundizamos nun tema máis probabilidades teremos de que acabe sendo algo que non nos di nada, algo tedioso e aburrido. É este último caso o que, en bastantes ocasións, vai forzar ao alumnado a utilizar estrataxemas de copia e ‘chuletaxe’ para recordar informacións que encontra difíceis de reter, pero que ao ser obxecto de controles e exames necesita almacenar temporalmente na súa memoria.

O diálogo aberto e argumentado non ten por qué levar a un acordo en todo, unha coincidencia total, máxime se se trata de cuestións que tamén fóra das aulas seguen abertas.

b) Un proxecto curricular capaz de convencer ao alumnado na necesidade dun compromiso para loitar por un mundo máis xusto e democrático require **deixar de manifesto cómo o mundo social está atravesado por visións do mundo, ideoloxías e valores**. A percepción do que nos rodea e as valoracións que facemos dependen das lentes que utilizamos para a súa contemplación. Estas son os valores e ideoloxías. O colectivo estudiantil necesita constatar de qué maneiras a realidade se filtra e con qué significado segundo os valores que entran en xogo nos procesos de selección cultural que teñen lugar nas aulas escolares. O alumnado precisa analizar e valorar as ideas e comportamentos humanos, os feitos que se producen na vida cotidiana, tanto se se reflexan nos medios de comunicación como se teñen dificultade para converterse en noticia, pondo en acción conceptos como xustiza, equidade, imparcialidade.

Un traballo educativo desde posicións de loita explícita contra a discriminación ten que incluír o debate informado como motor na construción e análise do coñecemento. Nenos e nenas deben adquirir hábitos de debate e de análise que lles permitan caer na conta de cómo asuncións implícitas, perspectivas e pre-conceptos, que operan no seo das comunidades científicas, son a causa de valoracións e nesgos no coñecemento que manexan e están na orixe das propostas de intervención que deciden determinados colectivos humanos, grupos sociais e persoas. É preciso planificar tarefas escolares nas que se poida enfrontar ao alumnado con aquelas condutas e ideas dominantes denominadas de “sentido común”. Alumnas e alumnos teñen que verse forzados a

reflexionar acerca dos tópicos e valoracións que funcionan como automatismos, sen maiores niveis de consciencia entre os homes e mulleres da súa comunidade, pero que teñen efectos reprodutores nas posibilidades de transformar condicións de vida dos grupos sociais e pobos máis desfavorecidos. Algo que obriga tamén a que o alumnado se vexa animado a involucrarse en experiencias reais na súa comunidade, nas que poidan chegar a tomar un contacto máis directo con outros colectivos sociais diferentes, en especial cos máis desfavorecidos. Estas experiencias, así como o traballo curricular teñen que ofrecerlles posibilidades de reflexionar, así mesmo, sobre a súa propia vida cotidiana, as súas rotinas, hábitos de consumo, prácticas sociais, as súas crenzas, os seus sentimentos, desexos e valores.

É tarefa do profesorado axudar a que as novas xeracións comprendan as dimensións sociais da cultura, estimular ao alumnado a detectar os nesgos de raza, xénero, clase social, relixión e idade que inflúen na construción do coñecemento.

Traballar nesta dirección é asumir a planificación e desenvolvemento de procesos de ensino e aprendizaxe como práctica moral, nos que se preste a debida atención ás culturas de orixe de cada estudante, se crie un clima de respecto e protección daquelas diferencias que non son contrarias aos dereitos humanos máis universalmente admitidos. Cada alumna e alumno ten que comprobar que o profesorado o respecta e, o que é máis importante, que ten fe nas súas posibilidades, que confía en que poderá superar calquera das dificultades normais coas que se atope.

Un ensino como empresa moral non se limita a prestar atención só ás finalidades da educación senón que necesita concentrarse tamén nos medios e estratexias didácticas que contribúen a criar un clima de diálogo e respecto no aula. Do contrario, como costuma suceder coas propostas curriculares tecnocráticas, ao separarse os fins dos medios é máis doado que pensemos que basta con formular unha meta para crer que todo o que se fai na aula contribúe á súa consecución. Nunha concepción semellante son as preguntas dos exames ou controles unha das cuestións que máis obsesionan ao alumnado e todo o demais é visto, moi frecuentemente, como secundario, cando non como pesado e aburrido.

Se non existe unha atención e seguimento explícito dos medios e estratexias didácticas é fácil que as análises das dimensións morais, que son máis procesuais, queden só para as follas de intencións dos proxectos de centro e de aula.

Convén non esquecer algo que xa Lawrence STENHOUSE tiña plantexado a mediados dos setenta, que a adquisición de coñecementos non pode facerse desligándoos da consideración das súas dimensións éticas. Do contrario, estarase a promover un determinado conxunto de valores que nunca se chegan a propor a debate aberto co alumnado. É cando tratamos de analizar polo miúdo eses contidos e as metodoloxías didácticas cando caemos na conta dun currículo oculto do que nin docentes nin estudantes costuman ser conscientes³⁵.

35 TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). **El curriculum oculto**. Madrid. Morata, 6ª edic.

A educación liberadora e comprometida con aqueles grupos máis discriminados ten entre as súas razóns de ser as de facilitar un desenvolvemento da comprensión das situacións e condutas humanas, dos valores e xustificacións nas que se apoian; sacar á luz quen se beneficia, se perxudica e se silencia.

Todo o anterior convirte en imprescindible unha actitude reflexiva en relación coa natureza do coñecemento e dos procedementos de ensino e aprendizaxe, tanto por parte do profesorado como do alumnado.

Esixe ademais, prestar atención ás desigualdades coas que o alumnado accede ás institucións escolares. Algo que debe ser tomado en consideración tanto de cara á dotación dos centros aos que acoden, como á hora da formación do profesorado, da divulgación de metodoloxías didácticas, da promoción de formas de interacción máis respectuosas e democráticas, etc. A institución escolar ten o seu nacemento como institución obrigatoria ligado ao rol socializador e vertebrador que os estados modernos lle asignan. É aquí onde as distintas clases sociais, os diferentes grupos sociais deben aprender a convivir, a cooperar e a participar. Por conseguinte, unha auténtica política de xustiza curricular debería levar a dotar os centros que teñen máis probabilidades de recibir estudantes de orixe social máis baixa con máis e mellores recursos educativos: boas bibliotecas, laboratorios, polideportivos, etc. Sería necesario estimular o profesorado máis capaz con incentivos para traballar nas institucións escolares con maiores déficits. Tamén sería imprescindible tratar de evitar definir os centros dunha

maneira clasista; antes ben habería que criar as condicións necesarias para que os centros se visen motivados e abocados a admitir estudantes pertencentes a grupos sociais con moi distinto poder e recursos económicos, a planificar e organizar o traballo nas aulas con alumnas e alumnos de orixes sociais, culturais e económicas moi diferentes, con distintos niveis de capacidades, integrando os que teñan algunha discapacidade, e axudándoos a construír expectativas optimistas acerca do seu futuro.

É co compromiso cunha filosofía semellante como poderemos conseguir que as institucións de ensino deixen de prestar atención só ao “coñecemento oficial”, ás concepcións da vida que serven para favorecer aos xa privilexiados. A loita pola xustiza social desde as institucións escolares esixe recoñecer erros actuais como os de definir e avalar concepcións uniformistas da vida e da cultura. Isto explica os ataques explícitos e implícitos ao recoñecemento da diversidade, coa finalidade de favorecer a articulación de sociedades “mono”: monoculturais, monolingüísticas, monoéticas, monoideolóxicas, etc. Preténdese negar a diversidade para impor unha única cultura que se anuncia e fai pública como “común”, “consensuada”, “valiosa” e “histórica (a dos de sempre)”.

Os colectivos de intelectuais, investigadoras e investigadores, artistas e docentes teñen unha importante tarefa que desempeñar, axudando a reconstruír, a volver a reinterpretar a historia das sociedades tomando en consideración as percepcións e intereses daqueles que quedaron á marxe e sufriron a historia.

Apostar pola democracia obriga a que conceptos como “xustiza social”, “responsabilidade ética”, “participación”, “igualdade” non se convirtan en fórmulas vacías, senón en **modos de vida**. Desta maneira, a pedagogía ten unha función dual: axudar a proporcionar os medios polos que os colectivos sociais oprimidos cheguen a tomar conciencia da súa opresión e servir como instrumento mediante o cal esas mulleres e homes loiten para encontrar métodos democráticos de transformación da realidade .

Unha institución con compromisos semellantes debería dar lugar a unha escola na que o alumnado se sentise animado a vivir e intervir con liberdade e optimismo na sociedade, unha escola, xa que logo, xeradora de soños e non de sono.

Moitas grazas.



JURJO TORRES SANTOMÉ

Catedrático de Universidade de Didáctica e Organización Escolar na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña.

Foi profesor nas Universidades de Salamanca (1977-1980) e de Santiago de Compostela (1980-1991), así como Profesor visitante na *University of Wisconsin-Madison* (USA) no *Department of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies* (1993 e 1995).

Foi Director do Colexio Universitario da Coruña e Decano da Facultade de Humanidades (campus da Coruña) da Universidade da Coruña.

As súas liñas de investigación principais son: Análises sociopolíticas do curriculum, Políticas educativas, Interdisciplinariade, Curriculum Integrado e Educación antidiscriminatoria.

Entre as súas publicacións están títulos como:

El curriculum oculto (1998, 6ª edic. Traduc. en portugués, 1995); *Globalización e interdisciplinariade: El curriculum integrado* (2000, 48 edic. Traduc. en Brasil, 1999, 2ª ed.); «Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares» (2000); «¿De qué hablamos en las aulas?» (1999); «The presence of Different Cultures in Schools: possibilities of dialogue and action» (1996); «La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares» (1995); «Metodología de la enseñanza en las aulas universitarias y 'curriculum oculto'» (1994); «Algunos rastros de conservadurismo en la institución escolar. El olvido de los valores laicos» (1994); *A Educação Infantil* (1991); «L'escola: un espai on es realitza la confrontació i la legitimació» (1989); «La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación» (1988); «O xogo, os xoguetes e as ludotecas» (1980); *Pra unha educación preescolar galega* (1978); «La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales» (1991). O seu último libro é: *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2001, Outubro, en prensa)

Ten publicados máis dun centenar de artigos en revistas como: *Cuadernos de Pedagogía*; *Studia Paedagogica*; *O Ensino*; *Revista de Educación*; *Aldaba*; *Nuestra Escuela*; *Investigación en la Escuela*; *Acción Educativa*; *Boletín del Centro de Documentación* (Asociación de Enseñantes con Gitanos); *Signos* (Teoría y Práctica de la Educación); *Kikiriki* (Movimiento Cooperativo Escuela Popular-M.C.E.P.); *Perspectiva Cep*; *Aula de Innovación Educativa*; *Revista Brasileira de Educação* (Brasil); *Educação e Realidade* (Brasil); *Dois Pontos: Teoria & Prática em Educação* (Brasil); *Lições. Revista de ensino e pesquisa* (Brasil); *Teias: Revista da Faculdade de Educação da UERJ* (Brasil); *Aula Hoy* (Argentina); *A Página da Educação* (Portugal); *Curriculum Studies* (Reino Unido); *Curriculum Sem Fronteiras* (Internet).

Foi asesor do Ministerio de Educación de España. Membro do gabinete que elaborou o Libro Blanco da Reforma e o proxecto de Reforma Educativa (LOGSE), (1983 a 1990).

É membro do consello editorial de Revistas como: *Pedagogy, Culture and Society* (U. K.); *EPAA* (Education Policy Analysis Archives) (USA); *Kikiriki. Cooperación educativa; Perspectiva Educacional* (Chile); *Estudos Leopoldenses. Série Educação* (Brasil); *Curriculum sem Fronteiras* (Internet); *Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, HEURESIS*.