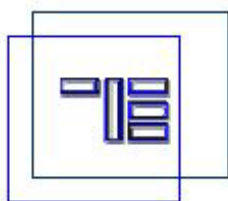


Revista Electrónica Teoría de la Educación.
Educación y Cultura en
La Sociedad de la Información.

Vol. 10. Nº3. Noviembre 2009



MONOGRÁFICO
Pedagogía Crítica del S. XXI

Ramón Flecha García y Shirley R. Steinberg (Coord.)
(Universidad de Barcelona) (España) y (McGill University) (Canadá)

<http://www.usal.es/teoriaeducacion>

ISSN 1138-9737

SUMARIO

EDITORIAL

PREFACE.

Shirley R. Steinberg (McGill University) y Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona) 4-6

MONOGRÁFICO

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS APORTACIONES A LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.

Oscar Prieto y Elena Duque (Universitat de Girona)7-30

EDUCATIONAL INCLUSION AND CRITICAL PEDAGOGY

Silvia Molina (Universitat Rovira i Virgili) y Miranda Christou (University of Cyprus).
..... 31-55

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Roger Camdepadrós (Universitat de Girona) y Cristina Pulido (Universitat de Barcelona)56-73

REAL UTOPIAS IN ADULT EDUCATION

Jim Crowther (University of Edinburgh)74-89

TEORÍA CRÍTICA DEL RADICAL LOVE

Lena de Botton y Esther Oliver (Universitat de Barcelona) 90-102

METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA: TRANSFORMACIONES Y CAMBIOS EN EL S. XXI

Aitor Gómez González (Universitat Rovira i Virgili) y Javier Díez-Palomar (Universitat Autònoma de Barcelona) 103-118

PEDAGOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Roseli de Mello (Universidade Federal de São Carlos –Brasil-) y Rosa Larena (Universidad de Valladolid) 119-140

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA: “EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA CIDADANIA GLOBAL” OU “A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A LIBERTAÇÃO”

Nita Freire (Universidade Católica de São Paulo).....141-158

CRUCE DE CULTURAS EN LA ESCUELA

Maria Padrós (Universitat de Barcelona) y Itxaso Tellado (Universidad de Vic).....**159-179**

LA PROMOCIÓN DE UNA ECONOMÍA NO-CAPITALISTA: EL GRUPO MONDRAGÓN

Ignacio Santa Cruz, Ainhoa Flecha y Olga Serradell (Universitat Autònoma de Barcelona).....**180-197**

AVANZA LA CRISIS Y EL RACISMO: RESPUESTAS DESDE ABAJO

Teresa Sordé Martí (Universitat Autònoma de Barcelona), Panayota Gounari y Donaldo Macedo (University of Massachussets, Boston)..... **198-217**

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS MUJERES: ¿PUEDEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DESBARATAR EL GÉNERO?

Nelly P. Stromquist (University of Maryland)..... **218-230**

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE TODOS Y TODAS

Adriana Aubert (Universitat de Barcelona) y Carme García (Universitat Rovira i Virgili)..... **231-242**

THE CHALLENGE AND PROMISE OF CRITICAL PEDAGOGY IN THE NEW INFORMATION AGE: AN INTERVIEW WITH HENRY GIROUX

Henry Giroux (McMaster University)..... **243-255**

BEING, BECOMING AND BREAKING-FREE: PETER MCLAREN AND THE PEDAGOGY OF LIBERATION

Peter McLaren (University of California)..... **256-281**

THE ROLE OF WORKING CLASS (OTHER WOMEN) IN CRITICAL EDUCATION

Merrill, B. (University of Warwick)..... **282-300**

MISCELÁNEA

En este número no hay artículos en la sección de Miscelánea

RECENSIONES

En este número no hay Recensiones

TESIS DOCTORALES

En este número no hay Tesis Doctorales

EDITORIAL

PREFACE.

Shirley R. Steinberg
Shirley.steinberg@mcgill.ca
McGill University
Ramón Flecha
ramon.flecha@ub.edu
Universitat de Barcelona.

Joe Kincheloe's life is the answer to an often-asked question: What is critical pedagogy? He left us before writing his article for this monograph, but he gave us an example of what a pedagogist should do in order to be critical. Joe wrote books and articles about needed educational and social transformations, and how to get them. He published books and papers about critical methodology and how it should be the basis to elaborate critical perspectives. Often, readers became disillusioned when critical theorists prioritize prestige, power, or finances, instead of prioritizing the social transformations they claim in their own writing. This was not Joe Kincheloe. This critical author was in continuous and close relationships with schools, and with those making real educative and social transformations. Joe's daily life encompassed what his friend Jesús "Pato" Gómez called *Radical Love*. It was full of love, friendship, solidarity, empathy, and altruism. To study what it truly means to be a critical pedagogist, one only need study the lives of three great intellectual critical teachers: Paulo Freire, Joe Kincheloe, and Jesús Gómez including the friendships between the three men.

All three of these critical citizens of the world contended that in the oppressive and ever-changing contemporary world, criticality and the knowledge production and social action it supports must always be evolving, always developing new ways to irritate and challenge dominant forms of power, and constantly producing more evocative and compelling insights. Operating in this way, an evolving criticality is always vulnerable to exclusion from the domain of approved modes of research and pedagogy in academia. The forms of social change it supports position critical workers as those engaged in uncovering social structures, discourses, ideologies, and epistemologies that support both the status quo and a variety of forms of privilege. White, male, class elitist, heterosexist, imperial, and colonial privilege operates by asserting the power to claim objec-

tivity and neutrality. Indeed, these people claim they are the voices of reason and rationality. Proponents of an evolving criticality possess a variety of tools to expose such oppressive power politics. Such proponents assert that critical pedagogy/critical theory is well served by drawing upon numerous liberatory discourses and including diverse groups of marginalized and indigenous peoples and their allies in the non-hierarchical aggregation of critical analysts. Here rests the key to producing an evolving criticality-critical pedagogy must engage with individuals and discourses around the world that can grant new insights to the mutating needs of the contemporary era.

A monograph of the highest international quality on critical pedagogy should include an article written by Paulo Freire's partner and wife. Nita Freire's article summarizes Paulo's contributions. Nita writes about his accomplishments from her head and her heart, relating to Paulo as her intellectual collaborator and lover. Donalddo Macedo, who shared a warm and loving friendship with Paulo, writes with Teresa Sordé and Panayota Gounari, about the current increases in racism, and the bottom-up alternatives trying to overcome it. The key role of the community is analyzed in this dialogic orientation about important/present developments in education. Esther Oliver and Lena de Botton explain the theory of radical love, which was an enthusiastic theme of conversation among Jesús Gómez, Joe Kincheloe, and Paulo Freire. Radical love is a profound alternative to present society and civilization.

Two North American friends of all three men, Peter McLaren and Henry Giroux, develop the approach to critical pedagogy that has maintained a hard struggle with the political and educational establishment in United States. This critical pedagogy, developed through their friendship and study of Paulo Freire, has provided important elements to the development of critical pedagogies in diverse parts of the world. Americans have always had difficulties in recognizing the value of contributions from poor countries. Their work speaks as an example of the respect and recognition that Peter and Henry have towards Paulo Freire as their teacher, mentor, and friend. In this monograph, we present two interviews where these authors outline their primary insights on education and communication.

Critical gender consideration is crucial in the field of critical pedagogy. Barbara Merrill develops an essential contribution in feminist thinking for the twenty-first century: to take into account voices of all women-without discrimination by class, race, or level of formal education. This perspective opens a democratic base where all women can participate, overcoming the past in which most were silenced, and only the voices of those with academic degrees and cultural capital were respected. Nelly Stromquist analyzes an important issue in the present information society: the opportunities opened to women by their use of ICT.

Miranda Christou and Silvia Molina explain the results of present international research on the relations between educational exclusion and diverse educational actions. Adriana Aubert and Carme García outline how some educational actions promoted by critical

pedagogy are overcoming school failures with underprivileged groups. Roseli de Mello and Rosa Larena explain how this critical pedagogy is being applied in several educational centers. Itxaso Tellado and Maria Padrós develop the same orientation, but focus on those schools with more cultural diversity. Oscar Prieto and Elena Duque develop the theory of dialogic learning, linked to this critical pedagogy. Roger Campdepadrós and Cristina Pulido make a critical revision of deterministic approaches to sociology of education and to the developments of present transformative sociology of education based on critical pedagogy. Finally, Iñaki Santacruz, Ainhoa Flecha and Olga Serradell study and outline an example of the potential of education to transform economy and the whole society: the Mondragón Group.

Two decades ago, many proclaimed the end of history and the end of critical perspectives of transformation. On the contrary, the presentation of the next and international conference of the International Sociology Association states: *Determinism is dead in the social sciences. Despite a strong interest in social structures, social mechanisms, forms of reproduction, we are all aware that human beings are not completely dominated by them. The world changes, and this change to a large extent depends on human action and imagination.* Critical pedagogy has its base on good, loving, and committed people like Joe, Paulo and Pato; their sentiments and ideas are motivating to many people today's world. A Spanish poet wrote: *No digáis que agotado su tesoro, de asuntos falta enmudeció la lira ... mientras haya unos ojos que reflejen los ojos que los miran, habrá poesía* ["Do not say that having had the treasure exhausted, without any other matter the lire got silenced... while there will be eyes that would reflect the eyes that look at them, there will be poetry..."]. While there will be people who want a better education, and a better world, there will be critical pedagogy.

MONOGRÁFICO

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS APORTACIONES A LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.

Resumen: Este artículo resalta las contribuciones que el Aprendizaje Dialógico realiza a la Teoría de la Educación avanzando en la perspectiva de la pedagogía crítica y dando orientaciones para una práctica educativa igualitaria y científica. En él se discuten los siete principios del Aprendizaje Dialógico con algunas perspectivas y prácticas educativas reproductoras, mostrando cómo éstos las superan. También se refleja un diálogo abierto con las contribuciones teóricas críticas de la educación en las que se sustenta el Aprendizaje Dialógico incluyendo tanto autores lejanos en el tiempo pero cercanos en planteamientos –Ferrer i Guàrdia, Vygotsky o Paulo Freire– como autores contemporáneos de la pedagogía crítica. Así mismo, se relaciona cada uno de los principios que se presentan con una lectura crítica de la práctica educativa, destacando los efectos de la aplicación del Aprendizaje Dialógico a través del análisis de proyectos educativos innovadores y críticos que, a su vez, muestran buenos resultados educativos.

Palabras clave: Teoría de la educación, pedagogía crítica, transformación social, desigualdades educativas, aprendizaje instrumental.

DIALOGIC LEARNING AND ITS CONTRIBUTIONS TO EDUCATIONAL THEORY

Abstract: This article highlights the contributions of the dialogic learning approach to educational theory, with the aim of providing some orientations in order to promote egalitarian and scientific educational practice. The seven principles of dialogic learning are discussed, along with other reproductionist theories and practices from the educational field, demonstrating how the former both surpass the latter. The article also reflects open dialogue with the critical theories of education which the dialogic learning theory is based on. These basic theories are, on the one hand, by authors who are distant in time but very close in their educational approach, such as Ferrer i Guàrdia, Vygotsky, or Paulo Freire, and, on the other hand, by other contemporary authors in critical pedagogy. Each of the seven principles presented are provided along with a critical examination of a specific educational practice. The consequences of the implementation of dialogic learning are underlined here through an analysis of innovative and critical educational projects which are academically successful.

Keywords: *Educational theory, Critical Pedagogy, Social transformation, Educational Inequality, instrumental learning.*

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y SUS APORTACIONES A LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Oscar Prieto
Universitat de Girona.
oscar.prieto@udg.edu

Elena Duque.
Universitat de Girona.
elena.duque@udg.edu

1.- INTRODUCCIÓN

Desde múltiples posiciones se ha criticado la pedagogía crítica por caer excesivamente en la ideología –y en la no científicidad – intentando demostrar una realidad que podría quedar lejos de cualquier espacio educativo. Esta teoría educativa del Aprendizaje Dialógico no sólo explora y analiza los espacios educativos en los que se establecen todo tipo de interacciones y prácticas educativas de éxito sino también aquellas que acaecen en otros espacios en los que se desarrolla un currículum y organización escolar reproductor-hegemónica. Desde esta perspectiva se cuenta con un mayor marco analítico que permite analizar nuevas realidades empíricas y tener en cuenta las aportaciones de estas prácticas a la mejora del aprendizaje y a la disminución y/o superación de las desigualdades. Por lo tanto, las diferentes teorías que provienen de la pedagogía crítica, como otro paradigma más dentro de la ciencia, pueden identificar aquellos elementos que reproducen el estatus social actual, como también aquellos que mejoran el aprendizaje para todos y a la vez ofrecen una visión y lectura crítica del mundo. De hecho, algunas teorías clásicas han intentado teorizar sobre el papel de la educación en la sociedad poniendo el énfasis sólo en la reproducción y no en la transformación de ésta (véase Bowles y Gintis, 1976; Jencks, 1972; Baudelot y Establet, 1972; Bourdieu y Passeron, 1970). Posicionándose de este modo, dichas teorías entraron en un círculo de no-refutación que no sólo les hacía acientíficas sino que también tuvieron consecuencias no esperadas por sus autores de justificación del orden establecido y de bajas expectativas en que la escuela pudiera hacer algo para la mejora de la sociedad y las oportunidades de los más desfavorecidos. No es propósito ahora de una demostración de mayor científicidad de unas teorías sobre las otras sino más bien, como sugeriría el mismo Lakatos

(1970), de la necesidad de ir avanzando en una más amplia explicación de los fenómenos que nos rodean teniendo en cuenta la ideología predominante y siendo crítica con ésta. De esta forma, también se vuelve necesario conocer cuáles son los elementos que pueden favorecer una educación conectada a la transformación de la sociedad. Es difícil que provenga de autoras y autores que defienden la neutralidad valorativa y la ciencia del expertismo en el campo de la educación¹. Como señala Freire (1999) dicha posición suele introducir en sus teorías un número elevado de argumentos y de juicios de valores que quedan muy lejanos de cualquier práctica educativa. En este sentido, se vuelve necesario que no sólo las teorías críticas de la educación sino cualquiera esté en contacto directo con la realidad educativa y que, de forma crítica y dialogada con la comunidad, se acuerden cuáles son las prácticas educativas que superan las desigualdades. Algo parecido indicaba Jim Cummins al señalar que “la mejor manera de oponerse a las relaciones coercitivas del poder es demostrando los resultados positivos de los programas que implementan una pedagogía transformadora” (Cummins, 2002, 277).

A continuación se presentan los siete principios de la Teoría del Aprendizaje Dialógico definidos por Flecha (1997). En 7 apartados –uno para cada principio –se relaciona cada uno de ellos con una lectura crítica de la práctica educativa tratando de establecer un diálogo teórico con otras contribuciones teóricas, críticas y hegemónicas, de la educación. Uno por uno, se va destacando de cada principio su principal aportación a la teoría de la pedagogía crítica.

2.- DIÁLOGO IGUALITARIO

Jürgen Habermas (1981) en su *Teoría de la Acción Comunicativa* refleja cuatro diferentes tipos de acción, la *acción teleológica* (o estratégica), la *acción regulada por normas*, la *acción dramática* y la *acción comunicativa*. En el primer tipo, los actores orientan su conducta intentando influenciar en los demás de forma estratégica para así lograr sus objetivos. La segunda comporta que los diferentes actores modelen su conducta en función de unas reglas preestablecidas. Y la tercera aparece cuando uno o varios actores escenifican una determinada imagen a un público concreto controlando el acceso de éste a los verdaderos sentimientos e intenciones latentes en la acción. Estos tres primeros tipos presentados hasta el momento se encontrarían englobados en un marco de racionalidad instrumental en el que se puede alejar a los ciudadanos de la participación democrática ya que suele no dar cabida a pretensiones de validez o a un diálogo igualitario. Un ejemplo donde se puede reflejar estos tres primeros tipos de acción se daría cuando un equipo directivo de un centro escolar promueve la creación de un aula de apoyo (que funciona simultáneamente con las aulas ordinarias) para el alumnado que demuestra más dificultades de aprendizaje. Para ello se intenta convencer a los familiares para que sus hijos e hijas acudan a dicha aula mientras que el grupo-clase sigue trabajando el currículum ordinario (acción estratégica). De este modo, se decidirá a partir de unos parámetros normativos qué alumnos son los que deben asistir al aula de apoyo

(acción regulada por normas) que es presentada con gran entusiasmo por el equipo directivo y la maestra de educación especial (acción dramaturgica).

El cuarto tipo de acción conllevaría un cambio de paradigma en lo anteriormente anunciado. Según Habermas, “sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (1981, 137-138). Desde la acción comunicativa se da pie al diálogo entre los diferentes agentes en los que prima el entendimiento y la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez² por encima de cualquier orientación de la acción que intente influenciar intencionalmente en la opinión de los demás. Un ejemplo de ello se refleja en la misma situación anterior orientada de forma comunicativa. En una de las asambleas donde suelen asistir familiares, profesorado y representantes de la comunidad se propone la posibilidad de crear un aula de apoyo. Una madre destaca que en una escuela que conoce el apoyo al alumnado se lleva a cabo de forma diferente. En vez de crear un aula adicional se considera más conveniente que el educador o educadora entre en el aula con todo el grupo-clase coordinándose con la maestra. Y llevando a cabo una organización que atienda a la diversidad mediante la formación de grupos interactivos heterogéneos³. El profesorado desconocía o simplemente no había tenido en cuenta esta posibilidad y solicitó recibir formación específica sobre dichas prácticas. Finalmente, se escogió la opción explicada anteriormente porque no conllevaba la estigmatización de los alumnos y se observaban mejoras significativas en el alumnado.

En 1970, Paulo Freire ya identificaba las diferencias entre acción instrumental y acción comunicativa en educación. “De ahí que [el diálogo] no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro” (1970, 106).

Los conceptos de acción instrumental y de acción comunicativa o dialógica son útiles para identificar dos tipos de relaciones que tienen un papel fundamental en educación, las de poder y las dialógicas. Ambas están formadas por el conjunto de interacciones que existen entre los sujetos a través de medios verbales o no verbales (Searle y Soler, 2004). Las relaciones sociales en cualquier ámbito pueden ir orientadas o bien hacia el diálogo y la participación de los diferentes agentes sociales o, por el contrario, hacia la imposición y/o la inhibición de éstos. Las relaciones de poder no sólo son propias de las dictaduras sino también de las democracias representativas donde suelen aparecer de forma simbólica. Por ejemplo, como señala Joe L. Kincheloe (2008) la burocratización y/o la tecnocracia convierten la adquisición del conocimiento en un proceso acomodaticio en el que no se invita a reflexionar sobre el por qué aprender unos conocimientos y no otros, así como a identificar las pretensiones de poder que éstos conllevan. En un contexto representativo también las familias, el alumnado y la comunidad suelen quedar fuera de juego y es difícil dar sentido a las materias, contextualizar los contenidos y tomar las decisiones que se establecen en un entorno educativo a partir de sus intereses

y motivaciones. También suelen acaecer tensiones de culpabilidad mutua entre maestros y/o profesores y familias. En este sentido, algunos proyectos educativos, como Comunidades de Aprendizaje⁴, han dado la vuelta a esta situación estableciendo una nueva organización que tiene como meta favorecer el diálogo igualitario entre los diferentes actores⁵.

3.- INTELIGENCIA CULTURAL

Tradicionalmente, en el mundo de la educación el concepto hegemónico de inteligencia que ha imperado ha sido el de la inteligencia académica. Más específicamente, este tipo de habilidad se ha medido tradicionalmente a través del coeficiente intelectual (CI o IQ en inglés). Los tests psicológicos cuantitativos han etiquetado a muchos alumnos y alumnas como deficitarios o no válidos condicionando su vida escolar, laboral y social. En 1994, Richard J. Herrnstein y Charles Murray argumentaron que el éxito de las personas que se encontraban en lo más alto de la jerarquía social era debido a su inteligencia –calculada a través del CI– y no a su origen socioeconómico o étnico. Por lo contrario, aquellas personas que se quedan atrás en un sistema meritocrático lo hacen por su bajo coeficiente intelectual y no por su condición social. Esta obra titulada *Bell Curve* generó muchas críticas entre científicos sociales pero también alabanzas entre otros como el economista Milton Friedman.

Dicha visión reduccionista sobre la inteligencia no tiene en cuenta que el alumnado no haya alcanzado las puntuaciones necesarias porque el test no refleja un lenguaje familiar o por otro tipo de motivos. Basil Bernstein (1971) en su teoría de los códigos lingüísticos ya indicaba que la lengua escolar se emite en *códigos lingüísticos elaborados* mientras que una buena parte de los estudiantes no poseen dichas habilidades académicas. De esta forma, los tests suelen evaluar si los alumnos las dominan y no si poseen mayor o menor coeficiente intelectual.

Además de la inteligencia académica existen otro tipo de inteligencias que han quedado tradicionalmente al margen del sistema educativo y que éste debe tener en cuenta si su pretensión es la equidad. Por ejemplo, autores como Howard Gardner (1983) o Sternberg y Wagner (1986) han destacado que cada individuo presenta varios niveles de diferentes inteligencias y que hay que tener todas ellas en cuenta. Concretamente, los segundos diferenciaron entre el concepto de inteligencia académica –aquella que se desarrolla en espacios académicos– y el concepto de inteligencia práctica –desarrollada en espacios de vida cotidiana. Algunas personas pueden tener una baja inteligencia académica pero una elevada inteligencia práctica debido a su experiencia cotidiana y a la inversa. Por ejemplo, un trabajador de un taller mecánico puede asesorar a un ingeniero mecánico en la elaboración de una nueva máquina debido a su experiencia previa.

Tradicionalmente, la educación ha tendido a obviar las experiencias y los conocimientos de los estudiantes que son básicos para la motivación y aprendizaje. Kincheloe, Steinberg y Villaverde (1999) destacan la necesidad de que el proceso de enseñanza - aprendizaje tenga en cuenta la vida cotidiana del estudiante. Los procesos educativos que sólo tienen en cuenta la inteligencia académica y suelen dejar de lado la experiencia cotidiana del alumnado caen, según el autor y la autora, en una ingeniería educativa de la racionalidad técnica que pone el énfasis en los resultados sin tener en cuenta el entorno, los procesos de aprendizaje y las motivaciones del alumnado. En este tipo de clase, los alumnos de entornos desaventajados tienden a sentirse incompetentes y se les etiqueta como alumnos de bajas habilidades cognitivas. Algunas soluciones hegemónicas a este tipo de casos suelen reflejarse en la adaptación del currículum en relación a sus “capacidades” produciendo estigma y bajas expectativas en vez de lo contrario, la promoción de una acción afirmativa que les ayude a alcanzar unas habilidades académicas similares a las de sus compañeros y compañeras.

El Aprendizaje Dialógico parte de la concepción de *Inteligencia cultural* (Flecha, 1997) que engloba no sólo la inteligencia académica y la inteligencia práctica anteriormente citadas. También tiene en cuenta un tercer elemento, la inteligencia comunicativa. Todo ser humano posee capacidad de lenguaje y comunicación (Chomsky, 1988) y aunque no disponga de inteligencia académica o práctica puede entrar en interacción con otros preguntando o aportando conocimiento. Por ejemplo, aunque un alumno no tenga el conocimiento teórico y práctico sobre como sumar o restar puede ser ayudado por otro alumno que los posee a través de la interacción y el diálogo. Los grupos interactivos heterogéneos pueden garantizar estos procesos de enseñanza-aprendizaje entre iguales teniendo en cuenta las diferentes tipologías de inteligencia.

4. –TRANSFORMACIÓN

El compromiso con la transformación de la sociedad es uno de los elementos básicos del Aprendizaje Dialógico. Este fundamento recoge dos puntos clave: a) el del rol y el compromiso del maestro o la profesora⁶ y b) el de los centros educativos por aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales. La conjunción e interacción de ambos elementos ayuda a disminuir la distancia que existe hegemónicamente entre escuela, familia y comunidad así como el aprendizaje del alumnado.

a) El rol de la maestra es importante en el seno de la comunidad educativa como el de cualquier otro actor. La transmisión del conocimiento en la actual sociedad de la información ya no es exclusiva de esta figura como lo fue en la escuela tradicional sino más

bien su papel actual debería consistir no sólo en la mediación del conocimiento sino también en su cuestionamiento crítico. Actualmente, el conocimiento se transmite por diferentes canales, como por ejemplo Internet, y por múltiples fuentes a los que la escuela ha de dar una respuesta de forma crítica. Promover el diálogo crítico o no promoverlo conlleva consecuencias importantes en la selección y el proceso de la información relevante. Por ejemplo, no es lo mismo leer en una clase de una escuela de un entorno obrero un *best seller* plagado de errores históricos a una novela clásica sobre los mismos hechos, tampoco lo es tratar en clase una noticia o artículo de opinión sobre la guerra de Iraq sin preguntarse de dónde proviene, de si existen otras visiones y si éstas respetan los derechos humanos.

Para el docente, tener presentes aquellas prácticas educativas dentro y fuera del aula que reproducen las desigualdades y aquellas que las disminuyen o las reducen puede marcar significativamente su ejercicio. Como se ha demostrado en algunas investigaciones científicas, como el proyecto europeo INCLUD-ED⁷, la organización del aula en grupos interactivos heterogéneos, además de promover la solidaridad, favorece el aprendizaje instrumental de todos los alumnos, tanto el de aquellos que tienen más dificultades como el de los más aventajados. Esta puesta en práctica de este tipo de metodología se suele complementar con una visión de altas expectativas del profesor o maestra sobre sus alumnos superando una percepción paternalista de sus alumnos y sus familias a la vez que se les ofrece confianza. Es decir, transformando el contexto educativo en un espacio de altas expectativas y no adaptándolo al entorno donde se situaría el alumno. Este espíritu también se encontraba en la Escuela Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia que promovía una enseñanza basada en la ayuda mutua, en la solidaridad entre el alumnado y la crítica de las injusticias mediante el estudio de los mecanismos y condiciones que las hacían posibles (Solà, 2008).

El papel del maestro y el profesorado ha sido tratado por la pedagogía crítica recogiendo algunas aportaciones teóricas relevantes de Antonio Gramsci (1935) como los conceptos de *Intelectual radical orgánico* y de *Intelectual conservador orgánico* que han sido aplicados al ámbito de la educación. Así lo recogen algunos autores como Paulo Freire (1999) que atribuye el rol de intelectuales a cualquier persona, hombre o mujer, al ser capaces de interpretar los significados de su mundo de la vida y con los que se puede establecer un diálogo educativo que transforme su entorno más inmediato. Específicamente Henry Giroux destaca que los maestros pueden convertirse en intelectuales radicales orgánicos acercando el mundo académico al de la vida cotidiana y promoviendo la adquisición de habilidades políticas y morales con el objetivo de fundar nuevas instituciones populares de educación. En esta línea, los maestros pueden ser educados como “intelectuales transformadores capaces de afirmar y practicar la palabra de la libertad y la democracia” (Giroux, 1988, 159-160). La aportación de Giroux es muy valiosa y el papel del maestro que propone podría complementarse con un maestro que parte del diálogo, de los conocimientos previos de sus alumnos y que es capaz de que sus alum-

nos adquieran un lenguaje académico para expresar aquello que ya conocen desde su experiencia cotidiana. También lo es la de Gordon Wells (2001) que destaca que algunos maestros incluyen a sus estudiantes y colegas como colaboradores potenciando una interpretación nueva, más igualitaria y más recíproca que la de un modelo tradicional-vertical.

La acomodación de una parte considerable del profesorado, la burocratización del sistema escolar y el peso de algunas creencias conservadoras y/o corporativas legitiman el status quo actual y obstaculizan la transformación educativa y social. Pero para que se de dichos cambios educativos no sólo basta con que existan maestras y maestros comprometidos con la transformación. También son necesarios algunos compromisos institucionales.

b) El compromiso de las instituciones educativas en aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales también es clave para poder llevar a cabo en las mejores condiciones el Aprendizaje Dialógico. Muchos profesores y profesoras que tienen la ilusión y el compromiso de trabajar por una mejor educación de su alumnado se topan, en ocasiones, con la desmotivación de sus compañeros y un engranaje burocrático que les impide llevar a cabo con éxito sus propósitos. Algunas escuelas se han comprometido socialmente con su entorno a través de un lenguaje de la posibilidad creando un espacio educativo global que no sólo incluye la formación del alumnado sino también de los familiares y de otros miembros de la comunidad.

Algunas investigaciones realizadas desde la óptica de la economía de la educación han indicado cuáles son los elementos que suelen afectar de forma más directa al rendimiento académico del alumnado. Éstos son la calidad del profesorado (Hanushek, 2002) y el capital humano y social de su entorno (Carnoy, Gove y Marshall, 2007). Algunos proyectos educativos promueven el desarrollo de ambos elementos especialmente del segundo, promoviendo la participación y la formación de los familiares y de la comunidad para poder ayudar a sus hijos e hijas/ciudadanos y ciudadanas en sus deberes tanto en casa como en la misma escuela ya que ésta se encuentra abierta a la comunidad. Por ejemplo, los centros de *Comunidades de Aprendizaje* en España o del *Harlem Children's Zone*⁸ en Estados Unidos se encuentran abiertos a los familiares y garantizan su formación. De forma crítica, se vuelve necesario impulsar una educación no sólo para que los alumnos salgan de la situación de pobreza en la que viven y puedan acceder a la universidad el día de mañana sino también para que exista un compromiso social de éstos y de la comunidad educativa con la transformación del entorno. Como afirma Amartya Sen, se vuelve necesario apostar por aumentar los niveles de educación de la población no exclusivamente en términos de producción económica y de competencia (Sen, 1997) sino también en otro tipo de valores que promuevan la solidaridad y la visión crítica del mundo.

5.- DIMENSIÓN INSTRUMENTAL

El aprendizaje instrumental ha sido tradicionalmente uno de los elementos clave de la educación. Las teorías educativas han conceptualizado, analizado y propuesto cómo es posible enseñar y adquirir los aprendizajes instrumentales. También han discutido la relación entre aprendizaje instrumental y diálogo, generalmente colocándolos como opuestos, a más diálogo menos aprendizaje instrumental. Así mismo la adquisición de aprendizajes instrumentales ha sido tema de debate en relación a los grupos más desfavorecidos, llevando a cuestionar si ciertos colectivos realmente requieren un alto nivel de dicho aprendizaje. Este último planteamiento se refleja actualmente en varios centros educativos cuando se reducen los objetivos de aprendizaje y la calidad del mismo para colectivos en situación social más desfavorecida. Por otro lado los bajos resultados en evaluaciones internacionales sobre, por ejemplo, el nivel de lectura en España, resultan alarmantes. De esta forma el aprendizaje instrumental sigue siendo un elemento clave y una preocupación social y educativa. En este apartado se resaltan tres aportaciones principales del Aprendizaje Dialógico desde la dimensión instrumental referidas al deber de las escuelas de asegurar un aprendizaje instrumental de calidad, la importancia de esta dimensión instrumental en relación a los grupos más desfavorecidos y las teorías que sustentan un aprendizaje instrumental de calidad para todas las personas.

5.1.- El aprendizaje instrumental: prioridad de la escuela

Si bien la escuela se creó con el objetivo de enseñar una serie de aprendizajes, actualmente parece que esto se olvida en ocasiones. Algunas y algunos profesionales de la educación, mayoritariamente en contextos desfavorecidos, se centran en conseguir “que no haya conflicto” y que se aprendan las “cuatro reglas básicas”. A veces las horas lectivas se ocupan con “aprendizajes para la convivencia” restando horas a los aprendizajes instrumentales. Mientras, en otros centros educativos de contextos socialmente más privilegiados, el mismo objetivo de “que no haya conflictos” no va reñido con la calidad del aprendizaje. La concepción objetivista del aprendizaje, la más tradicional, partía de que el objetivo de la escuela es enseñar, es el aprendizaje. Su concepción de este aprendizaje se reducía a la transmisión de saberes de una persona experta (profesorado) a unas personas receptoras inexpertas (alumnado) consideradas homogéneas, favoreciendo que este aprendizaje sólo fuera adquirido por algunos colectivos. Esta perspectiva educativa es la que Freire denomina *educación bancaria*. “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que

constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 1970, 79).

Desde una concepción constructivista la prioridad del aprendizaje instrumental se relativiza. El subjetivismo en el que se enmarca propicia que los objetivos de aprendizaje no sean igual de prioritarios, ni de la misma calidad, dependiendo de la individualidad de cada estudiante. La *teoría de la asimilación* de Ausubel (1962) y su propuesta de aprendizaje significativo basado en conocimientos previos promueve este relativismo. Para enseñar se han de tener en cuenta los conocimientos previos de cada alumno, y enseñar a partir de ahí mediante objetivos individualizados que se alejan de un objetivo igualitario de que todo el alumnado acceda a un aprendizaje instrumental de calidad. De esta forma, a quien ya sabe más se le enseña más, a quien sabe menos, se le enseña menos, siguiendo el efecto Mateo (Merton, 1977). El aprendizaje es también un objetivo de la escuela. Pero si esta escuela está en un contexto socioeconómico desfavorecido, y de forma generalizada se considera que los conocimientos previos de ese alumnado no tienen un alto nivel, la enseñanza no va dirigida a que este alto nivel se alcance, sino a que aprendan “algo más” teniendo en cuenta su punto de partida.

Desde la concepción dialógica y desde la pedagogía crítica, la escuela tiene el papel esencial de asegurar un aprendizaje instrumental de calidad para todo el alumnado. Así lo plantea Ladson-Billings en su *teoría sobre la pedagogía culturalmente relevante* donde el primer criterio es el éxito académico de las y los estudiantes, “El foco de la clase debe ser instruccional. Aunque un aula es un lugar complejo y dinámico, la primera empresa debe ser enseñar. En aulas culturalmente relevantes, la enseñanza es lo principal” (Ladson-Billings, 1994, 124). Es en este enfoque donde se enmarca el Aprendizaje Dialógico tomando como base a otros autores como Freire (1997) que plantea la existencia de una *curiosidad epistemológica* que todas las personas tenemos, y que puede verse frustrada por la reducción de objetivos en nombre de una adaptación al contexto y a las necesidades individuales. El Aprendizaje Dialógico promueve por tanto que el aprendizaje instrumental de calidad sea una prioridad de las escuelas, sin que ello esté reñido –como discutiremos más adelante– sino unido con un planteamiento de diálogo y solidaridad.

5.2.- Aprendizaje instrumental de calidad para personas desfavorecidas

Las personas más desfavorecidas han sufrido desde planteamientos objetivistas y constructivistas la exclusión de los procesos de aprendizaje instrumental. Una enseñanza tradicional que trata de forma homogénea a todo el alumnado se centra en la transmisión vertical de saberes y no permite la participación activa ni recoge las contribuciones de la propia comunidad, margina a la población cuyo contexto social no conecta con el de la escuela.

Por otra parte, desde la perspectiva constructivista, la adaptación curricular según las necesidades individuales y el contexto se deriva muchas veces en reducir contenidos a los grupos más desfavorecidos. Al alumnado en desventaja, argumentando que se ha de partir de sus conocimientos previos, se le enseñan menos contenidos, y se reduce el aprendizaje instrumental. “La motivación académica de los negros y de otros alumnos marginados culturalmente puede ser aumentada: [...] d) concentrándose en el dominio de destrezas intelectuales básicas antes de introducirlos a materias más complejas, en lugar de recurrir a la práctica omnipresente de la “promoción social” (la cual produce estudiantes graduados preuniversitarios funcionalmente ignorantes)” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, 400). Con estos planteamientos el autor propone que a grupos más desfavorecidos no se les den contenidos curriculares de calidad, con un aprendizaje básico es suficiente. Como en algunas escuelas de nuestros días se comenta “con que sepan leer y escribir y hacer algunas cuentas, ya basta”. De esta forma se reducen objetivos para aquellas personas más desfavorecidas mientras que se mantienen y promueven objetivos de calidad educativa para los grupos más privilegiados o no marginados. Según el planteamiento de Ausubel también, uno de los elementos clave del aprendizaje es la motivación del alumnado. El autor afirma explícitamente respecto a los colectivos más marginados que esta motivación no existe: “Debe concederse desde el principio que el niño culturalmente marginado manifiesta de manera característica poca motivación intrínseca por aprender” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, 427). Así toda falta de motivación e interés por aprender se atribuye al propio alumnado obviando los efectos que la exclusión o marginación que sufren está teniendo en su aprendizaje.

Sin embargo, otros autores, desde la pedagogía crítica, no sólo desmantelan esta teoría sino que abogan por una educación de mayor calidad y por más aprendizaje instrumental para los colectivos más desfavorecidos. Cole y Scribner (1977) afirman que no existe relación entre clase baja y motivación y/o inteligencia. Apple (1995) plantea que si a los grupos más desfavorecidos sólo se les dan conocimientos prácticos se les deja en desventaja, y que la escuela democrática tiene que dar acceso a todos y todas las estudiantes al conocimiento y permitir así romper barreras socioeconómicas.

La pedagogía crítica siempre ha promovido la educación de calidad para las personas más desfavorecidas. Ferrer i Guàrdia desde la Escuela Moderna defendía, promovía y llevaba a cabo esta educación de calidad.

“ La verdad es de todos y socialmente se debe a todo el mundo. Ponerle precio, reservarla como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su ínfimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático es una indignidad intolerable, y, por mi parte, juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria

consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes para la gran obra de la regeneración de la sociedad”. (Ferrer i Guàrdia, 1908).

El Aprendizaje Dialógico desmonta también este supuesto desinterés de las personas más desfavorecidas a través de investigaciones científicas donde estos colectivos participan. La investigación Brudila Calli⁹, recoge las voces de las niñas, adolescentes y mujeres gitanas. En ella se analiza por qué puede haber un rechazo a la institución escolar en algunos casos, un rechazo que no es producto de la desmotivación por aprender sino fruto en varias ocasiones de que la escuela no esté realizando su función principal de enseñar. La investigación de Sordé (2006) también profundiza en estos aspectos, analizando las movilizaciones de las mujeres gitanas en su reivindicación de una educación de calidad.

En la práctica el Aprendizaje Dialógico supera los dobles discursos de las y los profesionales de la educación que promueven la reducción de objetivos para colectivos más desfavorecidos mientras enfatizan la dimensión instrumental para sus propios hijos e hijas. Consecuentemente desmonta las medidas de atención a la diversidad, basadas en adaptaciones curriculares que eliminan contenidos. “Lo que la realidad nos muestra es que precisamente aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para superar la exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluidos es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 203).

5.3.- Aprendizaje instrumental para todas y todos a través de las interacciones y mediante el diálogo

Como bien es sabido, la concepción objetivista, la enseñanza tradicional, basa el aprendizaje en la memorización y asimilación de saberes transmitidos desde una perspectiva conductista que promueve la recompensa y el castigo. Un planteamiento subjetivista, constructivista, como ya se ha referido anteriormente, construye los aprendizajes individualmente partiendo de los conocimientos previos.

Desde la perspectiva dialógica y comunicativa son las interacciones en grupos heterogéneos las que permiten alcanzar los máximos aprendizajes instrumentales. Vygotsky (1995, 1996) plantea que todo conocimiento individual ha sido previamente social. Es decir, que los conocimientos que tiene una persona son fruto de las interacciones que ha establecido. Por tanto su aumento de aprendizaje también dependerá de las interacciones que establezca. “lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (Vygotsky, 1920, 134). Vygotsky teoriza sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se encuentra entre el *nivel real de desarrollo* (lo que el alumnado puede hacer por sí sólo) y el *nivel de desarrollo potencial* (lo que podría llegar a hacer). La interpretación constructivista de esta teoría ha centrado el aprendizaje

en adaptar los contenidos *al nivel real de desarrollo* avanzando en la ZDP. En el planteamiento de Vygotsky, el objetivo es centrar el aprendizaje en alcanzar el nivel de desarrollo potencial. Así, mediante las interacciones, la ZDP se recorre. También otros autores plantean las interacciones como potenciadoras del aprendizaje (Habermas, 2001; Rogoff, 1993; Mead, 1934).

El Aprendizaje Dialógico se basa en las investigaciones científicas de mayor relevancia internacional, entre ellas el antes mencionado Proyecto Integrado INCLUD-ED. En los primeros resultados de esta investigación se evidencia cómo el trabajo en grupos heterogéneos en las aulas promueve la mejora del aprendizaje. También realiza importantes aportaciones sobre cómo la participación de la comunidad educativa en la escuela promueve el aumento y diversidad de las interacciones incidiendo en un mejor desarrollo del aprendizaje. Dentro de la promoción de más y más diversas interacciones, el Aprendizaje Dialógico realiza una aportación más diferenciando entre interacciones dialógicas e interacciones de poder (Searle y Soler, 2004). El Aprendizaje Dialógico muestra cómo el aprendizaje instrumental aumenta cuando se establecen interacciones dialógicas, es con estas interacciones que se aprende más. “Así, el objetivo en los centros educativos debería ser buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en interacciones dialógicas” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 130).

6.- CREACIÓN DE SENTIDO

Max Weber rescata el concepto de “desencantamiento del mundo” de Friedrich Schiller para reflejar cómo los procesos de racionalización técnica y con arreglo a fines de las sociedades occidentales quedan desprovistos de sentido para los ciudadanos. Según Weber, el sistema económico y el público-estatal someten a sus imperativos de competitividad y legalidad a los sujetos promoviendo el individualismo y la despersonalización de las relaciones humanas (Weber, 1922). A través de esta objetivación de las relaciones sociales que se dan en el marco de las instituciones públicas y, también de las escuelas, la burocratización se apodera de la espontaneidad de la opinión y de la voluntad colectiva, facilita la desconexión de las decisiones políticas y la pérdida de legitimidad. Para Habermas (1981) es necesario superar dicha “colonización sistémica del mundo de la vida” para devolver el sentido de las instituciones públicas (y educativas) al mundo de los ciudadanos dotándolas de sentido y de relaciones más humanas a través de la acción comunicativa.

6.1.- Sobre la crisis o pérdida de sentido en la educación

La crisis o pérdida de sentido en la educación aparece bajo diferentes formas. Para algunas personas la ruptura con valores tradicionales, como la figura de autoridad del profesorado, suponen una pérdida de sentido. Sin embargo, que en las escuelas del siglo

XXI un profesorado autoritario no tenga cabida no es una señal de crisis sino de democratización educativa. El abanico de posibilidades, los riesgos que conlleva cada decisión (educativa y no educativa) que se toma generan una situación de incertidumbre que a veces se concreta en crisis de sentido. No obstante, crear nuevas formas de relación entre los miembros de la comunidad educativa, más democráticas, crea un nuevo sentido a la educación.

Por otra parte, se da una crisis de sentido en la educación cuando lo que se enseña en la escuela no tiene ninguna relación con lo que ocurre fuera de ella. Hay crisis de sentido para el alumnado que va a la escuela y no aprende, y ve cómo lo que se le enseña es “para pasar el rato” o no tiene ninguna relación con su vida personal, familiar, social, ni con lo que está sucediendo en el mundo. El *encapsulamiento del conocimiento escolar* como lo denomina Engeström (1996) es esta separación entre vida cotidiana y centro educativo. Este *encapsulamiento* deja a las familias fuera del currículo y la educación y según el autor una de las formas de acabar con él está en formar a las y los estudiantes para que analicen de forma crítica los contenidos escolares.

6.2.- Creación dialógica de sentido

El Aprendizaje Dialógico se enmarca en una sociedad actual que está viviendo un giro dialógico (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) en el que el diálogo va sustituyendo los criterios de autoridad, y actúa ante las crisis de sentido (educativas y no educativas) reencantando las relaciones entre las personas y permitiendo que cada una tome las decisiones pertinentes para reorientar su vida. “Las sociedades actuales son cada vez más dialógicas. [...] las sociedades de la información son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando en las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia dentro de un domicilio” (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001, 148).

Desde el Aprendizaje Dialógico, el sentido de la educación se crea, al igual que el aprendizaje, a través de las interacciones y mediante el diálogo igualitario. De esta manera, la diversidad de opciones y el riesgo de las elecciones en la sociedad actual lejos de generar crisis de sentido permite que todas las niñas y niños puedan crear sentido tomando sus propias decisiones y dirigiendo su propia biografía. “El Aprendizaje Dialógico rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico mayor de posibilidades para que los y las estudiantes contemplen otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, 131).

El diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa y la promoción de más y más diversas interacciones dialógicas posibilita la creación de sentido. Al conectarse la realidad vivida por las y los estudiantes con los conocimientos escolares, la educación adquirida cobra sentido, los conocimientos escolares ya no están estancados y descontext-

tualizados sino que conectan y sirven para entender el mundo de la vida. Las experiencias del mundo de la vida también dan sentido y ayudan a comprender mejor los conocimientos escolares. El hecho de que en la educación escolar participe toda la comunidad educativa facilita estas transferencias entre centro educativo y vida cotidiana.

Por otra parte, la capacidad de reflexión de los y las estudiantes es otro elemento clave en el Aprendizaje Dialógico tanto para la dimensión instrumental como para la creación de sentido. “En este sentido, es esencial que en los centros tengamos en cuenta la capacidad del niño o niña de reflexionar sobre lo que el profesorado explica, re-elaborarlo y emitir su propia opinión e interpretación, relacionándolo con lo que ha aprendido no sólo en el centro educativo sino también en otros contextos” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 221).

Además de la conexión entre lo que ocurre fuera y dentro del aula, para la creación de sentido, se hace necesaria la coherencia entre lo que la escuela “promueve” y lo que la escuela “hace”. La incoherencia entre los contenidos transmitidos y la realidad vivida en los centros escolares es una de las principales causas de la pérdida de sentido. Muchas escuelas incluyen en sus contenidos curriculares y en sus actividades la defensa de la diversidad cultural, la igualdad de derechos. Algunas de estas escuelas, sin embargo, colocan a las niñas y niños inmigrantes en los grupos de más bajo nivel; presuponen que sus familiares no están interesados en la educación de sus hijas e hijos, no pueden ni quieren participar en la escuela. Ponen barreras burocráticas y lingüísticas a su participación y no escuchan sus sugerencias ni sus quejas. Otras escuelas se definen como coeducativas en sus proyectos educativos. Algunas de ellas centran sus discursos en “hacer ver” al alumnado cómo sus madres que han decidido ser amas de casa están sometidas, y cómo sus padres que no realizan de forma equitativa las tareas del hogar son machistas (casualmente estas familias suelen ser además las más desfavorecidas), mientras que los modelos femeninos emancipados a seguir son las propias profesoras del centro. Sin embargo, algunas de estas mismas escuelas cuando las niñas “se quejan” de que los niños les levantan la falda no las toman en serio, no se posicionan firmemente y argumentan que “son cosas de niños”. Todas estas incoherencias generan una pérdida de sentido y vacían de significado los términos de igualdad y de solidaridad. Para dar sentido a la educación es necesario que estos valores sean vividos en la cotidianidad de la escuela. “Si la escuela es un lugar en el que se aprende, si se vive sin discriminaciones ni segregaciones, si hay una confianza en las personas y en su capacidad para aprender un currículo de máximos, la propia educación también cobra sentido” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, 132).

7.- SOLIDARIDAD

Tradicionalmente, un aprendizaje instrumental de calidad se ha presentado como opuesto a un aprendizaje a través de la solidaridad y la cooperación. La competitividad y el

trabajo individual se han utilizado para la mejora del aprendizaje en algunos centros educativos. En estos mismos centros, y en otros, según han aparecido conflictos y/o problemas de indisciplina se ha empezado a trabajar la mejora de la convivencia y la solidaridad desvinculada de la calidad del aprendizaje. Por un lado, se pretende enseñar a ser solidarios y solidarias mientras por otro lado se potencia el individualismo para aprender más y obtener mejores resultados. Sin embargo, autores como Slavin (1995) plantean cómo trabajando de forma cooperativa mejoran tanto las relaciones entre el alumnado (solidaridad) como aumentan los aprendizajes. Desde el planteamiento del Aprendizaje Dialógico, solidaridad y aprendizaje van unidos. En el caso de los grupos interactivos, el aumento del aprendizaje se realiza mientras se trabaja solidariamente. (Aubert y García, 2001).

El aprendizaje de la solidaridad, por otro, lado no puede aprenderse de forma descontextualizada ni de forma incoherente. Como se comentaba en el principio anterior, realizar actividades sobre solidaridad cuando en el centro educativo se trata de forma desigual al alumnado crea una pérdida de sentido, y, evidentemente, no genera un aprendizaje de la solidaridad. “La solidaridad como valor educativo es algo que no se consigue más que a través de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004,134). Las y los profesionales de la educación tienen un papel esencial en fomentar esta solidaridad, mediante sus acciones y actitudes. Estos profesionales se comportan de forma solidaria cuando, como se comenta en el principio de *transformación*, proceden como *intelectual transformativo* (1988) es decir, cuando actúan para cambiar las injusticias y desigualdades, no cuando las aceptan ni cuando se limitan a criticar las desigualdades existentes. Ferrer i Guàrdia (1908) ya planteaba la necesidad de actuar en este sentido para la transformación de las desigualdades “Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario.” Un planteamiento educativo desde el Aprendizaje Dialógico, un proyecto educativo con pretensiones igualitarias requiere que sea así mismo solidario. “Una educación solidaria tiene que ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias”. (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 225).

8.- IGUALDAD DE DIFERENCIAS

Los planteamientos por una educación igual para todos los colectivos y los planteamientos educativos que pretenden respetar y tener en cuenta las diferencias sociales e individuales del alumnado suelen presentarse como opuestos; aunque tampoco es extraño que ambos en ocasiones generen el mismo resultado: poca calidad educativa para los grupos más desfavorecidos y promoción de la exclusión social.

Ante una educación tradicional e históricamente elitista, el objetivo de una educación igual para toda la población ha sido un avance educativo clave hacia una educación democrática e inclusiva. Pasar de educar a “privilegiados” a educar a “toda la población” ha sido un paso enorme y de gran valor educativo y social.

Sin embargo, este objetivo de igualdad educativa se ha convertido en múltiples ocasiones en una pretensión de homogeneización basada en un etnocentrismo educativo. “El etnocentrismo afirma estar en contra de la existencia de escuelas basadas en otras culturas e incluso de la introducción de elementos de estas en el currículo. Se plantea un currículo único basado en la cultura hegemónica, junto a la distribución y asimilación del alumnado inmigrante y de minorías étnicas, ya que el fracaso escolar se atribuye a su concentración en las aulas” (Elboj, Puigdellívol, Soler, Valls, 2002, 122). El objetivo de una educación de calidad se ve amenazado, desde esta perspectiva, por el acceso a la educación de minorías étnicas y de clases socialmente más desfavorecidas. La organización escolar y los contenidos impartidos se realizan de forma “igual” para todo el alumnado, mismos contenidos, misma forma de impartirlos, mismos procesos, todos ellos acordes con un modelo hegemónico, condenando al fracaso a aquellos colectivos que no se corresponden con este modelo.

El respeto por las diferencias culturales y la perspectiva educativa de atención a la diversidad han derivado con frecuencia en el fomento de mayores desigualdades. Se pierde de vista el objetivo igualitario (primordial en la pedagogía crítica) y se defiende la diferencia como un valor nuevo (cuando siempre ha existido). Consecuentemente, se pasa de buscar un aprendizaje homogéneo a adaptar el aprendizaje a la diversidad existente, sin tener en cuenta las desigualdades que sufren algunos colectivos. De esta forma, se enseñan contenidos de menos calidad a los grupos más desfavorecidos. La diversidad se trata de forma que se reproducen las desigualdades argumentando que es una educación adaptada a las diferencias.

Sin embargo, son diversos los autores que no entienden la diversidad ni como un problema para la educación de calidad, ni como una realidad que requiere de adaptaciones desiguales. Para Macedo (2005), Cummins (2002) y Freire (1997), entre otros, la diversidad es entendida como riqueza para el aprendizaje escolar de todos los y las estudiantes.

La igualdad de diferencias (Flecha, 1997) entiende que la igualdad como principio incluye el derecho de cada persona a ser diferente. La igualdad es opuesta a la desigualdad, pero no a la diferencia ni a la diversidad. Por tanto, el objetivo igualitario de la educación incluye la diversidad como riqueza, y respeta las diferencias sin excluirlas ni rebajar los objetivos educativos a ningún colectivo. Una educación de calidad es un objetivo para todas y todos los estudiantes independientemente de su origen y contexto

social y cultural. El alcance de este objetivo no requiere que nadie renuncie ni pierda su identidad individual ni colectiva. “Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad”. (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 234).

9.- CONCLUSIONES

La teoría del Aprendizaje Dialógico presentada en este artículo es crítica no sólo con los procesos de modernización que ha experimentado la escuela en particular y el mundo de la educación en general hasta nuestros días, sino también con algunas interpretaciones analíticas, como el constructivismo radical o el estructuralismo marxista, que por un lado, han legitimado –intencionadamente o no – las desigualdades sociales y, por el otro, han difundido un mensaje pesimista de que ni la escuela, ni la familia ni la comunidad podían hacer alguna aportación al cambio educativo y social. Si bien es cierto que, tradicionalmente, el sistema educativo ha tendido a dejar a un lado al alumnado de clase baja o de algunas minorías étnicas como la población indígena, gitana o árabe-musulmana; también es necesario identificar qué prácticas de éxito existen y cómo éstas superan las desigualdades educativas y sociales. Dicha tarea no es fácil debido a la complejidad de las relaciones existentes. Ahora bien, teniendo también en cuenta el análisis no sólo de la escuela hegemónica sino de proyectos educativos que están dando buenos resultados se puede llegar a una mayor identificación de cuáles son los obstáculos a superar y cómo una educación crítica también puede promover el éxito académico de todos y todas. Ésta es una labor que la pedagogía crítica ha dejado un poco de lado al centrarse excesivamente en algunos casos, y exclusivamente en otros, en la identificación de los mecanismos de reproducción del poder y de la violencia simbólica. El Aprendizaje Dialógico aporta a la pedagogía crítica, a través del análisis y debate entre teorías hegemónicas y críticas, investigaciones científicas y prácticas educativas de éxito, los planteamientos educativos que conllevan a la transformación social y a la superación de las desigualdades.

La teoría presentada dialoga con la realidad educativa dentro y fuera de las aulas en contextos educativos diferentes. No es que lo presentado forme parte sólo de una utopía –o ideología como comentan los científicos que se autodenominan como “neutrales” – sino más bien de lo que Erik Olin Wright ha conceptualizado como utopía real, de cómo los sueños de los sujetos pueden transformar la realidad en la que viven y sus instituciones (Wright, 2009). Estos siete principios reflejan las principales características que ilustran cómo algunas comunidades han reformulado los centros educativos y su relación con el entorno.

Los siete principios del Aprendizaje Dialógico aportan a la pedagogía crítica, como

hemos mencionado anteriormente, los elementos educativos que promueven la superación de desigualdades sociales. Las interacciones dialógicas que promueven que diálogo y aprendizaje instrumental se alimenten mutuamente, el compromiso de los profesionales de la educación con la transformación social, la solidaridad llevada a la práctica en la búsqueda del éxito escolar para todo el alumnado, la creación de sentido a través de la educación, el reencanto con la educación y el centro educativo a través del diálogo, la inclusión de los grupos más desfavorecidos generando éxito educativo para toda la población, la igualdad educativa que favorece la diversidad cultural, de género..., y la valoración de la inteligencia cultural y comunicativa de todas las personas son algunos elementos de los siete principios que contribuyen al avance de las teorías de la pedagogía crítica.

Todo modelo teórico y toda práctica educativa comportan algunas limitaciones cuando se intentan extrapolar a otros contextos. De forma crítica, es necesario reflexionar sobre los principios presentados e identificar cuáles de ellos se aplican (o no) y cómo se llevan a cabo. Se vuelve necesario que la pedagogía crítica ahonde más profundamente en teorías y prácticas que contribuyan no sólo con la transmisión de una educación crítica sino también en una educación que promueva el éxito académico de aquellos y aquellas que suelen quedarse al margen de la sociedad. El trabajo teórico y práctico en esta dirección conlleva implícitamente la ampliación y/o reconceptualización de algunos presupuestos que se han presentado en este artículo promoviendo, enriqueciendo y fortaleciendo el debate científico. En este sentido, el Aprendizaje Dialógico aporta teorías, prácticas y evidencias empíricas de las estrategias educativas que contribuyen a la transformación social y a la superación de las desigualdades sociales a través de la educación.

10.- BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1995): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.
- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001): Interactividad en el aula, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- AUSUBEL, D. P. (1962): A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention, *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.
- (1963): *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Statton.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978): *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart, and Winston.

- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1972): *L'École capitaliste en France*. Paris, François Maspero.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*. New York, Routledge.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie au système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books.
- CARNOY, M.; GOVE, A. K. y MARSHALL, J. H. (2007): *Cuba's Academia Advantage. Why students in Cuba do better in School*. Stanford, Stanford University Press.
- CHOMSKY, N. (1988): *Language, mind and politics*. New York, Black Rose Books.
- COLE, M.; y SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México, Limusa.
- CREA (2006-2011): *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, FP6 028603-2. Sixth Framework Programme. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Ediciones Morata.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and Education*. New York, The Free Press.
- ENGSTRÖM, Y. (1996): "Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", en DANIELS, H. (ed.): *An introduction to Vygotsky*. London and New York: Routledge, 151-170.
- FERRER I GUÀRDIA, F. (1908) *La Escuela Moderna*. www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure Ciencia.
- (1999): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- GIROUX, H. A. (1988): *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Wesport, Bergin & Garvey Paperback.
- GRAMSCI, A. et al. (1935): *The Antonio Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935*. New York, NYU Press.

- KINCHELOE, J. L. (2008): *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. New York, Springer.
- KINCHELOE, J.L.; STEINBERG, S. y VILLAVERDE, L. (1999): *Rethinking Intelligence: Confronting Psychological Assumptions about Teaching and Learning*. New York, Routledge.
- HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- HANUSHEK, E. (2002): Teacher Quality, en IZUMI, L.T. y EVERS, W. M. (eds.) *Teacher Quality*. Stanford, Hoover Press, 1-13.
- HERRNSTEIN, R. y MURRAY, Ch. (1994): *Bell curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, Free press.
- JENCKS, Ch. (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* New York, Basic Books.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1995): Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
- LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (1970): *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACEDO, D.; DENDRINOS, B. y GOUNARI, P. (2005): *Lengua, ideología y poder*. Barcelona, Graó.
- MEAD, G. H. (1934): *Mind, Self and Society. From the Standpoint of Social Behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.
- MERTON, R. K. (1977): *Sociología de la ciencia*. Madrid, Alianza.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- SEARLE, J. y SOLER, M. (2004): *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona, El Roure Ciencia.
- SEN, A. (1997): Human Capital and Human Capability, *World Development*, 25 (12), 1959-1961.
- SLAVIN, R. E. (1995): "Cooperative learning and intergroup relations", en BANKS, J. y BANKS, C. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. New York, Macmillan, 628-634.
- SOLÀ, P. (2008): L'educació en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans, en AAVV: *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 169-193.

- SORDÉ, T. (2006): *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona, Gale-
rada.
- STERNBERG, R. J. y WAGNER, R. K. (1986): *Practical Intelligence*. Cambridge,
Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1920a): *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.
- (1920b): *Mind and Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cam-
bridge, Harvard University Press.
- WEBER, M. (1919): *El político y el científico*. Madrid, Alianza editorial.
- (1922): *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology*. Los Angeles,
University of California Press.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultu-
rales de la educación*. Barcelona, Paidós.
- WRIGHT, E. O. (2009): *Envisioning Real Utopias*. New York, Verso.

Notas

¹ La neutralidad valorativa en ciencia o la ciencia del expertismo se entiende como la posición neutral que toma el científico o científica en su trabajo académico o investigador dejando de lado sus opiniones y su moral centrándose exclusivamente en una visión analítica o contemplativa. Esta tarea sería una misión imposible ya que todo investigador “neutral” o no tiende a introducir sus juicios de valor en el proceso investigador. Según Max Weber, los juicios de valor y la opinión política no tendrán cabida en las aulas ni por parte del alumnado ni del profesorado ya que el contenido de las clases o investigaciones no serían fruto del análisis científico sino de la toma de una posición política concreta. Ahora bien, cabe destacar que Weber vivió en un contexto social concreto a principios del siglo XX y que tenía una concepción tradicional del aprendizaje destacando, por ejemplo, que “en el aula es el profesor el que habla en tanto que los oyentes han de callar; para hacer su carrera, los estudiantes están obligados a asistir a las clases del profesor, y en ellas no se le permite a nadie hacerle críticas. Me parece de una falta de responsabilidad que el profesor aproveche estas circunstancias para marcar a los estudiantes con sus propias opiniones políticas” (Weber, [1919] 2001, 214-215). Desde nuestro punto de vista si bien es importante llevar a cabo un análisis científico de la realidad también se vuelve indispensable preguntarse por los juicios de valor que toda práctica de la palabra conlleva (Freire, 1999).

² Por pretensiones de validez se entiende aquella orientación de la acción que conlleva establecer un diálogo con otros sujetos sin intentar convencer a nadie de que la opción que se presenta es la que se ha de aceptar. Ésta se presenta por sí sola basada en los argumentos que los actores proponen bajo las premisas de verdad, rectitud y veracidad, y se lleva a debate y a consenso (Habermas. [1981] 1999).

³ Los grupos interactivos son “la organización del aula en pequeños grupos heterogéneos de alumnado (a nivel de conocimiento en cada área, género, cultura, lengua, motivaciones, etc.), unos cuatro o cinco estudiantes por grupo, en los que se hacen actividades de corta duración, entre quince y veinte minutos. En cada grupo, una persona adulta voluntaria se encarga de fomentar las interacciones entre el alumnado de forma que todos y todas se ayuden y resuelvan con éxito las actividades que se plantean. Mientras cada grupo realiza las actividades, el profesorado gestiona el aula. De esta forma, en una misma aula podemos encontrar cinco personas adultas, diferentes tipos de profesionales y voluntariado. Con esta organización interactiva, los aprendizajes son dobles en una misma dinámica: más aprendizaje instrumental y más solidaridad”. (Aubert, A.; Flecha, A.;García, C.;Flecha, R.;Racionero, S., 2009, 107-108).

⁴ Para información, ver <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>.

⁵ Aunque las relaciones dialógicas que se establecen en la sociedad no sean puras existe una serie de acuerdos en la comunidad educativa para que se establezcan interacciones que tienden hacia el diálogo y no hacia la tecnocracia, la inhibición o la imposición.

⁶ A lo largo de este artículo se han utilizado indistintamente nombres masculinos y femeninos para hacer más ligera la lectura y no caer en una lectura exclusivamente masculina del mundo.

⁷ INCLUD-ED es actualmente el proyecto integrado europeo sobre educación escolar de mayor nivel científico y más recursos destinados por la Comisión Europea. CREA (2006-2011): *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, FP6 028603-2. Sixth Framework Programme. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society. European Commission.

⁸ Para más información, ver <http://www.hcz.org/>.

⁹ *Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión*. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2000-2003).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

DUQUE, E. y PRIETO, O.: (2009). "El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_duque_prieto.pdf

ISSN: 1138-9737

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Resumen: En este artículo presentamos los principios básicos de la inclusión educativa, centrándonos especialmente en la inclusión del alumnado con discapacidad, y sostenemos que la educación inclusiva debería ser entendida como un proceso de transformación de las escuelas tradicionales en espacios de aprendizaje para todo el alumnado. El artículo se basa en la pedagogía crítica para argumentar que las prácticas educativas excluyentes se han desarrollado centrándose en la discapacidad más que en las capacidades de este alumnado. En esta misma línea, el artículo proporciona evidencias científicas para desacreditar mitos relacionados con la educación del alumnado con discapacidad, especialmente mitos que han contribuido a su exclusión de las aulas ordinarias. Finalmente, basándonos en el modelo de las Comunidades de Aprendizaje, proporcionamos algunas estrategias concretas para la transformación de las aulas ordinarias en ambientes plenamente inclusivos.

Palabras clave: Inclusión educativa, calidad educativa, diversidad, discapacidad, comunidades de aprendizaje.

EDUCATIONAL INCLUSION AND CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: This article outlines the basic principles of educational inclusion, focusing specifically on the inclusion of disabled students in mainstream classrooms, and argues that inclusive education should be understood as a process of transforming traditional schools into spaces of learning for all students. The article uses the lens of critical pedagogy to argue that exclusionary educational practices have been developed through the medicalization of learning disabilities which focused on the disability rather than the abilities of disabled students. Following the same line of thinking, the article provides scientific evidence to debunk myths related to the education of disabled students; especially myths that contributed to their exclusion from mainstream classrooms. Finally, based on the Learning Communities model, we provide some concrete strategies for transforming mainstream classrooms into fully inclusive environments.

Keywords: Educational inclusion, quality of education, diversity, disability, learning communities.

EDUCATIONAL INCLUSION AND CRITICAL PEDAGOGY

Silvia Molina.

silvia.molina@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili.

Miranda Christou.

miranda.christou@ucy.ac.cy

University of Cyprus.

1.- INTRODUCTION. TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION

Despite international declarations which adopt children's universal right to education and confirm the importance of education for social inclusion, a fully inclusive education¹ remains a challenge for many educational systems. Educational inclusion is defined first, as the inclusion of all students in schools and classrooms, that is, their inclusion in the same physical environment for the purposes of teaching and instruction. Second, educational inclusion is defined as the right to access to quality education for all children which also assures subsequent opportunities for social inclusion. Evidence from educational institutions around the world shows that a person's level of education determines their opportunities for employment and future social inclusion (OECD, 2008). This means that in order to achieve social inclusion it is necessary to develop educational interventions that guarantee quality education for all students.

Educational inclusion takes into account the existing diversity among students and goes beyond traditional negative responses which perceive diversity as a burden and provide differentiated opportunities to different groups of students. These approaches to diversity tend to adapt the contents of instruction to the students' different characteristics and level of attainment. As a consequence, students from disadvantaged backgrounds who are seen as less able to attain the same level of education as others have fewer opportunities to learn and overcome their initial disadvantage. Such discriminatory approaches are still the reality in many schools around the world.

¹ The terms *educational inclusion* and *inclusive education* are used interchangeably in this paper.

However, educational inclusion is today seen as a basic process in combating social exclusion. For example, the *World Declaration on Education For All and Framework for Action* which was adopted by the World Conference on Education for All (UNESCO, 1990) emphasizes the universal right to education and the importance of access to education that satisfies basic learning needs and provides acceptable levels of learning acquisition. Furthermore, the declaration places special emphasis on disadvantaged groups and it clarifies the significance of offering equal opportunities to all students to develop their learning abilities and have a real chance to find employment and avoid social exclusion. In the same year and following the same orientation, the *United Nations Convention on the Rights of the Child* (1990) claims the right for all children to equality of opportunity in receiving education. In 2000, the *Dakar Framework for Action* (UNESCO, 2000) affirmed the aim to expand and improve education for children, especially for disadvantaged groups, so that they can have access to complete free high quality compulsory primary education.

One of the disadvantaged groups identified in these declarations are students with disabilities who face specific and long term risks in being educationally and socially excluded. Historically, special needs students and/or students with disabilities have been educated separately from 'mainstream' classrooms and have been denied opportunities to learn and develop their full potential. Today, however, educational systems around the world recognize the importance of educational inclusion for all students, especially for disabled students. The term *inclusive education* originated from educational reforms that emphasized the importance of educating students with special needs in mainstream classrooms. *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (1993), for example, claims the principle of equal opportunities for students with disabilities in integrated settings, and the education of persons with disabilities as a part of the general education system. The *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) claims the principle of *inclusive education*, that is, the right of all children to receive education and to achieve acceptable levels of learning achievement. All of these declarations emphasize that the different characteristics, interests, capabilities and specific learning needs of disabled students are recognized so that the educational context of schools is adapted to meet these needs.

Based on these definitions of educational inclusion it becomes important to identify practices and strategies that contribute to the inclusion of all students. In this article, we provide a framework for understanding educational inclusion, not simply as an end result but as a process of transformation of mainstream schooling as it has been practiced until today. Furthermore, we focus specifically on special needs students and use the lens of critical pedagogy to argue that exclusionary educational practices have been developed through the medicalization of learning disabilities which focused on the disability rather than the abilities of disabled students. Following the same line of thinking, the article provides scientific evidence to debunk myths related to the education of disabled students; especially myths that contributed to their exclusion from mainstream class-

rooms. Finally, based on the Learning Communities model, we provide some concrete strategies for transforming mainstream classrooms into fully inclusive environments.

2.- WHAT IS EDUCATIONAL INCLUSION?

In this section we provide a basic framework for understanding educational inclusion and we emphasize that educational inclusion must be understood as a process and as a historical response to the increasing diversity of educational institutions.

2.1.- *Inclusion as a response to diversity*

Educational inclusion is a response to the increasing diversity in classrooms in terms of ethnicity, culture, gender, religion and ability. These markers of diversity reflect current societal changes of an increasingly globalized world. In this framework, educational systems must provide educational standards for diverse groups of students and deal with the complexity and the richness of diversity. Educational inclusion aims at responding to the diverse needs of students and at the same time providing a high quality education for all of them. Furthermore, the inclusive approach understands diversity not only as a difficulty which has to be dealt with, but as something valuable and enriching, which can be used as a learning opportunity for everyone (Stainback & Stainback, 1996).

2.2.- *Inclusion as being educated together and belonging to the group*

Inclusive schools start from the premise that all the students are capable to learn in regular classrooms and, as a consequence, schools should be open to all the students of a certain community or neighbourhood, regardless their individual characteristics (Stainback & Stainback, 1996; Carrington, 1999), including, for example, recently arrived migrant students, or students with learning disabilities. However, inclusion goes beyond instruction in the same environment, and argues that all the children are treated equally and respected, regardless of their special needs (Ainscow, 1994). Inclusive education does not assume the existence of a 'standard' or 'mainstream' student against whom all other students are measured. By adopting the position of *equality of differences* (Flecha, 2000), inclusive education does not view difference as a threat but as a valuable aspect of schooling that makes learning a challenge for all students.

2.3.- *Inclusion as the access to relevant learning contents*

Inclusion also refers to students' right for access to the general curriculum. The general curriculum is contains the knowledge and skills that are considered necessary for everyone to be included in any given society. The inclusive approach emphasizes the importance of opening all possible opportunities for different groups of student to have access to the general curriculum (Ainscow, 1994; Carrington, 1999). Therefore, an inclusive school will aim both at the acceptance of all students as members of the community and

the access of all the students to the contents of the general curriculum (Stainback & Stainback, 1996). To make this objective possible, inclusive schools must organise their resources or add new ones, and reconsider their teaching strategies, such as making more flexible the ways in which the different students can achieve the learning objectives.

2.4.- Inclusion as the transformation of the school

Inclusive education also necessitates a transformation of basic assumptions in mainstream schools. Traditionally, learning difficulties and school failure have been attributed to the individual characteristics of the students. On the contrary, inclusive schools suggest that these difficulties are not located in the individual but in the ways the learning environment in the school is organized so as to make it difficult for these students to learn (Carrington, 1999). This means locating the problem in the educational system and not isolating individual students. When the educational system is sensitive to the diverse needs of the students then the possibility of failure and exclusion is reduced (Muthukrishna & Shoeman, 2000). In other words, the inclusive approach emphasizes the interaction between the students' needs or difficulties and the learning environment in the school and argues that we need to focus on the obstacles in the school environment to achieve inclusion for all students.

Elimination of barriers. The transformation of the schools in order to become more inclusive involves, on the one hand, eliminating certain barriers to inclusion which exist in the schools. When the responsibility of confirming that all students obtain certain learning objectives is located in the schools and not in the students then we can talk about the "disability of the system" when students are not learning. This means that educational systems have to address the factors which cause a disability to the system and respond to the diversity of students. These factors are also known as barriers; therefore, inclusion consists of the identification and the elimination of such barriers (Muthukrishna & Shoeman, 2000; Ainscow, 1994).

Global approach. Inclusion works, on the other hand, as a global approach, which is related to the philosophy of the school and the way it approaches the problems it faces (Carrington & Robinson, 2004; Carrington, 1999). It does not consist of adding particular modifications to the pre-existing structures, but of the transformation of core issues which affect the global structure of the organisation and which will help to respond to the diversity of students (Ainscow, 1994). It is also necessary to redefine the functions of the different professionals who work in the schools and the creation of a positive atmosphere where mutual support can be provided in the process of transformation.

Inclusion as a process. Finally, the transformation towards inclusion has to be understood as a process which never ends, as schools can always move towards greater inclusion. Therefore, inclusion is not a final result but the process of continuous improvement of the schools as they learn to improve their capacity to include all students. It consists of an attitude of schools which includes paying attention to the variety of learn-

ing obstacles for students. Furthermore, it necessitates a continuous reflection about the practices which are being carried out in order to examine whether they constitute a barrier for learning (Ainscow, 1994).

Inclusion as a principle

A main reason to work in inclusive schools is to consider inclusion as a value judgement, that is, the aim to achieve an educational system that gives high quality education for all, and that avoids segregation between the best students and the worst students (Stainback & Stainback, 1996). Inclusion is also related to the idea that the school and the class teacher are responsible for the education of all students, not assuming that certain students are only responsibility of specific professionals or institutions. Finally, inclusion does not depend on whether it is possible or not, or whether it is easy or difficult, but on the fact that it is a democratic value to be taken into account by the educational institutions to realize the right of all children to receive an inclusive education (Porter, 2003; Stainback & Stainback, 1996).

3.- INCLUSIVE EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY

In this article, we view the question of inclusive education, and especially the inclusion of disabled students, as a central problematic in critical pedagogy. Starting from the position that education is inherently political, critical pedagogy is grounded in a social and educational vision of justice and equality (Kincheloe, 2005). This means that the inclusion of all children in the educational process should be taken as a given if schooling is to be truly democratic and transformative of oppressive structures that operate in society. As commonsense as this may sound, it has not been historically true but rather the result of long struggles from different minority groups demanding access to public education. Furthermore, even when educational institutions appear to have a multicultural or diverse face they are not always inclusive of all students. The main goal of inclusive education is not simply the congregation of different students in the same classroom but the understanding of how such diversity fundamentally challenges dominant assumptions about learning, ability and the purpose of education.

Furthermore, critical pedagogy deploys a critique of educational practices that maintain oppression and posits that learning is a social process inseparable from social change (Freire and Macedo, 1987). Historically, there have always been groups of people who were deemed as un-teachable or unable to learn: girls, the colored, the poor, the non-citizens or simply those who were medically diagnosed as slow and incompetent learners. Quite often, claims for the exclusion of these students from the classroom were shaped either in the form of 'scientific' arguments on genetic inferiority or in the line of benevolent treatment: they do not want to learn, they are not interested in becoming literate and they would be happier if we relieve them of the burden to learn. This form of 'charitable racism' (Macedo, 2006) is especially extended in the case of special needs or disabled students who are seen as unable to reach the levels of attainment compared to 'normal' students.

The historical, ideological and scientific processes that come together to create educational spaces of exclusion have been the focus of critical pedagogy, which emphasizes that everyday struggles in the classroom must be understood in a larger cultural context that justifies and naturalizes education for the few. Critical pedagogy aims at naming these processes and identifying the obstacles to democratic education that have overshadowed students' right to learning (see Darder, Baltonado and Torres, 2003). The language of critique, however, should not eclipse the language of possibility (Giroux, 1997). This article adopts a critical stance towards current educational practices that fail to be truly inclusive but at the same time it outlines, through the Learning Communities program, a vision of democratic education that critically responds to the ostensible paradox between difference and equality.

Inclusive education began as the problem of disabled students' integration in mainstream classrooms but it has today evolved into a question of inclusion for all students (Slee, 2001b). As Slee (2001a) has emphasized, inclusive education is about the theory and practice of the politics of difference, it is about who is counted in and who is counted out, not simply about students labeled as special needs students (SEN). In this paper we refer to inclusive education through the case of disabled students but we want to emphasize the fact that this is not a separate issue and that the education of disabled students is a social justice issue just as the education of women and blacks was—and in many cases today still remains—an issue of social justice.

In applying a critical lens to inclusive education we emphasize the following: First, inclusive education is critical of how special needs students have been dehumanized through the medical lens of deficiency that focuses on their limitations rather than their abilities. In an educational culture of positivism (Giroux, 1997) that identifies the medical with the scientific and fails to examine the production of disablement as a cultural process, special needs and disabled students have been framed by what they lack compared to an imagined, average mainstream student. Traditional formulations of disability highlight a person's defective individual pathology and divorce such understandings from cultural, political or historical specificity (Slee, 2001b). New directions in disability studies in education have documented the shift from the medical model to a conceptualization of disability as "inevitably values-laden and historically/culturally situated" (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008, 447). Researchers emphasize that we need to understand that disability is not simply an individual medical trait but a socially- and organizationally-defined condition that is often maintained as disabling because of exclusionary structures in society.

In the same line of critique, disabled scholars have questioned traditional practices of research production and dissemination that do not confront social oppression (Oliver, 1992; Barnes, 2003) and emphasize that the main issues in researching disability in education have been issues of power. As Barton (2005) argues, the societal oppression of disabled people is often reproduced in current research practices on inclusive education which may ignore the needs, the concerns and especially the voices of disabled

people. He calls for a widening of the research agenda so that disability research can be inclusive in order to genuinely address issues of social justice, equity and citizenship.

Second, inclusive education is not simply about a set of methodologies that will facilitate the smooth integration of different students in the same classroom without questioning issues of power and students' voice. This fetishization of method (Macedo, 2006) that reduces teachers' work to tools and techniques, ignores the fact that the process of developing critical social consciousness (*conscientização*) (Freire, 1970) is an everyday struggle that is often unpredictable and frustrating. Whereas a vision of inclusive pedagogy must address the everyday practical realities of teaching and learning it cannot be reduced to a set of methods and skills —such approach will only serve to depoliticize the process of learning and disconnect it from theory. It is, in fact, this false dilemma between theory and practice, or theory and action, that critical pedagogy has repeatedly addressed (Freire, 1970; Freire & Macedo, 1987).

Third, inclusive education is about the cultural politics of exclusion as well as the relationship between culture and the economic interests that maintain exclusion. Slee (2001b, 172) notes that the advent of mass compulsory schooling was accompanied by the idea that failure was inevitable and probably desirable in order to serve market needs for unskilled labor: "A rational, indeed scientific, explanation was produced that attached blame to the defects and pathological inability of those who were failed by the narrow academic curriculum and restrictive pedagogy on offer". In the same way that critical pedagogy interrogates the marketization of education, inclusive education aims at understanding how educational exclusion became possible under the mantle of democracy and educational choice. The current educational focus on efficiency and accountability reflects new ways in which the idea of diversity in education is rendered too complex and difficult to apply.

4.- THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Research in inclusive education today refers not only to the integration of disabled and special needs students in mainstream classrooms but also to the overarching and increasingly more urgent question of democratic schooling. While many of the issues that are raised can be traced back to research on the inclusion of special needs students, some scholars argue that inclusion is not a disability question concerning a minority population but an issue that lies at the heart of discussions about equality and the promise of modern democracies (Vlachou, 2004; Arnesen *et al.* 2007; Slee, 2001a).

Traditionally, disabled and special needs students have been educated separately, either in different schools or segregated classrooms within mainstream schools. Disabled children face obstacles in accessing public education in many countries around the world even in educational systems where the law has been modified to account for their integration in mainstream classrooms. As Vlachou (2004) has pointed out, the initial exclusion of children with disabilities was followed by integration policies that largely failed to account for the full range of inclusion in school life. Even today, when disabled

children are not segregated, excluded and socially rejected they may be simply tolerated and passed from grade to grade in order to be granted a symbolic graduation diploma.

The inclusion of disabled students in mainstream classrooms remains the last frontier in the struggle for inclusive and democratic education and it is important to recognize that these obstacles are maintained by 'common sense' beliefs about ability and human agency. Before outlining strategies to promote educational inclusion we would like to identify the most common misconceptions associated with inclusive education, especially in relation to the integration of disabled children in mainstream classrooms.

Myth 1—Special education students are happier and learn more when segregated

Research on the effects of inclusion for special needs students shows that there are definite positive effects on social development when students are integrated in mainstream schools (Peetsma *et al.*, 2001). While studies have shown both positive effects for inclusion as well as limitations (see for example, Baker *et al.*, 1995; Zigmond & Baker, 1995) most researchers emphasize that integration of students in mainstream classrooms is effective and positive when it is accompanied by adequate teacher training and instruction models—such as co-operative learning—that facilitate the learning of children with diverse cognitive abilities. In one of the first studies to examine this issue, Dunn (1968) showed that, in spite of the material and personal resources invested, there was no evidence to support the idea that the segregated grouping of mildly retarded children contributes to better learning. In fact, the author found evidence that their attainment was lower in these segregated groups, even in studies that compared segregated children's performance with children attending regular classrooms without any support.

Apart from the fact that such studies depend on factors that are not always taken into account (e.g. the educational system, teachers' and parents' attitudes towards integration) a major limitation has been the lack of control group to counterweight the progress or lack of progress for special needs students in mainstream classrooms as well as the absence of longitudinal data. Using matched pairs of primary-aged pupils in mainstream and special education classes Peetsma *et al.* (2001) conducted a longitudinal study on the cognitive and psychosocial development of children with learning and behavioral difficulties and children with mild mental retardation. At 2 years, special needs students integrated in mainstream classes fared better than special needs students in special education classes: the first group (learning behavioral difficulties) made more progress in mathematics and the second group (children with mild mental retardation) had developed more school motivation. At 4 years, students in regular education had overall better academic performance than their special education counterparts. Peetsma *et al.* (2001) review the relevant literature and argue that the positive effects for these two groups of students are significant but also dependent on the conditions of inclusion at every school.

Furthermore, students' reactions to segregated schooling show that inclusion has more benefits beyond better learning. According to Fitch (2003), placement of students with disabilities either in special education segregated classrooms or in traditional but non-inclusive classrooms is associated with a lower feeling of capacity, and lower self-confidence on their competence and academic performance. On the contrary, when students with disabilities were in inclusive settings, their self-concept, self-confidence and academic performance increase. Besides, they also show a higher feeling of belonging to the community and were more socially valued than children in segregated special education classrooms or in regular but not inclusive classrooms. On the contrary segregated children had a lower level of hope, a reduced feeling of belonging to the group and a feeling of rejection. Along the same lines, Fisher, Roach and Frey (2002) found that ability grouping generates lower self-esteem, reduced expectations and the stigma of being less intelligent in the lower level groups, including special education classrooms. This has an impact on academic performance itself, as there is evidence that students' self perception affects their efforts to achieve.

It is important to note that the literature on this issue shows that there is a difference not only between segregated and non-segregated settings, but specifically between inclusive and non-inclusive placements. This is because inclusion means not only schooling in a non-segregated setting, but also a redefinition of schooling, as we have already described. Supports and services of special education and others integrated in the ordinary classroom and the interaction between students in the learning activities help to reduce the possibilities of these students to fail in the ordinary classrooms.

Contrary to these findings, however, some teachers and teachers continue to maintain negative attitudes towards inclusion, or to believe that there are limits to inclusive practices. Parents tend to express support for the philosophy of inclusion in general but remain attached to the idea that special education schools provide necessary expertise for the education of special needs students (O'Connor, 2007). In surveying the experiences of children with special educational needs in the UK context which is largely inclusive Croll (2001) found that the majority of teachers believe that the mainstream classroom was a more appropriate placement for disabled children. For those teachers who favored the option of a special class or unit or school, Croll found that they were related to low levels of support for their special needs students (less than one hour a day). However, there were also a few cases where the teachers received high levels of support but still believed that the mainstream classroom was not the best place for students with specific and identifiable difficulties.

On the other hand, research shows that teacher perceptions on the feasibility or importance of inclusive education are influenced by systemic processes that often create negative conditions for inclusion. In some cases, top-down policies of inclusion find schools unprepared to handle the challenges of inclusion and teachers unable to articulate a vision of inclusive education that goes beyond the idea of integrating special needs students in the classroom (Pather, 2007). In a small scale qualitative study Rose (2001) found that teachers feel that they need more training and guidance in order to deal with

special needs cases in their classrooms. In reviewing the literature on teachers' attitudes towards inclusion Avramides and Norwich (2002) conclude that the main factors influencing inclusion are environment-related, not teacher-related. This means that factors such as a teacher's age or experience are less important in shaping their attitudes compared to factors such as how the mainstream school environment is restructured before students with disabilities are included. The researchers also emphasize the role of pre- and in-service training for teachers to prepare them for inclusive education.

Myth 2—The presence of disabled children in the classroom leaves the rest of the children unattended

Parents are often concerned that the presence of disabled children in the classroom works against the time allocated to the rest of the children (see Rose, 2001) and they believe that integration in mainstream schools may not be the best option neither for disabled children nor for the rest of the children who may be left behind (O'Connor, 2007). Generally speaking, the presence of a special needs child may require more time for teacher preparation and may require that teachers reevaluate their time management in the classroom in order to attend to the needs of all students (Rose, 2001). However, these perceptions are often exaggerated to justify ideologies of exclusion. For example, Arnesen *et al.* (2007) cite a study where, despite teachers' interview statements that they spend more time with 'weak' students, classroom observations showed that students who are regarded as 'talented' actually receive more of the teachers' time and attention.

Furthermore, such perceptions are maintained by individualistic approaches to education which view learning in the form of a banking system (Freire, 1970) where there is a direct relationship between teachers' time in class and students' attainment. These perspectives ignore the fact that learning is a communicative act that does not take place in the isolated mind of a child but, as Vygotsky emphasized, in a cultural-historical context where understanding happens through interaction and communication. Inclusive education emphasizes that we cannot possibly expect that mainstream classrooms will function in the same way after we 'add' or 'integrate' special education children. On this issue, other researchers point out that schools have generally failed to educate a large number of students (ethnic minorities, bilingual students, disadvantaged students) not just special needs children (Lloyd, 2008; Vlachou, 2004) and emphasize that there is a need for reconsidering our basic assumptions about learning and ability. In other words, it is not about assimilation or normalization (Slee, 2001b) but about the transformation of education to be a more effective environment for all students.

Finally, it is important to remember that there has not been enough research to examine how integration of disabled children affects the dynamics of learning for all students. One of the issues that comes up in the literature is a distinction between severe and less severe forms of disability, especially when parents' and teachers' attitudes towards inclusion are concerned (O'Connor, 2007; Pather, 2007; Avramides & Norwich, 2002): most adults seem open to the idea of inclusion except for the severe cases of disability such as mental retardation and multiple disabilities (the 1% of the total population) who,

they believe, can benefit from special education classrooms or schools. Children's perspective on the inclusion of disabled students in the classroom, however, has not been sufficiently addressed and it is this question that Bentley (2008) sought out to answer in her ethnographic study of the inclusion of a Rett syndrome student (Lynda) in a mainstream classroom. Bentley found that, compared to Lynda's peers, adult professionals were more likely to act in an exclusionary manner; for example, talking about Lynda as if she was not present or focusing on her limitations. On the contrary, her peers engaged in multiple everyday acts of appreciation, engagement, assimilation and accommodation which invited Lynda to participate in their learning. The author concludes that Lynda's peers showed the ability to use inclusive best practices that have been identified in the research literature — and they did so in an instinctive way. Furthermore, the study showed that when inclusion works — because it is supported through resources and personnel — then it is empowering both for the disabled student and her peers. The agency Lynda's classmates exhibited in working with her through dynamic and adaptive communication that did not interrupt the flow of collaborative group work is also a testament to the learning that takes place for these classmates who have the privilege to interact with a Rett syndrome student. This aspect was probably lost on the adults who could see Lynda mostly through the lens of deficiency.

Myth 3—The presence of disabled children in the classroom lowers standards for all students

The most recent debate to emerge from the field of educational inclusion is what we would call the “Inclusion versus Standards” debate. Some researchers argue that the focus of inclusive education on teaching students of diverse abilities in the same classroom may contradict the drive for uniform standards at each level for all students (Lloyd, 2008; Arnesen, Mietola & Lahelma, 2007). This contradiction comes up because the push for standards in education does not take into account the heterogeneity of students' cognitive abilities and it creates undue pressure on teachers to produce average results that conform to the standards' norms. As Dyson (2001) has also pointed out, the goals of inclusion and high standards may be contradictory because it is possible for schools to meet the standards of achievement through exclusionary, not inclusive, approaches.

In a similar manner, Lloyd (2008) argues that the removal of barriers to participation of disabled children in mainstream classrooms in the UK was followed by an emphasis on removing barriers to achievement which means that schools adapt curricular goals for special needs students so that they can continue to remain engaged and achieve realistic learning goals. She points out, however, that the curriculum itself is structured in an exclusionary way, based on notions of normalization that create a deficit model for special needs students even, or especially, when barriers to achievement are removed: “Nowhere in the strategy is there any attempt to address the inaccessibility of the schooling system itself with its rigid norm and standard related measures of success and achievement which, as discussed above, can be seen to be the greatest barriers of all to full participation for all children” (Lloyd, 2008, 228). In other words, the competitive-

ness of the standards agenda is what excludes students even in a system that aims to be inclusive (see Benjamin, 2002), especially because standards, by definition, are created in a way that half of the population falls below the average.

Furthermore, researchers argue that the pressure for national standards is reflected in teachers' conventional constructions of ability which contradict the philosophy of inclusive education. In analyzing teachers' discourses of inclusion in Finnish and Norwegian schools Arnesen *et al.* (2007) argue that even in cases where inclusive policies have been dominant values for several decades, teachers continue to construct normative models of ability while avoiding to openly categorize students. The researchers believe that national policies for raising standards have worked against the inclusive goal of de-standardizing ability and against the understanding that cognitive abilities are more complex than current assessment techniques.

Clearly all these findings mean that we need to problematize the concept of standards especially as it has been confounded with achievement. Rouse and Florian (2006) point out that whereas standards are related to the success of attaining a specific learning goal irrespective of starting points, achievement is concerned with student progress over time. The researchers argue that the main question for educational inclusion is whether the presence of special needs students affects other students' achievement *not* the school's average standards which are predictably lower when special needs students are included. They proposed, therefore, the examination of student achievement (not mean standards) in schools with higher and lower percentages of special needs students. In this way, they were able to examine whether the presence of disabled children influenced the rate of attainment for the rest of the students. Results showed that schools with higher percentages of SEN pupils performed better (that is, their students increased their achievement) compared to schools with lower percentages of SEN students (Rouse and Florian, 2006). The authors conclude: "[T]he evidence from this study suggests that, the presence of relatively large numbers of children with special educational needs in the case study schools does not have a negative impact on the achievement of children who do not have this designation. Indeed, many staff in these schools believed that the strategies used by the school for including pupils with SEN contribute to improved achievement for all (Rouse and Florian, 2006, 491).

Given these critical perspectives, we would like to summarize the general characteristics of educational inclusion in the case of students with disabilities before presenting the case of the Learning Communities project as an illustration of all these principles in action:

The inclusion of students with disabilities as a global approach

As the inclusive perspective aims at creating schools which promote the learning of all students, whatever their characteristics are, they also constitute a good framework to promote the learning of students who have specific learning difficulties or disabilities (Ainscow, 1994). This approach contrasts with the traditional approach of special edu-

cation which has contributed to segregation (Stainback & Stainback, 1996). The inclusion of students with disabilities involves a process of transformation of the school structure and function, covering both the special and the ordinary education, and making the schools responsible of all their students (Evans, Ilfeld & Hanssen, 1998). Therefore, the inclusion of students with disabilities does not consist of including them into a pre-existing structure, but on creating structures and curricula that are able to include all the students (Carrington, 1999).

Responsibility towards the students with disabilities. The global approach in the case of the students with disabilities is related to the responsibility that schools and teachers have to educate all their students and consider all of them as “their students” (Peters, 2002). This approach is a departure from the special education model which considered that the education of students with disabilities is exclusively the responsibility of special education teachers or other specialized professionals (Evans, 2003). When teachers consider these students as “their students” they take the responsibility of their education. Therefore, more opportunities of developing inclusive practices appear, as well as collaborative processes between professionals (e. g. classroom teachers and special education teachers) which facilitate that their different knowledge and expertise sum in order to obtain better results (Stainback & Stainback, 1996).

Benefits for all. Inclusive education provides benefits especially for the most disadvantaged students, such as students with disabilities. However, the global approach of inclusive schools involve benefits for the school as a whole, that is, for the education of all the children (Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Stainback & Stainback, 1996). First, when the diversity of students means that schools must improve in order to be able to respond to the educational needs of all students. This means that students with learning difficulties can be seen as a source of information about learning and ability that can be beneficial for all students (Ainscow, 1994). Therefore, inclusion becomes an opportunity to transform and improve the school for all students. Second, this assures that all the necessary support and resources are available for all students in the classroom, not isolated outside the classroom (Carrington, 1999; Stainback & Stainback, 1996). Third, the inclusion of students with disabilities contributes to enriched coexistence for all students. In inclusive schools the coexistence between different people and the joint work between them promotes solidarity, changes of attitudes and values, and overcoming prejudices and stereotypes, which is necessary in the current changing and diverse society (Stainback & Stainback, 1996).

Inclusion as a social model of disability

The interactive approach of the inclusive schools, which consider the students’ difficulties in relation with the school practices, moves away from the view that disability is an individual characteristic and towards the idea that all learning ability or disability depends on elements such as the learning context, school practices, and teachers’ attitudes. These are factors that teachers can influence in order to promote the learning of all students. Based on such characteristics, some authors have considered inclusion as a social

model of disability (Chenoweth & Stehlik, 2004; Nind & Cochrane, 2002), which encourage the schools to minimize the existing barriers to learning and participation (Booth & Ainscow, 2002).

5.- STRATEGIES TO PROMOTE EDUCATIONAL INCLUSION

In this section we present a variety of strategies that follow the principles of educational inclusion, both in a general sense and in the issue of inclusion of disabled students. These are measures which focus on providing different types of support and resources to the schools and teachers (Meijer, Soriano & Watkins, 2003).

First, educational inclusion challenges the traditional function of special schools. This means that educational inclusion will transform special schools into resource centres for mainstream schools, in order to provide support, guidance and expertise for students, teachers and administrators. This transformation of special schools will facilitate disabled students' transition into mainstream schools.

Second, the inclusive approach necessitates a change in our understanding of student support: in inclusive educational systems support is not offered outside the classroom, only to students labelled with learning difficulties. It consists, rather, of a system of support in relation to the school staff, the class teacher, the pedagogic assessment teams, the families and the communities. As a result, the students' environment —teachers, parents, community— are seen an integral aspect of student achievement (Meijer, Soriano & Watkins, 2003; Puigdellívol, 2005).

Third, the special education teacher's role is transformed along with the changing nature of special schools (Porter, 1997, 2003). From an inclusive perspective, the role of the special education teachers consists of providing support to the teacher in order to develop strategies and activities which facilitate the inclusion of all the students in the ordinary classroom. This form of support makes it possible for students with disabilities to attend regular classrooms and follow the mainstream curriculum. Furthermore, as the special education teacher supports the class teacher, then the achievement of disabled students becomes the responsibility of both teachers, not just the special education teacher.

Finally, educational inclusion emphasises that the general curriculum should be available to all students, including students with disabilities. Specific adaptations may be necessary, for example through individualised educational plans, in order to make possible the continuing progress of all students. However, any such adaptation should be carried out by keeping in mind that the learning material for all students should be aimed at preparing them to be competent members of society. Therefore, curricular adaptations can modify the way in which the learning contents are presented and learned, but they should not restrict a student's opportunity to achieve the necessary learning for social inclusion.

Learning communities and Interactive groups as inclusive experiences

Learning Communities is a project of social and cultural transformation that takes place in an educational centre and its environment in order to achieve an Information Society for all, based on the Dialogic Learning and through the participation of the community in the classroom and the school context (Elboj *et al.*, 2002). Dialogic learning (Flecha, 2000; Aubert *et al.*, 2008) is based on the idea that learning is constructed through egalitarian dialogue and interactions between people. This means that dialogic learning pays attention to interactions that take place in regular classrooms, between teachers and students, as well as interactions that occur outside the classroom and the school with other members of the community. The Learning Communities approach is based on contributions from relevant authors in the fields of education, psychology and sociology. For the purpose of this article, these contributions have been grouped into four main issues.

1. Context is important in the learning process which means that in order to transform and influence learning we need to transform the context where it takes place. Vygotsky (1979) has highlighted the relevance of the sociocultural context for the development of the linguistic and intellectual abilities. Furthermore, Freire (1997) argued for the possibility to transform the learning context through human action and emphasized the power of education to overcome inequalities.

2. Human interactions have a central role in the development of intellectual capabilities and academic performance. Based on Bruner's (1997) contribution this idea emphasizes the possibility of learning through student interactions, either through teaching to each other or learning from each other. Similarly, Vygotsky's Zone of Proximal Development (1979), elaborated the theory that children can learn more from interactions than from isolated individual study. These interactions work in the zone between the actual developmental level and the potential developmental level, and include interactions both with adults or other children which contribute to children's learning and development. According to the Vygotsky, social interactions in the learning process have an impact on the development of the elemental (biological) processes and higher psychological processes. Finally, Mead's contribution (1973) on the "self", "me" and "I" argued that the "self" is socially constructed based on experiences with others, which are incorporated to shape one's concept of the "self". Therefore, when human interactions are at the centre of meaning-making and in the learning process, they tend to promote learning achievement and motivation for all students.

3. Third, as argued by Vygotsky and Chomsky, there is a universal ability of language and it has a central role in learning. According to Chomsky (1968, 2000) the faculty of language is what makes dialogue and communication between people possible, and it is a universal aspect of human nature. Furthermore, Vygotsky pointed out that language and action are part of the same complex psychological function and they are connected through a dynamic relationship. This means that the solution of difficult tasks requires more communication and exchange of ideas between students.

4. The egalitarian dialogue is a tool which contributes to achieving democratic educational practices. This idea is based on the theories of Habermas and Freire. In the Theory of Communicative Action, Habermas (1987) conceptualises the communicative rationality as the rationality which uses knowledge to achieve an agreement on a given task, and communicative action as the action that takes place when actors need to agree on a situation or the action plan they have to undertake to solve a problem. According to Habermas, all persons have the ability of language and action, and therefore all individuals can take place in communicative actions and consensus building actions. In a similar way, Freire (1970) in his Theory of Dialogical Action, explained that dialogical actions are those actions oriented to understanding, transformation and liberation and move away from simply reproducing power structures in education.

The Learning Communities approach is based on all of these contributions and it is also an approach that argues in favour of educational inclusion. First of all, Learning Communities respond to the increasing diversity in school and aim at supporting all students to achieve educational success and social inclusion. In this sense, the objective of Learning Communities is equality through diversity not homogeneity. Learning Communities take into account student diversity –in terms of culture, ethnicity, gender, ability– and views this diversity through the principle of the *equality of differences* (Flecha, 2000), which means that all different identities are respected and valued and that all students are offered the means to achieve educational success.

In order to achieve this objective, the Learning Communities approach carries out a school transformation, which is part of the global approach of the project. In this case, however, the transformation goes beyond the school and involves the whole community, including the families and the neighbourhood. The process of transformation in a learning community involves a series of steps in which the different members of the community participate. For example, the steps involve thinking of how the community wants their school to be –that is, dreaming the school– establishing a priority for the dreams that will be achieved, planning, implementing the transformation, and finally evaluating what has been achieved and continue dreaming of new transformations.

Access to the same learning contents for all the students is promoted in the Learning Communities and high expectations are emphasized for all students. This means that the school and the community make available all the resources and support which are considered necessary so that all students can achieve. Instead of lowering learning objectives in order to adapt to the particular level of achievement of a student or a group of students, the learning context is transformed so that all the students have the possibility to achieve their best results. As a consequence, even students with disabilities can work on the same learning content and the same learning activities with the necessary support. As a consequence, the process of becoming a Learning Community involves transforming the students' learning environment. This transformation implies, for example, that community members enter the classroom to help students in the learning activities, or that family and community members with low levels of education are encouraged to attend community education programmes in the school.

Within the Learning Communities project, *interactive groups* are a classroom practice that promotes both school success and good coexistence between the students. This practice is different from ability grouping which segregates students according to their ability. On the contrary, *interactive groups* consist of dividing the classroom heterogeneous groups of students and it is usually applied in instrumental subjects. This way of organising the classroom facilitates the participation of all students, including students with disabilities who can participate more easily in the regular learning activities of the ordinary classroom. Two main elements of the interactive groups contribute to educational inclusion of the students, and especially of those with disabilities (Molina, 2007).

The first one is the interaction between students and the opportunity for students to help each other. In this way, diversity between students becomes a positive resource for learning as the students who find difficulties to complete activity can be supported by other students who have already achieved a higher level of learning. Support among peers occurs either because students with learning difficulties ask for it, or because other students offer to support them. Moreover, the opportunity to work interactively in a group is a learning opportunity for all students, both for those who offer support and those who receive it.

The second element is community participation. Interactive groups function with volunteer adults from the community who are available to offer support to classroom activities. Their role consists both of giving direct support to students and encouraging interaction and mutual support. When there is a disabled student in the group, the volunteer can pay special attention to them, in order to guarantee that they are included and follow the activity, either by helping them or by asking other students who are proficient in the task to help them. Other forms of support can be taken up; for instance, in some cases the special education teacher participates in the interactive group where there is a student with disability in order to offer more specialized support.

Within this framework, students with disabilities find the opportunity to receive the necessary support from their peers and from adults as part of the normal course of learning activities. However, as the inclusive approach states, the educational inclusion not only benefits students with learning difficulties and with disabilities, it is also advantageous for the rest of the students. When students with disabilities are included in the interactive groups it becomes possible for other children to benefit from the additional resources and explanations about the activities which can be aimed at a particular child. Furthermore, it is possible that even children with disabilities can provide help to their peers in particular contents in which they are more proficient. This may have a double effect: first, contributing to the performance of other members of the group, and second, transforming perceptions and prejudices towards students with disabilities.

6.- CONCLUSIONS

In this article we have reviewed contributions from the literature which support the educational inclusion as an approach to promote the learning and good coexistence for all

students, including those with more difficulties and with disabilities, and which has also been claimed as a right for all children. As a global approach, educational inclusion involves a process of school transformation which creates better schools for diverse groups of students. There are specific practices which are contributing to inclusion, and these consist basically of including all the necessary resources in the classroom in order to help the class teacher to respond to the needs of all the students based on the general curriculum and within the regular classroom.

In this article we have also emphasized the need to view the partial or total exclusion of disabled students from mainstream classrooms as a central problematic in critical pedagogy. We argued that the medicalization of disability and the view that disability is located in the individual rather than the interaction of the individual with the social and cultural environment has contributed to the marginalization of special needs students in traditional schooling. We pointed out that research has de-mythologized several perceptions related to the inability of disabled students to learn or to the problems created when they are integrated in mainstream classrooms.

In this framework, the Learning Communities approach and, within them, the interactive groups are examples of inclusive practices which put into action measures that facilitate all students' access, including those with disabilities, to the contents of the general curriculum. Three main characteristics of this project can be highlighted. First, the transformation of the classroom and beyond, including the transformation of the school environment, in order to develop a project of global transformation of the learning environment which promotes learning for all. Second, the creation of heterogeneous groups of students, which allows diversity to be used as a positive source of learning for everyone. Third, the inclusion of all the resources in the regular classroom, including the participation of family and community members in the regular classroom activities. These characteristics contribute to the inclusion of the most disadvantaged students within the regular running of the school, and constitute a beneficial learning environment for all.

7.- REFERENCES

- AINSCOW, M. (1994): *Special Needs In The Classroom: A Teacher Education Guide*. Paris, UNESCO.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. & DYSON, A. (2004): Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125-139.
- ARNESEN, A.; MIETOLA, R. & LAHELMA, E. (2007): Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (1), 97-110.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.

- AVRAMIDES, E. & NORWICH, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- BAKER, E. T.; WANG, M. C. & WALBERG, H. J. (1995): The effects of inclusion on learning, *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.
- BARNES, C. (2003): What a difference a decade makes: reflections on doing 'emancipatory' disability research, *Disability and Society*, 18 (1), 3-17.
- BARTON, L. (2005): Emancipatory research and disabled people: some observations and questions, *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- BENJAMIN, S. (2002): *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham, Open University Press.
- BENTLEY, J. K. C. (2008): Lessons from the 1%: children with labels of severe disabilities and their peers as architects of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5-6), 543-561.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. (Bristol Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)).
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CARRINGTON, S. (1999): Inclusion needs a different school culture, *International Journal of Inclusive Education*, 3 (3), 257-268.
- CARRINGTON, S. & ROBINSON, R. (2004): A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 141-153.
- CHENOWETH, L. & STEHLIK, D. (2004): Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 59-72.
- CHOMSKY, N. (1988): *El lenguaje y los problemas de conocimiento*. Madrid, Visor.
- (2000): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONNOR, D. J.; GABEL, S. L.; GALLAGHER, D. J. & MORTON, M. (2008): Disability Studies and Inclusive Education—implications for theory, research and practice, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5-6), 441-457.

- CROLL, P. (2001): Children with Statements in Mainstream Key Stage Two Classrooms: a survey in 46 primary schools, *Educational Review*, 53 (2), 137-145.
- DARDER, A.; BALTONADO, M. & TORRES, R. (2003): Critical Pedagogy: An Introduction, en DARDER, A. BALTONADO, M. & TORRES, R. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. New York, RoutledgeFalmer, 1-21.
- DUNN, L. M. (1968): Special Education for the Mildly Retarded. Is much of it justifiable?, *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- DYSON, A. (2001): Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going, *British Journal of Special Education*, 28 (1), 24-28.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M. & VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- EVANS, J. L.; ILFELD, E. M. E. & HANSSSEN, E. E. (1998): *Inclusion. Inclusive ECCD: A Fair Start for All Children*. Massachusetts, Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Haydenville, MA.
- EVANS, P. (2003): *Aspects of the integration of handicapped and disadvantaged students into education. Evidence from quantitative and qualitative data*. OECD/OCRI.
- FISHER, D.; ROACH, V. & FREY, N. (2002): Examining the general programmatic benefits of inclusive schools, *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 63-78.
- FITCH, F. (2003): Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self, *Urban Review* 35 (3), 233-252.
- FLECHA, R. (2000): *Sharing Words*. Lanham, M. D.: Rowman & Littlefield.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987): *Literacy: Reading the Word and Reading the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- GIROUX, H. A. (1997): *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Colorado, Westview Press.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- KINCHELOE, J. L. (2005): *Critical Pedagogy Primer*. New York, Peter Lang.

- LLOYD, C. (2008): Removing barriers to achievement: a strategy for inclusion or exclusion?, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 221-236.
- MACEDO, D. (2006): *Literacies of Power: What Americans are not allowed to know*. Colorado, Westview Press.
- MEAD, G. H. (1973): *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- MEIJER, C.; SORIANO, V. & WATKINS, W. (2003): *Special Needs Education in Europe*. Thematic publication of the European Agency for Development in Special Needs Education.
- MOLINA, S. (2007): *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Non published doctoral theses). Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MUTHUKRISHNA, N. & SCHOEMAN, M. (2000): From “Special Needs” to “Quality Education for All”: a participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 315-335.
- NIND, M. & COCHRANE, S. (2002): Inclusive curricula? Pupils on the margins of special schools, *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 185-198.
- O’CONNOR, U. (2007): Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5-6), 535-550.
- OECD (2008): Education at a Glance 2008: OECD Indicators. Retrieved the 22 September 2008 from: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html .
- OLIVER, M. (1992): Changing the social relations of research production, *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 101-114
- PATHER, S. (2007): Demystifying inclusion: implications for sustainable inclusive practice, *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5-6), 627-643.
- PEETSMA, T.; VERGEER, M.; ROELEVELD, J. & KARSTEN, S. (2001): Inclusion in Education: comparing pupils’ development in special and regular education., *Educational Review*, 53 (2), 125-135.
- PETERS, S. (2002): Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA, *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4), 287-308.

- PORTER, G. L. (1997): Critical elements for Inclusive Schools. In PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W. & HEGERTY, S. (eds.): *Inclusive Education, a Global Agenda*. Londres, Routledge Publishing.
- (2003): El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 37-42.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2005): *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Graó.
- ROSE, R. (2001): Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- ROUSE, M. & FLORIAN, L. (2006): Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 481-493.
- SLEE, R. (2001a): 'Inclusion in Practice': does practice make perfect?, *Educational Review*, 53 (2), 113-123.
- (2001b): Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 5 (2-3), 167-177.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1996): *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore, Paul H. Brookes Pub.
- UNESCO (1990): *World Declaration on Education For All and Framework for Action*.
- (1994): *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality*.
- (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*.
- UNITED NATIONS (1990): *United Nations Convention on the Rights of the Child*.
- (1993): *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*.
- VLACHOU, A. (2004): Education and inclusive policy-making: implications for research and practice, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1), 3-21.

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

ZIGMOND, N. & BAKER, J. M. (1995): Full inclusion for students with learning disabilities: too much of a good thing? *Theory into Practice*, 35 (1), 26-34.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

MOLINA, S. y CHRISTOU, M.: (2009). "Educational inclusión and critical pedagogy". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_molina_christou.pdf

ISSN: 1138-9737

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Resumen: Una de las tareas principales de la sociología de la educación es identificar qué teorías generan éxito educativo y cuáles conducen al fracaso escolar. Sólo identificando estos elementos la sociología de la educación podrá cumplir su utilidad social. En este artículo analizamos dos perspectivas teóricas; la perspectiva basada en el modelo de la reproducción y la perspectiva dual vinculada a las aportaciones de la pedagogía crítica. De ambas se analiza qué prácticas educativas se generan a partir de sus principios y su incidencia en la realidad social.

Palabras clave: sociología de la educación, modelo de la reproducción, perspectiva dual, pedagogía crítica.

SOCIOLOGY OF EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: One of sociology of education's main task is to identify which theories lead to educational success and which ones lead to educational failure. Only through identifying these elements sociology of education will be socially useful. In this article, we analyze two theoretical perspectives: the one based on the reproduction model, and the dual perspective, related to the contributions of critical pedagogy. It is analyzed which type of practices emerge from the principles of these two theoretical perspectives, and the impact of those practices on social reality.

Keywords: *sociology of education, reproduction model, dual perspective, and critical pedagogy.*

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Roger Camdepadrós.

roger.campdepadros@udg.edu

Universitat de Girona.

Cristina Pulido.

cristinapulido@ub.edu

Universitat de Barcelona

1.- INTRODUCCIÓN

Una práctica educativa tendrá mayor o menor éxito dependiendo de la teoría en que se sustente. Una de las tareas principales de la sociología de la educación es precisamente analizar qué teorías generan un mayor éxito en las prácticas educativas y las que, al contrario, conducen al fracaso (Aubert *et al.*, 2004). La tarea específica de la sociología es facilitar este análisis a la sociedad para que obtenga un mayor conocimiento científico tanto de su entorno, como de las acciones que promueven la reproducción o la superación de la desigualdad (Flecha *et al.*, 2001).

En el artículo que presentamos a continuación revisamos aportaciones teóricas en ciencias sociales y en educación, en concreto las realizadas desde dos perspectivas teóricas: la reproducciónista, perteneciente a la perspectiva sistémica, y la pedagogía crítica, que se puede enmarcar dentro de la perspectiva dual. Así mismo se tendrán en cuenta algunas consecuencias prácticas que se derivan de cada una de ellas.

Por un lado, analizaremos las aportaciones reproducciónistas fruto de la perspectiva sistémica. Bajo esta perspectiva se engloban las teorías estructuralistas, funcionalistas y sistémicas, que en ciencias sociales generalmente han considerado que la realidad venía determinada por las estructuras y los sistemas. Dos conceptos fundamentales son sistema y estructura. A grandes rasgos el sistema social es un conjunto ordenado de elementos y subsistemas que tiende a conservar su organización, y la estructura está formada por los elementos del sistema que contribuyen a la estabilidad y funcionamiento de éste, y que no obedecen a fluctuaciones de poca amplitud y coyunturales (Flecha *et al.*, 2001, 24).

Este tipo de teorías han dado un papel pequeño, o a veces insignificante, a la acción de las personas y a la incidencia de su acción en la conformación de los sistemas y estruc-

turas sociales. La acción de las personas venía explicada como un engranaje de los sistemas de los que forman parte, por los ajustes entre el sistema y el entorno. Las teorías reproducionistas en educación parten de este tipo de concepciones, de forma que la desigualdad social o educativa que describían se acababa justificando como funcional o como fruto de un sistema al cual las personas no podían acceder a transformar.

Por otro lado, hallamos un conjunto de teorías que pueden considerarse como duales, al considerar en sus análisis tanto la importancia de los sistemas y las estructuras en el comportamiento de las personas y grupos, como la capacidad de éstos de incidir mediante la acción sobre los primeros. Por ejemplo, Habermas habla de la interrelación entre el sistema y el mundo de la vida (Habermas, 1998), y Giddens de la dualidad de la estructura, la cual se sostiene y funciona por la interdependencia entre los elementos que la componen y las prácticas sociales protagonizadas por la agencia humana, entendida ésta como las personas, actores y grupos presentes en la sociedad (Beck *et al.*, 1997; Giddens, 1998). Brevemente, los autores de la pedagogía crítica tienen relación directa con las perspectivas duales.

A lo largo del artículo argumentaremos que la puesta en práctica del modelo reproducionista, aun habiendo aportado algunos conceptos clave en el análisis de las experiencias educativas, ha generado mayores desigualdades, y, por otro lado, cómo las aportaciones teóricas fruto de la perspectiva dual y, en concreto, de autores representativos de la pedagogía crítica, han generado prácticas educativas de éxito, entendiendo por éxito educativo completar los estudios satisfactoriamente independientemente del género, edad, grupo étnico, cultural o religioso o grado de discapacidad del alumnado.

2.- EL MODELO DE LA REPRODUCCIÓN EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Si bien las aportaciones de autores referentes de este modelo (Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu, Bowles, Gintis, Passeron) han sido claves para identificar que la institución educativa no es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades, su análisis se limitaba a describir estas desigualdades sociales y no a identificar elementos que pudieran superar dicha desigualdad. A su vez, su análisis partía de unas limitaciones teóricas que implicaban no tener en cuenta una serie de información que ahora se considera relevante para completar dicho análisis social. Estas limitaciones teóricas son agrupadas por Flecha en seis epígrafes (1992, 104):

Obvia el concepto de agencia humana. La acción del sujeto no se analiza, carece de la relevancia necesaria para ser incluido en el análisis. Por tanto el papel de los sujetos no se contempla (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1971).

No puede explicar el cambio educativo. Al no contar con la agencia humana no puede explicarse cómo sucede el cambio social. Cualquier acción forma parte de la misma estructura, por tanto cualquier pretensión de cambio educativo se analizará como una consecuencia de la articulación sistémica, y no debido a la incidencia de la acción de las

personas en el cambio del sistema. Por tanto no se priorizan ámbitos de investigación dentro de la sociología de la educación que incluyan el papel de los sujetos en los cambios de las problemáticas educativas como el fracaso escolar o la violencia de género o entre iguales.

No contiene un concepto de autorreflexión. Al no contemplar las interacciones sociales como uno de los elementos fundamentales en la reproducción o la superación de la desigualdad no se incluye la racionalidad comunicativa (Habermas, 1998) y su incidencia en la capacidad de autorreflexión.

Carece de un concepto sociológico de identidad o individuo. Como el papel de los sujetos no está presente, desde esta perspectiva no hay un concepto de individuo o de identidad.

Carece de un concepto de movimiento social, autónomo de las categorías de la estructura. En la misma línea los movimientos sociales son analizados como fruto de la propia estructura o sistema que garantizan su desarrollo. La ausencia del análisis de la capacidad de transformación de las estructuras por parte de los movimientos sociales empuja el análisis.

No incluye una autorreflexión sobre los efectos sociales y educativos que produce el propio modelo de la reproducción. Es importante que cualquier teoría incorpore una reflexión respecto a las consencuencias que generan en las prácticas. No es el caso que nos ocupa, esta perspectiva teórica se ha querido legitimar durante mucho tiempo como la postura más científica. Teorías o prácticas que han querido plantear el necesario énfasis en la acción de los sujetos como generadores de transformación han sido obviadas, y han dejado una huella profunda en discursos sociales tales como “¿para qué intentar hacer ningún cambio si todo va a seguir de la misma forma?”, es decir, el sistema seguirá existiendo y funcionando, independientemente de las acciones de los sujetos.

Veamos algunos ejemplos concretos de análisis diezmados por partir de alguna o varias de estas limitaciones teóricas. Christopher Jenks realizó entre las décadas de 1970 y 1990 en Estados Unidos algunas contribuciones que generaron controversia respecto a la relación entre la escuela y las desigualdades sociales. En su publicación conjunta con Mary Jo Bane (Bane y Jenks, 1972) destacaban como una de sus conclusiones que las diferencias entre las escuelas tenían poca influencia en la trayectoria de las personas después de su escolarización. Ésta y otras afirmaciones que sustentaban en su artículo generaban una última conclusión: la mínima influencia de las reformas escolares en la superación de las desigualdades sociales. Algunos autores europeos recogieron tal afirmación y la radicalizaron aún más fruto de su perspectiva estructuralista, llegando a afirmar que las reformas escolares ni siquiera superaban tales desigualdades. Un ejemplo de ello es la traducción del artículo citado al castellano: “La escuela no es responsable de las desigualdades sociales ni las cambia” (Bane y Jenks, 1985, 278-288).

La controversia que generaron estas afirmaciones tuvo su respuesta teórica en la que se ha denominado la *black response*. Algunos autores negros americanos llevaron a cabo investigaciones sociales donde mostraban lo contrario a lo expuesto por Bane y Jenks: la influencia de la escuela era mucho mayor que lo postulado por los autores. Ante estas

pruebas científicas el propio Jenks (1973) reaccionó, y en otra publicación realizada en la misma *Harvard Educational Review* introdujo un giro a lo expuesto en su primer artículo, destacando la influencia de la reforma educativa en las desigualdades sociales, la importancia de la participación de las familias en las escuelas o como las personas provenientes de familias pobres tenían el mismo derecho a asistir a escuelas de calidad como las personas provenientes de familias ricas.

Si bien las teorías de la reproducción han servido para evidenciar el carácter político de la educación y su no neutralidad en la práctica educativa, su principal limitación es que no incluyen la capacidad de la agencia humana de producir un cambio en unas estructuras que están fallando, con lo que se pierde además el control de los efectos sociales de esas teorías y prácticas educativas.

Ya avanzamos aquí que las prácticas educativas que parten de estas teorías perpetúan las desigualdades sociales. Discursos sociales que incluyen la no posibilidad del cambio, independientemente de las prácticas que se realicen, están influenciados por esta perspectiva. Afectan a las personas que puedan padecer, o ser más vulnerables a, la exclusión social, imponiendo desde la institución educativa la negación de la posibilidad de superar la desigualdad social de partida. Evidentemente esta perspectiva no afectará a aquellos colectivos que ya provienen de una situación social privilegiada, la institución escolar les ayudará a seguir manteniéndola.

Ante esta situación, surgen otros autores y autoras dentro de lo que se podrían incluir en la perspectiva dual, que tienen en cuenta la influencia del sistema como a su vez la capacidad de los sujetos de transformar las estructuras. Partiendo de sus análisis se puede promover la superación de las desigualdades sociales desde la institución educativa. A continuación expondremos la aportación de estas teorías y de estos autores que han contribuido desde una perspectiva dual y crítica.

3.- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DUAL Y CRÍTICA

En los años 80 se realiza en sociología una síntesis entre las perspectivas sistémica y subjetiva, dominantes en las décadas anteriores, conformando una perspectiva dual, que contempla tanto el papel de los sistemas como el de las personas. Autores como Giddens, Habermas o Beck pasan a considerar esencial para el análisis de la realidad social tanto la incidencia de los sistemas en las personas, como la influencia de las personas en los sistemas.

Frente a una sociología de la educación basada en el modelo de la reproducción, esta nueva perspectiva dual en sociología aporta elementos para superar las desigualdades sociales creadas por los diferentes sistemas. Para los autores y autoras que parten de esta concepción la educación juega un papel muy importante en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Personas y colectivos que son más vulnerables de padecer exclusión social pueden transformar su situación de exclusión a través de la educación.

Como hemos visto el no considerar la acción humana no permitía explicar el cambio social, como tampoco permitía pensarlo o proponerlo. Por esto las teorías que más se están utilizando para dar respuesta a los retos actuales parten de las contribuciones teóricas de la perspectiva dual.

Desde esta perspectiva, tan clave es denunciar aquellos elementos del sistema que promueven el mantenimiento de las desigualdades sociales como identificar los elementos que contribuyen a superarla. Se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad (Aubert *et al.*, 2004). Para los autores y autoras de las ciencias sociales que parten de esta perspectiva, la educación puede ejercer una doble función: por un lado se prepara a las personas para integrarse en la sociedad y por otro se facilita el conocimiento crítico necesario para dotar de aquellos elementos necesarios en el ejercicio libre y posible de organizar acciones conjuntas hacia una mayor democratización de las sociedades.

Así pues, dentro de esta perspectiva hallamos varios elementos que constituyen un riguroso marco teórico que promueve un análisis social más complejo que ayuda no sólo a entender mejor la realidad social sino también a tener en cuenta cómo la acción social coordinada puede transformar cualquiera de las realidades que se plantee. En este apartado sólo recogemos algunas de las referencias que tienen relación con el objeto del artículo, pero evidentemente existen muchas más contribuciones teóricas que las expuestas a continuación.

Habermas (1998) propone la teoría de la acción comunicativa (TAC) para interpretar y analizar la realidad social. Una de sus aportaciones es la incidencia de la intersubjetividad, la posibilidad del entendimiento y cómo el diálogo puede estar mediado por pretensiones de poder o de validez. La acción comunicativa incluye el objetivo del consenso o el acuerdo mediante la validez de los argumentos y no de la posición de poder que ostentan los interlocutores. Al definir la acción comunicativa Habermas describe cómo en ese diálogo se incluye la interpretación de la otra persona:

“ Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada “su” mundo externo y “mi” mundo externo, sobre el trasfondo de “nuestro” mundo de la vida, queden relativizados en función de “el mundo” y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente ” (Habermas, 1998, 145).

Al teorizar sobre estos procesos profundiza en una concepción crítica de la sociedad y en su transformación. Como recogió Giddens (1985), la TAC explica tanto los procesos sociales que fundamentan el orden y el consenso social como los que explican el desorden y el conflicto social.

Por otro lado, Giddens y Beck muestran cómo a partir de la reflexividad las instituciones pueden tener un autoconocimiento con el cual revisar sus actuaciones y estrategias,

y modificar sus prácticas sociales para transformarlas en algo más acorde a la cambiante realidad (Beck *et al.*, 1997). En este proceso de autorreflexión serán claves la comunicación entre sujetos y sistemas, y también el diálogo intersubjetivo entre las mismas personas. La educación sería una de estas instituciones que a través de la reflexividad pueden corregir sus fallos, y plantear una organización y procesos más coherentes con lo que acuerden comunicativamente los participantes en el desarrollo de la misma.

Desde esta perspectiva la educación se concibe como un proceso relacionado estrechamente con la democracia. Pero no sólo como objeto de estudio sino especialmente por su puesta en práctica en la propia institución educativa.

Las contribuciones teóricas que describiremos a continuación tienen en cuenta todos estos factores y dan una gran importancia al papel de la agencia humana, a la acción de las personas, actores y grupos sociales. Tanto el papel del profesorado que está en un lugar estratégico para llevar a cabo prácticas educativas emancipadoras, como el del alumnado y de la comunidad en general son claves para promover prácticas de éxito educativo.

4.- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La perspectiva dual en teoría sociológica y las contribuciones de la pedagogía crítica van unidas por el mismo sentido. Ambas disciplinas estudian y analizan cómo se puede contribuir a la superación de la desigualdad teniendo en cuenta la estructura o el sistema, pero a su vez enfatizando en la capacidad de los sujetos de generar procesos de transformación. A continuación destacaremos algunos de los autores y autoras más relevantes dentro de esta línea con sus principales aportaciones.

Paulo Freire

Sin duda uno de los autores más referenciados e internacionalmente reconocido es Paulo Freire. En la década de 1960 ya postulaba su teoría desde una perspectiva dialógica. En su libro *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire elaboró la *Teoría de la Acción Dialógica*, años antes de que Habermas escribiera la *Teoría de la Acción Comunicativa* (1981). La aportación de Freire a la educación ha sido de suma importancia constituyéndose como la base teórica de muchos autores y autoras que han seguido profundizando y aportando conceptos a partir de sus contribuciones. El diálogo en Freire no se reducía sólo a la interacción entre profesorado y alumnado, sino también y sobre todo incluía a toda la comunidad participante. Freire definía la dialogicidad: “es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire, 1997, 100). En este sentido, el autor pone el énfasis en la intersubjetividad. Para poder transformar la realidad educativa no es suficiente con la mera suma de voluntades individuales sino que se hace necesaria una acción coordinada y dialogada, eminentemente solidaria y empeñada en trabajar por un objetivo común: la transformación social.

Basil Bernstein

Basil Bernstein, aunque se haya considerado en ocasiones un autor propio del modelo de la reproducción, no compartimos esa opinión, es más, sus contribuciones teóricas indican lo contrario. Sus propias obras contienen críticas al modelo de la reproducción. Una de las aportaciones clave que realiza es su teoría del discurso pedagógico (Bernstein, 1993), en la que diferencia entre lo transmitido y la transmisión. El autor afirma que el modelo de la reproducción sólo se interesa por lo transmitido, pero que la clave está también en la transmisión. Por eso el análisis se reducía únicamente a mostrar las consecuencias de la escuela en cuanto a clase, raza, género, pero no explicar cómo se generan desigualdades según estas variables. En cambio con el análisis de la transmisión se consigue una mayor comprensión del proceso por el que se generan desigualdades. También con el discurso pedagógico se lleva a cabo la producción, reproducción y la transformación de la cultura.

A parte de este análisis Bernstein (1998) estudia cómo las reformas educativas definen identidades pedagógicas, distinguiendo entre tres tipos: las retrospectivas (orientadas al pasado), las descentradas (orientadas al presente) y las prospectivas (orientadas al futuro). Los discursos pedagógicos para dar respuesta a los retos actuales evidentemente no deben basarse en una identidad retrospectiva, pero tampoco formularse en el presente, sino que tienen que mirar hacia el futuro y ello conlleva un continuo ejercicio de reflexión intersubjetiva. Bernstein introduce un concepto de participación que da cabida a la transformación y al cambio, y más cuando la participación es uno de los derechos: “El tercer derecho, entonces, es el derecho a participar en los procedimientos mediante los cuales se construye, mantiene y transforma el orden. Es el derecho de participar en la construcción, mantenimiento y transformación del orden” (Bernstein, 1990, 125).

Michael Apple

Este autor fue uno de los primeros en posicionarse delante de los efectos del reproducciónismo y analizar sociológicamente la educación, dando a lugar lo que se ha denominado *modelo de la resistencia* (Apple, 1970,1975). Una de las principales críticas que hace al modelo de la reproducción es que éste puede llevarnos a suponer que no existe una resistencia significativa al poder. Pero las luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, entre otros, demuestran continuamente la posibilidad de una acción concreta.

Como alternativa proponía que los propios modelos de investigación debían suponer una resistencia. Por tanto era necesario concebir una sociología de la educación centrada en resaltar los procesos de resistencia que se dan en la escuela, y que contribuyen a que el alumnado supere situaciones de desigualdades sociales y consiga éxito escolar: “En ninguno de los casos el ímpetu provino sólo de arriba. Por el contrario, movimientos desde abajo (en los grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales y otros) proporcionaron la fuerza directora del cambio” (Apple, 1991, 49).

Otra de las aportaciones clave ha sido el análisis del currículo educativo y su incidencia en el éxito educativo. Apple propone un currículum democrático, el acceso al diseño del currículum de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, otros profesionales). Así se pueden evitar sesgos favorecedores de sólo algunos grupos sociales, como había analizado Bernstein. Y por supuesto se deja de señalar las desigualdades como inevitables o como funcionales para el sistema. Apple enriquece su análisis mostrando experiencias educativas en su obra que dan respuesta a esta necesaria inclusión democrática en todo el currículum educativo (Apple y Beane, 2005). Las experiencias educativas se basan en este enfoque democrático que “busca explícitamente el cambio en las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad” (Apple y Beane, 2005, 35).

Henry Giroux

Las aportaciones teóricas de Giroux se enmarcan en su constante activismo intelectual centrado en la búsqueda de todos los elementos científicos con los que analizar el proceso educativo y facilitar la transformación del mismo por parte de todos los colectivos situados generalmente en los márgenes del orden social dominante. Giroux se aleja del análisis estructuralista marxista e incorpora en su teoría contribuciones de Gramsci, autores de la Escuela de Frankfurt entre otros. Su perspectiva daba importancia tanto a la estructura como a la agencia humana, y dedicó muchos años a estudiar el impacto de la política cultural en la educación.

Giroux realiza la aportación de una pedagogía radical (1992) basada en que la crítica ha de ir acompañada de la posibilidad. Esta vinculación ya la anunciaba Freire (1970) cuando explicitaba que no puede haber denuncia sin denuncia, la crítica sin alternativa posible no es productiva. Giroux recalca en sus obras que la escuela no es un mero reflejo de la sociedad sino que también ejerce un papel clave en la democracia, es una fuente de producción cultural.

Por otro lado, Giroux remarca la importancia de que los/as educadores/as críticos/as ejerzan de intelectuales transformadores: que basen su práctica en la reflexión teórica, que se interesen en conocer aquellas teorías y experiencias educativas que producen mayor éxito académico, y que se cuestionen al servicio de quién están realizando su función educativa. En sus propias palabras: “como intelectuales transformadores, los profesores deben especificar la naturaleza de los llamamientos a la autoridad con la que legitiman sus prácticas pedagógicas” (Giroux, 1992, 76). Bajo esta misma concepción Giroux afirma que el ejercicio de la intelectualidad no se limita a la tolerancia, sino a “un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto la justicia, felicidad y lucha colectiva” (Giroux, 1992, 77).

Donaldo Macedo

Una de las primeras aportaciones teóricas de Macedo se sitúa en su colaboración junto a Freire en el libro *Alfabetización. Lectura de la palabra y de la realidad* (1989). La alfabetización no es sólo un proceso instrumental de lectoescritura sino también de lectura

del mundo y de la posibilidad de intervenir en él. Posteriormente continuó esta línea de trabajo y fue denunciando en su obra que en la institución educativa americana hay contenidos a los que no se les permite acceder. En concreto elabora una teorización sobre la *pedagogía venenosa* que es la práctica pedagógica que orienta a la estandarización hacia la reproducción de valores y prácticas que fomentan el orden social dominante.

Así partiendo de las contribuciones de Freire, Macedo elabora una lista de todo aquello que los americanos deberían saber y no tienen acceso a saberlo. En las últimas publicaciones ha ido profundizando en el análisis del lenguaje tanto como transmisión del poder como herramienta de respuesta a los actuales discursos pedagógicos dominantes (Macedo *et al.*, 2003). Su defensa de un modelo de educación pública que forme a ciudadanos críticos es también una de las aportaciones clave de su obra: “me atrevería incluso a afirmar que la salvaguarda de nuestra democracia depende en mayor medida de la creación de ciudadanos y ciudadanas inteligentes que no de bombas inteligentes” (Macedo, 2000, 54).

Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg

Una de las diversas aportaciones de Kincheloe y Steinberg es enfatizar que el alumnado, además de aprender en el contexto educativo, toma conciencia de su entorno y de su aprendizaje. La creación de sentido mediante la vinculación entre la propia experiencia y el proceso de aprendizaje es clave. El proceso de burocratización y la monopolización del conocimiento por parte de los expertos fomentan la pérdida de sentido en la institución educativa, y a su vez vacían de sentido la profesión de los y las educadoras.

Otro de los aspectos que sostienen es que la escuela tiene que ir vinculada a los cambios de la vida cotidiana. Si las escuelas no están al día de los cambios que han tenido los niños y niñas en los últimos años, como los entornos familiares, los cambios tecnológicos y en general los cambios sociales y culturales, no podrán estar dando una respuesta adecuada a ellos, y generalmente se han visto pocos cambios de este tipo en las escuelas (Kincheloe y Steinberg, 2000).

Parten del potencial de la agencia humana y su capacidad de acción. Sabiendo que a menudo la agencia parte en desventaja ante un sistema que produce desigualdades, y más si la persona pertenece a clases más vulnerables, Kincheloe y Steinberg utilizan el concepto de empoderamiento. Cómo los y las estudiantes van tomando conciencia del significado del poder, de dónde se halla y cómo se utiliza. Maestros y maestras “ayudan al empoderamiento de los alumnos y alumnas despertando su habilidad de dar sentido, de entender que ellos/as pueden conocer más y que ellos son capaces de conseguir más de lo que previamente se habían imaginado” (Kincheloe y Steinberg, 1998, 228).

Ramón Flecha

Flecha es conocido por diversas contribuciones teóricas, entre ellas su teorización del *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997), que Alain Touraine destacó como un ejemplo

único de teoría y práctica de aprendizaje dialógico. Ha desarrollado un análisis profundo respecto la concepción dialógica de la educación dotando el papel del diálogo entre profesorado, alumnado, familiares y comunidad como la clave fundamental para superar las desigualdades sociales. Analizó las consecuencias negativas de la primera fase de la sociedad de la información señalando el aumento de las desigualdades sociales y educativas que se estaba produciendo.

A su vez, ha aportado elementos para la superación de estas nuevas y viejas desigualdades. Basándose en el estudio de teorías y prácticas educativas que promovían el éxito escolar y la inclusión educativa, formuló el concepto aprendizaje dialógico y contribuyó a conformar el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

En su última publicación elaborada conjuntamente con otras autoras de pedagogía crítica, profundiza y desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Tal y como destacan en su introducción: “Necesitamos concepciones del aprendizaje que ayuden a coordinar las acciones de profesionales, familiares, entornos, comunidades y las propias chicas y chicos” (Aubert *et al.*, 2008, 11). No sólo es importante saber que las interacciones son fundamentales en el proceso del aprendizaje, sino que la clave está en su coordinación, por ello una base del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se halla en esta coordinación de interacciones entre familia, profesorado, comunidad en general y los niños y niñas, hacia un objetivo común: lograr el éxito educativo de todo el mundo.

5.- EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ÉXITO SUSTENTADAS EN APORTACIONES DUALES Y CRÍTICAS

Como hemos visto sólo las aportaciones que sustentan teóricamente la capacidad de transformación de las personas pueden generar ese cambio y orientarse hacia el éxito educativo común. De las aportaciones anteriormente citadas se han derivado experiencias educativas referentes en todo el mundo, como pueden ser las escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005), el Programa de Desarrollo Escolar, las Escuelas Acelaradas, el Éxito escolar para todos y todas o las Comunidades de Aprendizaje (Elboj *et al.*, 2002) entre otras. Sólo las aportaciones que sustentan teóricamente la capacidad de transformación de las personas pueden generar ese cambio y conducir hacia el éxito educativo. De todas estas experiencias educativas de éxito nos centraremos en este artículo en las escuelas democráticas.

Las escuelas democráticas se plantean incluir igualitariamente a todas las personas en la educación y que todas ellas consigan éxito escolar: por justicia social, por realizar la democracia y porque la diversidad es riqueza. Los aspectos democráticos, más que plasmarse como contenidos en el currículum, se reflejan en todo el procedimiento de organización escolar, y se intenta llevarlo a todos los rincones de la escuela para que todas las personas que intervienen en el proceso educativo (niños y niñas, familiares, profesorado, voluntariado, bedeles) se impregnen de valores y formas democráticas:

“Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes ” (Apple y Beane, 2005, 22).

Las escuelas democráticas plantean cómo incluir igualitariamente los diferentes grupos sociales, culturales, religiosos, etc., en la escuela, y conseguir éxito y satisfacción para todos ellos. La variedad es riqueza. Y al participar todos y todas pueden aprender. De esta forma cada agente al participar desde su posición se ve formando parte de una comunidad de aprendizaje (Apple y Beane, 2005).

Visto en análisis anteriores que hay dificultades de acceso al sistema educativo, las escuelas democráticas no se quedan únicamente en el enunciado de la igualdad de oportunidades, e intentan eliminar cualquier barrera, institucional, social o de cualquier otro tipo, al acceso de colectivos a menudo discriminados por razones de raza, género o clase socioeconómica.

Conectando con un pensamiento de Vigotsky, la propuesta de Apple y Beane es incidir en el contexto social para convertirlo en favorable al estudio y aprendizaje:

“Este es un punto crucial. El paisaje educativo está alfombrado con los restos de reformas escolares fracasadas, muchas de las cuales fallaron debido a las condiciones sociales que rodean las escuelas. Sólo las reformas que reconozcan estas condiciones y entablen activamente combate con ellas cuentan con probabilidades de tener un efecto duradero en la vida de los niños, los educadores y las comunidades en las que las escuelas atienden ” (Apple y Beane, 2005, 28).

A diferencia de las propuestas reproduccionistas donde no había posibilidad de cambio, las escuelas democráticas se proponen el objetivo de que toda persona alcance el éxito escolar, para lo cual articularán mejoras en el acceso, en la atención, en la relación dentro-fuera, incidiendo en la mejora del entorno social para propiciar mejoras en las condiciones de estudio.

Los autores señalan que las escuelas han sido instituciones poco democráticas, que han promovido la competición en lugar de la cooperación, o el propio interés en lugar del bien común, representando los intereses de los grupos poderosos, en lugar del de toda persona independientemente de su origen social, raza, credo o género. Una consecuencia de ello ha sido y es el agrupamiento por capacidades de las niñas y los niños. Siendo estas capacidades resultado de la situación social de partida, al agruparles o segregarles se reproduce la exclusión. Critican este punto, y proponen como alternativa los grupos heterogéneos, pues en la diversidad está la riqueza:

“Aunque en una democracia las escuelas presumiblemente demuestran cómo conseguir la igualdad de oportunidades para todos, un número excesivo de ellas están plagadas de estructuras como el encauzamiento y el agrupamiento por capacidades, que

niegan la igualdad de oportunidades y resultados a muchos, particularmente a los pobres, a las personas de color y a las mujeres” (Apple y Beane, 2005, 29).

El comportamiento y procedimiento democrático en la escuela, que se muestra en la organización del sistema, en la administración, en las clases, en el patio, etc., proporciona un aprendizaje a parte de los contenidos que se puedan enseñar en una clase sobre democracia. Constituyen una especie de *currículum oculto* por el que se va aprendiendo sobre justicia, poder, dignidad y el propio valor. En las escuelas democráticas también juegan un papel importante los movimientos sociales. En concreto Apple y Beane resaltaron como el movimiento igualitario afroamericano elaboró libros de texto que incluían y reflejaban su propia historia, así como el papel desempeñado por su comunidad en los acontecimientos históricos. Los movimientos por los derechos civiles han jugado un importante papel por democratizar la escuela, luchando contra la segregación y discriminación de minorías étnicas o personas con discapacidades.

Y como última cuestión de la propuesta de Apple y Beane destacamos la importancia de la conexión entre las planificaciones y las decisiones educativas con el mundo de la vida de los participantes en la educación, según los autores “la democracia se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana” (Apple y Beane, 2005, 158).

6.- CONCLUSIONES

En el artículo hemos partido de considerar la incidencia que la teoría social y pedagógica tiene en el análisis de la realidad y en la propia organización de la educación y el sistema educativo. Ésta es una de las tareas de la sociología de la educación, así que hemos procedido a analizar las recientes teorías educativas y sus consecuencias en las prácticas.

Hemos querido mostrar al menos dos tipos de teorías diferentes, con consecuencias opuestas en la construcción de la realidad educativa y social. Por un lado hemos visto que las teorías reproducionistas, insertas en una perspectiva sistémica, compartían una serie de carencias teóricas como el no contemplar el papel de la agencia humana en el mantenimiento y transformación de las estructuras con su práctica social, no poder explicar el cambio social o no contemplar una autorreflexión sobre la propia práctica y teoría educativas. Una de las consecuencias de estas carencias ha sido la legitimación de prácticas educativas que no incidían o incluso aumentaban las desigualdades educativas y sociales.

Por otro lado, hemos analizado la sociología de la educación que utiliza la pedagogía crítica. Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones.

Freire, Bernstein, Apple, Giroux, Macedo, Kincheloe, Steinberg o Flecha son algunos de los principales autores que han basado sus análisis y estudios en la capacidad de las personas de describir su realidad y de pensar las formas de incidir en ella para transformarla a través de la educación, superando así las diferentes desigualdades sociales que se hallen.

Si en Habermas, Giddens o Beck veíamos la importancia de conceptos como la reflexividad y el conocimiento, la acción comunicativa, la comunicación entre sujetos y sistemas, la intersubjetividad, el papel de la agencia humana, en la pedagogía crítica destacamos las siguientes sugerentes ideas y conceptos con la que estos autores y autoras han revolucionado la teoría y práctica educativa:

. El papel del diálogo: Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970), Aprendizaje Dialógico (Flecha, 1997).

.Inclusión de toda la comunidad en el proceso educativo, democratización: Freire (1970, 1997), definición del currículum (Apple, 1970), diálogo entre toda la comunidad y agentes educativos para superar las desigualdades a través de la coordinación de todas las interacciones que educan a las niñas y niños (Flecha *et al*, 2008).

. Transformación social para conseguir una educación inclusiva: transformación a través de la participación (Bernstein, 1990), transformación del proceso educativo por parte de los colectivos situados al margen del orden social dominante (Giroux, 1992), actualización y transformación de la escuela a través de la inclusión de los cambios sociales y culturales como por ejemplo la multiculturalidad o los nuevos modelos familiares (Kincheloe y Steinberg, 2000).

. Análisis crítico acompañado de propuestas: ninguna denuncia sin denuncia (Freire, 1970), denuncia de la pedagogía venenosa y propuestas para superarla (Macedo, 2000).

. Papel de la agencia humana (personas y colectivos): modelo de resistencia (Apple 1970, 1975), educadores/as como intelectuales transformadores/as (Giroux, 1992), empoderamiento del alumnado (Kincheloe y Steinberg, 2000).

. Creación de sentido: concientización (Freire, 1970), vinculación de la educación con la propia experiencia y la participación en su finalidad (Flecha, 1997; Kincheloe y Steinberg, 2000).

Evidentemente, sus contribuciones teóricas son más extensas que las expuestas, pero únicamente hemos querido citar algunas de ellas para ilustrar algunas aportaciones

ejemplares que han incidido en el desarrollo de las buenas prácticas educativas, algunas de las cuales hemos mencionado en este artículo. Uno de los factores comunes que caracterizan a estos autores y autoras es la denuncia de las teorías y prácticas que reproducen el orden hegemónico dominante y que generan desigualdades sociales, y la elaboración de contribuciones teóricas y científicas que las superan.

La educación desde la pedagogía crítica consiste en un proceso muy relacionado con la democracia y con la vida en sociedad, por ello escogimos como ejemplo de la aplicación práctica de algunas de estas teorías las *Escuelas democráticas* de Apple y Beane. Las experiencias educativas que mayor éxito están teniendo combinan excelencia formativa y democratización de su práctica, otro ejemplo de ello es el impacto del proyecto Comunidades de Aprendizaje en nuestro país. Es ésta la combinación que genera el resultado de lograr el sueño posible de dar la mejor educación a todos los niños y niñas, y que a su vez incrementa la formación de las familias, de la comunidad y del profesorado. Los resultados también se constatan en la mejora del entorno donde actúa cada una de estas escuelas. Y por ello la escuela siempre ha sido un núcleo básico de la sociedad, dependiendo de la orientación que se defina será un espacio público de mera reproducción de las desigualdades sociales o todo lo contrario, de transformación social.

Las aportaciones que hemos analizado demuestran que desde una postura reproductivista no es posible el cambio puesto que no se posibilita. Pero sí desde una pedagogía crítica basada en una sociología de la educación también crítica. Ambas facilitan el marco teórico para desarrollar un modelo de educación que sea motor de cambios sociales, pero no desde una posición ingenua, sino, todo lo contrario, desde una rigurosidad científica. Aportan su análisis al sistema educativo identificando elementos que reproducen el poder y la desigualdad, e identificando aquellos elementos que lo superan y transforman. De momento, sólo desde esta perspectiva se han basado las mejores prácticas educativas.

7. - BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1970): *Idéologie et appareils idéologiques d'État: sur la reproduction des conditions de production* *La Pensée*, junio, 3-21.
- APPLE, M. (1970): *Relevance and Curriculum: a Study in Phenomenological Sociology of Knowledge*. Tesis doctoral.
- (1997): *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- APPLE, M. y BEANE J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata (p.o. 2000).
- APPLE, M. y HAUBRICH, V. F. (1975): *Schooling and the Rights of Children*. Berkeley, McCutchan.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; FLECHA, R.; GARCÍA, C. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia.
- (1985): La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia, en ALAIN GRAS (eds.) *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid, Narcea, 278-288.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1971): *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- BANE, M. J. y JENKS, C. (1972): The Schools and Equal Opportunity, *Saturday Review of Education*, LV, 38, 691-701.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata-Fundación Paideia.
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata (p.o. 1996).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970): *La reproducción: éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y de lectura de la realidad*. Barcelona, Península/ Madrid, MEC (1987).
- GIDDENS, A. (1985): Reason without Revolution? Habermas' Theory deskomunicativen Handels, en BERNSTEIN, R. J. (ed.) *Habermas and Modernity*. New York, Basil Blackwell, 95-121.
- (1998): *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid, Amorrortu (p.o. 1984).
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, MEC-Paidós, (p.o. 1988).
- (1997): *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós (p.o. 1992).

- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1998): *Teoría de la acción comunicativa, Vol. 1*. Madrid, Taurus. (p.o. 1981).
- (2001): *Teoría de la acción comunicativa, Vol. 2*. Madrid, Taurus (p.o. 1981).
- JENKS, C. (1973): Inequality in retrospect, *Harvard Educational Review*, febrero, vol. 43. Cambridge, Harvard Educational Review, 138-164.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1998): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro (p.o. 1997).
- (2000): *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. Madrid, Morata.
- (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro (p.o. 1993).
- MACEDO, D. (1994): *Literacies of power. What Americans are not allowed to know*. Boulder, CO: Paradigm.
- (2000): Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana, *Revista siglo XXI*. Madrid, UNED, 53-61.
- MACEDO, D.; DENDRINOS, B. y GOUNARI, P. (2003): *The hegemony of the English*. Boulder, CO: Paradigm.
- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

DUQUE, E. y PRIETO, O.: (2009). "La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_camdepados_pulido.pdf
ISSN: 1138-9737

REAL UTOPIAS IN ADULT EDUCATION

Abstract: The juxtaposition of real and utopias in the title of the article draws attention to, on the one hand, the limitations and constraints within which radical educational initiatives have to work and, on the other, the systematic attempts to develop learning which goes beyond the limitations of the current context and works towards progressive social change. To illustrate the argument three examples, drawn from Spain, the USA and Scotland, are outlined because they illustrate the need to reassert a critical pedagogy that is a necessary condition for creating an educated and democratic community.

Key words: utopias, pedagogy, transformative experiences.

UTOPIÁS REALES EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Resumen: La yuxtaposición de la realidad y de las utopías en el título del artículo llama la atención, por un lado, a las limitaciones y constreñimientos contra los que tienen que enfrentarse las iniciativas educativas, y, por el otro, los intentos sistemáticos para desarrollar aprendizaje que vaya más allá de las limitaciones del contexto actual, hacia un cambio social progresivo. Para ilustrar este argumento se muestran tres ejemplos, de España, Estados Unidos y Escocia, porque ilustran la necesidad de reafirmar una pedagogía crítica que es una condición necesaria para crear una comunidad educada y democrática.

Palabras clave: utopías, pedagogía, experiencias transformadoras.

REAL UTOPIAS IN ADULT EDUCATION

Jim Crowther

Jim.Crowther@ed.ac.uk

University of Edinburgh.

1.- INTRODUCTION

In English the words real and utopia are usually seen as contradictory rather than complementary terms. The 'real' is grounded in the actual circumstances of everyday life and implies compromise, adjusting or even accepting constraints that limit what is possible. In contrast, utopia refers to circumstances not yet realised and which possibly could never be realised. Defined as unrealisable, then, utopian thinking has undeservedly fallen into disrepute. In arguing for the relevance of utopias, Bauman (1976, 13) makes the point that they play a 'crucial and constructive role in the historical process'. One key quality of utopian thinking is that it 'relativises the present' and thereby introduces a critical perspective on the partial and selective nature of the current reality. Levitas (2001), although writing specifically about social policy, makes a similar point when she draws the distinction between the extrapolatory and utopian method. Extrapolation involves making forward projections from key trends in the present, whereas the utopian method involves looking back critically and evaluatively from a supposed future.

Utopia as used in this article is about positive attempts to open up possibilities for a different type of living. They help us think about the future imaginatively and not specifically about what the immediate future holds. Utopias are about hope and, if education is to be a resource for change, then it too has to be a hopeful activity. The juxtaposition of real and utopia, in the manner deployed in this article, reflects this tension between these contradictory meanings of aspiring to a better world in the context of trends which may make its realisation difficult and partial. In other words, the focus on real utopias in adult education is concerned with radical practicality, with an emphasis on social change that can be progressed from the constraints of the 'here and now'.

Radical practicality has its roots in the tradition of education (the explicit, deliberate and systematic organisation of learning rather than a distinctive professional activity) as a

resource for social change and there are examples of this type of popular education in different national contexts (Steele, 2007). In the UK during the nineteenth century for example radicals involved in social and political movements demanded ‘really useful knowledge’ rather than ‘merely useful knowledge’ (Johnson, 1988). The latter was essentially knowledge stripped of its social and political interests and was provided by churches, charitable bodies or the state. The critical issue was who controlled and defined knowledge: ‘really useful knowledge’ referred to critical knowledges which would help exploited and oppressed groups to analyse their circumstances, the causes of their misfortune and how best to act collectively to change them. The content of ‘really useful knowledge’ for exploited and oppressed groups differed because of different causes. For example, working class exploitation and gender exploitation had different roots and required their own distinctive struggles for change. Radical practicality emphasised the need to address directly the causes of people’s misery and the ‘test’ of the robustness of ‘really useful knowledge’ was as a guide for meaningful action to challenge and transform them. As Paulo Freire (1972) reminds us ‘education is politics’ it is never neutral.

Today, more than ever, we need real utopias ‘to learn our way out’ (Finger and Asun 2001) of the current problems that are faced by the poor and exploited. The Chinese philosopher Confucius is reported to have said ‘may you live in interesting times’ the meltdown in global financial markets in 2008 and 2009 perhaps captures what he had in mind. Whilst bankers in the rich, developed world, have to make do with relatively smaller fortunes to live off the real and devastating consequences of the current recession is the burden of the poor and least powerful groups in society. At best, government responses to this situation have been to adopt Keynesian measures to counteract declining consumer demand. More usually it is to pay off the banks’ debts in the hope of a return to ‘business as usual’ in the long-term. At worst, the neoliberal alternative to seize the opportunity to further privatise state assets, let ailing firms collapse, undermine trade unions and so on, is economically and politically as bankrupt as the banks themselves. The critical and creative forces required to resolve this situation are potentially to be found in the communities which experience these problems more deeply (see Klein, 2007). Out of necessity there is the potential for creative invention and determined intervention from progressive social forces. Again, as Freire (1972) reminds us, it is only the oppressed who can liberate both themselves and the oppressor. This article will illustrate adult education practices that help stir and educate the need to improve how we live now, and how we might live better in the future.

The text is structured in the following way. First, I will highlight the emergence of dystopian tendencies in adult education through the rise of a narrowly vocational focus legitimated by the dominant policy discourse of lifelong learning, which is evident in various parts of the world. If radical practicality is to be achieved we need therefore to reinvent pedagogy of the oppressed for our times. Second, I will then describe three examples of such practice in terms of real utopias in adult education: *La Verneda Sant Martí School of Adults* in Catalonia, Spain, Highlander Research and Education Centre

in the USA, and the Adult Learning Project in Scotland (UK). Third, I will identify their key comparable features and conclude that they provide inspirational examples for the role of education in asserting the possibility and potential of human agency.

2.- WHATEVER HAPPENED TO ADULT EDUCATION? THE SEEDS OF DYSTOPIA

In his book *The Long Revolution* (1961), Raymond Williams, a former British adult educator and cultural historian, identified that in the nineteenth century three interests (the old humanists, the public educators and the industrial trainers) dominated the debate about educational purpose in the UK. The 'old humanists' saw education as an elite activity from which only very few people would benefit. Education was of value for its own sake and something 'men of leisure' (seldom women) would benefit from. Remnants of this thinking still exist today but those who advocate this position are more limited in number and less influential in policy.

The 'public educators' espoused the revolutionary idea of 'education for all', which was inspired by the social and political interests of the emerging working class and women's movements. Adult education in particular would provide the means for developing the knowledge and skills for the working class to produce their own political leaders. The Workers' Educational Association was a good example of this type of provision (Fieldhouse, 1996). Creating a common culture, which reflected the experience of a wide social spectrum of people, required educational provision to be available to all. However, despite seeming to have won the debate against the old humanists, the argument of the public educators was not decisive. The 'industrial trainers', on the other hand, made the powerful and pragmatic argument that a universal education was needed to ensure economic success in an increasingly competitive global world. This perspective was dominant in the nineteenth century. Broadly speaking, the tensions and compromises between these different interests, with the industrial trainers dominant, led to twentieth century developments in all levels of education.

What is now happening is a fundamental reinforcement of the above compromise, which is setting the trend for developments in the 21st century. The broad field of adult education has been marginalised by the dominant policy discourse of lifelong learning for flexible capitalism (Crowther, 2004). It is a Trojan horse out of which the skills agenda of the industrial trainers has reasserted its primacy with a focus on reducing education to training in 'soft skills' for 'employability' e. g. discipline, flexibility, communication, team-working, etc. The rise of globalisation and the struggle for economic competitiveness underlines the ideological power of a stunted form of human resource development. A simplistic connection between training and the economy is made which unjustifiably claims that more of the former automatically improves the latter (Coffield, 1999). A consequence is that the interests of the industrial trainers are

undermining the need for a truly 'educated community', which is essential to a common culture and participatory democracy (Williams, 1961).

3.- REASSERTING A PEDAGOGY OF THE OPPRESSED

Behind the industrial trainers rhetoric of economic competitiveness, the hegemony of individual choice is increasingly replacing the idea of social welfare as a public good and lifelong learning plays a crucial role in preparing citizens for participation in the new 'workfare order'. In this sense, 'the deconstruction of the welfare, as an ideological and policy objective, is predicated upon the reconstruction of citizenship' (Martin, 2003, 566). Increasingly, citizens must learn to take responsibility for their own income, self-manage their education, health and welfare. Implicit in this is a retreat from the public sphere as the arena in which citizens argue about the nature and purpose of politics, and the public business of citizenship is trivialised by being reduced to individual choice and consumption.

The shift in policy from providing education to encouraging learning is an integral part of more fundamental changes taking place in the nature and form of the state. In the transition from the nation state to the market state (Bobbitt, 2002) the idea of a single polity which coheres around a set of shared values is no longer a prime objective of state policy. Ideologically, what policy seeks to construct instead is the sense of a 'level playing field' where the appearance of meritocracy holds sway. In reality, of course, what is created is not a level playing field at all but rather what Ainley (2004) characterises as 'opportunities to be unequal'. The key elision is the reduction of democracy as a political process to the market as an economic process. Politics is thus diminished to the making of market choices facilitated by lifelong learning.

What is actually required to give most people real choices is precisely the kind of critical and reflexive education Freire insisted on as the right of all citizens, and a pedagogy which liberates them to understand the nature of their oppression and act upon their existential reality in order to transform it. As he points out:

"...the oppressed are not marginals living 'outside' society. They have always been inside - inside the structure which made them 'beings for others'. The solution is not to 'integrate' them into the structure of oppression, but to transform that structure so that they can become 'beings for themselves'." (Freire, 1972, 48).

Inequality is a relational phenomenon that produces benefits for dominant groups through the systematic exploitation of others. The poor are with us only because the rich are too. Gender inequality exists because it sustains male privileges. Of course, rather than recognise the relational nature of inequalities, a common response in social policy is to 'blame the victim' –the poor, unemployed, single parents, refugees, asylum seek-

ers, gypsies or whatever group happens to provide a convenient scapegoat in a particular national context at a particular time. In this situation, the solution to the predicament of marginalised and exploited groups –‘beings for others’– is not to ensure their further adaptation but rather to seek to transform the structures which prevent them from becoming ‘beings for themselves’.

In capitalist societies one of the major causes of oppression –although clearly not the only one– is social class division and exploitation. However, contemporary educational discourse is curiously silent about class, i. e. as a relation of power as distinct from a category of identity or status. Freire reminds us that class analysis is about people's relative positions within structures of power and privilege. Class in this sense cannot be reduced to sanitised notions like 'disadvantaged groups', 'vulnerable learners' or 'social exclusion'. Indeed, Freire warns us to be wary of the kind of 'false generosity' that takes into account people's needs without understanding how these needs are caused and distributed.

The new capitalism is also having detrimental social and psychological consequences (Sennett, 1998). The adaptation of capitalism to short-term market priorities is changing the meaning of work and the quality of relations between people. Bonds of trust and mutual support ('social capital', according to Putnam, 2000) require nurturing through long-term commitments and relationships that are increasingly difficult to sustain in the era of flexibility and risk. The 'political economy of uncertainty', as Bourdieu characterises it, is a new mode of domination "based on the creation of a generalised and permanent state of insecurity aimed at forcing workers into submission, into the acceptance of exploitation" (1998, 85).

Despite growing class inequalities and relations of oppression, it seems that these are frequently ignored in educational discourse. For Freire, of course, the opposite was the case: what we now choose to disregard actually constituted the bedrock of his educational work. The title of his most famous book, *Pedagogy of the Oppressed*, is a sharp reminder to us about the politics of our work. Education for liberation means making choices, and choosing to take the side of subordinated and marginalised groups. Political solidarity replaces the false detachment of professional neutrality. Moreover, this political stance must translate into a combination of educational dialogue and social action, or *praxis*, with the oppressed in order to understand and act upon the sources and causes of their oppression. We now turn to briefly look at examples of educational projects which exemplify this through three cameos of real utopias in adult education.

4.- RESOURCES OF HOPE: CAMEOS OF REAL UTOPIAS

4.1.- *La Verneda Sant Martí School of Adults in Catalonia*

This school for adults in a poor working class, outer city area of Barcelona, emerged in the aftermath of the Fascist era after the death of Franco in 1975 and the restoration of formal democratic processes in Spain. The demand for a local neighbourhood facility to cater for a wide range of social and educational needs was led from the grassroots and a former administrative building of the fascist era was occupied by local people and commandeered for their use. Since this period of gestation, *La Verneda San Martí* School has gone from strength to strength and provides educational opportunities primarily for people with few or no formal qualifications, as well as creating a resource for local and national social movements. Participants can study from a range of course subjects which they want to learn –basic literacy, classical literature, Spanish as a second language, health, sociology, etc. through to issue based studies such as, “What is happening in the world?”.

What is striking about the School is its democratic ethos and participatory structures which enable local people to control its curriculum. Annual ‘dream activities’, which are open to all the School’s participants, create the space for thinking about what people want it to achieve (Sánchez Aroca, 1999). These events generate the School’s aims and priorities which are then put into practice over the year and are progressed through different structures of regular meetings whereby students, teachers and volunteers are able to have their say in what is done and how. Women are also able to participate in their own Association (named *Heura*) to ensure their voice is heard, which then feeds into decision-making within the School. With support from the local authority and European project funds the School employs a small number of professional educators and at the same time involves a much wider number of collaborators including sympathetic university educators, former students and local people.

Democratic participation is fundamental to the School’s organisation and processes of learning. Brookfield (2005) suggests that democracy in adult education can sometimes be a ‘premature ultimate’ in that, once claimed, it involves a suspension of questioning despite the fact that democracy is a contested concept with different meanings. In this example, however, the educational experience is underpinned by explicit principles of dialogic learning which reflects the serious nature of the School’s democratic commitment. These principles at *Le Verneda Sant Martí* include the following:

Egalitarian dialogue: discussion and decisions should be informed by the best argument. The School embodies the notion of deliberative democracy associated with the idea of Habermas, that is, rational processes of decision-making based on the strongest case is legitimate but acting to establish a position through micro-political positioning is not.

Cultural intelligence: this principle recognises that people bring with them a wide variety of knowledge, skills and experience from their different backgrounds. Traditionally, education selects only from a narrow range of cul-

tural values and therefore positions people as deficient in some way if they deviate from the established norms. By asserting the importance of cultural intelligence the recognition of differences and the importance of co-existence amongst diverse norms and values is explicitly recognised.

Instrumental knowledge and skills: this refers to the need to equip people with the types of practical skills for living more fulfilling lives (e. g. language competence for migrants). Pedagogically, the process of instrumental learning is achieved as a by-product to people learning collectively and creatively through enriching activities. For example, literacy learning as an outcome of collective engagement with reading classic texts written by distinguished authors like Lorca or Joyce become the motivation and means for acquiring the more functional aspects of literacy skills.

Meaning creation: this refers to the individual and collective process of arriving at an informed understanding of different positions and interests, which emerge from participation in dialogue. In this process the relationship between the 'personal and the political' is heightened as active participants acquire new identities and become agents of change themselves.

Solidarity: formal education often fosters competition between people by grading and ranking them. Solidarity is the opposite of this because it seeks to instil a democratic and egalitarian ethic through people working together to achieve commonly agreed goals. Solidarity is supported by an inclusive and active participatory process which is mindful of the needs and interests of subordinate social groups in the wider community.

Equality of difference: the right to be different underpinned by the fundamental ontological equality of people is recognised and supported by intercultural dialogue which respects different values and belief systems.

Transformation: this principle asserts the role of human agency in the process of change in that oppressive social structures that dominate and constrain people can be challenged and transformed by them.

(Adapted from Flecha, 2000; Puigvert and Valls, 2005).

The above principles have enabled the School to ensure its curriculum is grounded in the expressed needs of local people as well as enabling it to be a resource for local community development projects and wider social movement organisations. The School is a resource for co-ordinating activities relating to urban development, the promotion of health, social and cultural facilities (Merrill, 2003). A social movement of adult learners, democratically organised, has modelled itself on the dialogic and democratic principles of *Verneda* (the Federation of Adults' Cultural and Educational Associations, FACEPA). By making connections with a number of non-governmental organisations the School supports the rights of poor working class people, women, migrants, gypsy people and other socially excluded groups in their struggles for social justice. Also, with

its extensive connections with academics based at the Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA at the University of Barcelona) the underlying ethos of the school has been strengthened and its significance as a real utopia for adult education has been widened by awareness raising of the School's role in making a difference to lives served least by formal education.

4.2.- Highlander Research and Education Centre

The Highlander Folk School has an iconic status in radical adult education and was founded by Myles Horton, along with others, in 1932 in Tennessee, USA. This development followed from Horton's study visit to Denmark's Folk High Schools, which made a lasting impression on him as important educational resources for communities to address their social and economic problems. Highlander began initially by focussing on subjects like psychology, cultural geography, revolutionary literature and social issues but it was its work with communities in struggle, and its commitment to social change, which it excelled and for which it is renowned (see Roberson, 2002).

The Folk High School movement in Denmark tended to have a vocational orientation, whereas the radical reinterpretation of these institutions in the Highlander case emphasised the commitment to education being a resource for helping groups further democracy, social equality and social justice. Much like its Danish antecedent, Highlander incorporates cultural activity so that music, poetry and dancing are encouraged as part of the process of energising people in the struggle to find their own collective solutions to their problems.

Highlander is a good example of the organic link between social movements and education with the focus of its curriculum changing and developing in relation to social currents of unrest and their respective organisational forms. As Horton (1988, xiv) points out the choice of social groups to work with has to be based on evidence that "(1) the organisation is moving in a radical direction or providing a radicalising experience; (2) is demanding structural reforms; (3) is involved in a continuous learning experience; and (4) has the potential for multiplying leadership for social change". Acquiring this evidence was the product of close involvement of Highlander staff with different communities and their leaders. Writing about the link between University faculty and popular education in the USA, St Clair makes the point that "an important part of the Highlander philosophy is the belief that educators do not know all the answers: 'the best teachers of poor and working people are the people themselves. They are the experts on their own experiences and problems'", (Horton cited in St Clair, 2005, 45). Fundamental to this position is trust in ordinary people to have the capacity and insight to assess their own circumstances. Highlander does not aim to teach people about their problems but is a resource to help them analyse what to do about them and how change can be organised.

In essence, Highlander is a resource in people's struggles for progressive change but not the spearhead for it. Education is not a substitute for the organisations and movements that have to lead the struggle for social improvement. The initial impetus for Highlander's activity was the training of union leaders and organisers as well as racial segregation within the labour movement. During the 1950s and 1960s the growth of an active civil right's movement in the USA led to a greater focus on this aspect of Highlander's work. Literacy education with people from African-American backgrounds was important for exercising their democratic rights. Rosa Parks, whose refusal to move from 'white only' seats on a public bus in Selma Alabama (which subsequently led to the mass bus boycott), was herself a student at Highlander as was Martin Luther King. The success of Highlander's educational work led the state of Tennessee to attempt to repress and undermine its capacity by revoking its charter and seizing its land and buildings. Not to be put down, the school reopened the next day as the Highlander Research and Education Centre, a name which it still operates under today. As well as direct educational involvement with communities, Highlander also provides links and resources to a wider range of socially progressive causes and has more recently established an impressive website for this purpose –see www.highlandercenter.org.

Between 1970 and 1990 local groups in struggles over environmental health and the interests of the emerging anti-globalization movement characterised the main focus of Highlander's educational engagement. Since 2000 the dominant themes expressed in its curriculum has been the development of social justice activists, language skills and rights education for migrants and young people. The credit crisis and material inequalities are also a focus for its more recent activity –reflecting its origins in labour movement organising – with workshops and conferences that aim to establish the 'solidarity economy,' which refers to a concern for solidarity, equity, democratic participation, sustainability and pluralism in social and economic organisation.

4.3.- *Adult Learning Project (ALP) in Scotland*

Founded in 1979 the ALP is an explicit attempt to relate the ideas and methodology of Paulo Freire to an urban industrialised society by focussing on post-literacy adult education. These are described and explained in the book by Kirkwood and Kirkwood (1989 and 2008 for a translated and updated version).

ALP's activity needs to be located in an analysis of the changing Scottish political and cultural context. Today, Scotland has its own devolved Parliament with political control over a number of policy areas including education. The foundation of the Parliament followed the election of New Labour in 1997 and a Scottish based campaign for greater political control over domestic affairs. After a decisive referendum in its favour the Scottish Parliament was opened in 1999. The tension between Scottish and UK politics has deep roots in the social, cultural and political history of Scotland but its significance

will be well understood in the Spanish context where demands for regional autonomy of a similar kind exist. Moreover, the expansion of the European Union and its increasing influence on national policies has heightened the need for greater local control over decision-making in many countries.

Thatcherite politics in the UK, during the 1980s and 1990s, created an ideological chasm between Scotland and England. By the early 1990s Scotland was, in terms of elected representatives, a 'Conservative-free zone' in that it returned no Conservative politicians to the London Parliament. Meanwhile, the Conservative domination of UK politics meant that the aspirations and hopes of the Scottish electorate had little chance of influencing mainstream UK politics. This emasculation of Scottish interests in the formal political processes of the British state led to the migration of political struggle away from UK party politics into the cultural politics of Scottish civil society. The struggle for democratic renewal in Scottish civil society was crucial to the formation of the devolved political administration today and this is a struggle that ALP has always been actively involved with educationally.

Three distinct phases in ALP's work are identifiable. In the first phase, the emphasis was on interpreting Freire's ideas and testing their application to an urban context in an advanced industrial society. The relevance of the ALP curriculum to the life of Scottish people focussed on the experience of home life, schooling, health and unemployment. Participatory co-investigations were undertaken with local people to discover 'generative themes' which provided the material for photograph codifications. These were subsequently interrogated and decoded in learning groups in order to analyse the wider context, which shapes local experiences, and to identify ways people could act, individually and collectively, to improve circumstances.

The second main phase in the ALP curriculum was resistance to the neo-liberal political agenda from the late 1980s onwards by reasserting the importance of communal and associational life as against market and consumer relationships. The emphasis on cultural activity, the traditional arts, music and song were woven into the curriculum of ALP with remarkable levels of support and popularity. Because the project had expanded in terms of greater participation, particularly in the expressive arts, the problem for ALP was to ensure the applicability of its ideas, practice and methodology across a wide range of curriculum areas. Training of voluntary staff and the graduation of its own students into becoming tutors helped this process and ensured that the project retained continuity but was also open to new influences. The formation of an ALP Association created a structure for participatory democracy in the project, regular cultural events and popular participation in the expressive arts were all manifestations of this period. This was a cultural struggle, informed by a political agenda, but with an educational focus. It paralleled the broader shift, noted above, away from a preoccupation with the formal politics of the British state into an engagement with the politics of Scottish cultural life.

The third and current phase is being shaped by post-devolution politics in Scotland and the wider context of globalisation. The focus of ALP's work has developed to include educational approaches to encourage popular participation in democracy, analysing the ownership of land in Scotland, welcoming refugees and asylum seekers, and other activities which are ongoing at the time of writing. ALP aims to address issues for its local community, but it has also sought to link these with Scottish-wide concerns and an appreciation of Scotland's position in an international and global context (e. g. support work for literacy education in Nicaragua). What is remarkable is the consistent way in which the ideas of Freire have been systematically and explicitly developed in a wide range of educational, political and cultural activities. The creativity of the project is evident in the fact that it has constantly been testing the boundaries of its own practice.

5.- KEY POINTS OF COMPARISON

An obvious point of comparison of the above examples is their endurance and ability to survive in hostile contexts. This is partly due to their capacity to evolve with changing times so that the curriculum is always integrated with the needs and interests of the communities they serve. Joining learning *and* living closely together is what a genuine approach to lifelong learning should be about –but all too often it is only concerned with the ‘industrial trainers’ purpose of learning *for* a living. Endurance is also partly due to their utopian impetus which makes them relevant to people's need for agency. The oppressed dream of and desire a better future, free from exploitation precisely because of their social condition. This is what makes them potential liberators of their own circumstances and that of the oppressor. The real and the utopian, in this sense, are two sides of the same coin.

A further point in common is the commitment to working democratically both in relation to building a curriculum and in terms of organisational structure and ethos. The aims of greater social justice, equality and democracy may not always require a democratic process but democratic learning can undoubtedly reinforce these ends. Fundamental to democratic education is the role of dialogue as an epistemological activity and a pedagogical process. Knowledge is created through critically reflecting and acting on experience in an unfinished, iterative, encounter. ‘Really useful knowledge’ is always contextual and contingent on who needs to know and for what purpose. Pedagogically, this involves creating spaces for people to learn from each other by critically interrogating their own, and other experiences, for a common cause.

Conviviality is an integral element of learning for living. On one level this involves recognising and deploying creative activities for learning: music, song, dance, and the arts are all potential resources for nourishing the spirit as well as educating the mind. The experience of real utopias testifies to the importance of incorporating such activity into education. On another level, conviviality goes much deeper as Illich (1973) recognised,

in that it relates to the public nature of educational institutions that should be resources for the common good. Convivial institutions are marked by their 'use value' for people. Increasingly, however, education is commodified and people are expected to buy into it for its exchange value in the labour market. Conviviality involves a deeper, underlying ethical impulse, which understands that freedom and interdependence are mutually constitutive.

Real utopias in adult education always emerge in particular national and cultural contexts and are shaped by their distinctive histories. It is worth noting, nevertheless, that they have also developed through the rich cross-fertilization of ideas and practices in radical adult education. The Danish Folk High School impact on Highlander is clearly a strong influence on its social, political and educational practice. Above all, the singular importance of Freire is strongly evident in all of these accounts. In turn, these projects have become influential examples to other adult educators and communities both in their national contexts, and internationally, so that the impact of their work ripples outwards well beyond the immediate participants they work with.

6. - CONCLUSION

It is important to emphasise that developing close and democratic relationships with communities of endurance and struggle are central to the task of critical pedagogy. It is by augmenting these types of relationships that learning and living become mutually constitutive of each other and are directed at progressive social change. The curriculum of real utopias is shaped by distinctive contextual influences and is often contingent on limiting factors which educators cannot necessarily control. Nevertheless, real utopias have a clear focus to nourish and nurture both resources of the intellect, and of the spirit, in order to create a common life in which all may participate equally. The main aim of this type of educational intervention is to assert the possibility and potential of human agency. The examples discussed here achieve this by reinventing themselves in ever changing circumstances, by enabling oppressed groups to make their voice heard, by intervening purposefully to help people lever themselves out of 'immersion' in passivity, and by developing dialogical approaches to education. This is what makes the critical pedagogy of real utopias significant, and fundamentally different, from other types of educational activity.

7. - ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank the number of people on the international popular education (PEN) mailing list who provided me with references and materials to write this article. My apologies to those who also sent material on similar projects which I was unable to in-

clude. If you want to know more about PEN please contact me at Jim.Crowther@ed.ac.uk

8. - REFERENCES

- AINLEY, P. (2004): The new “market state” and education, *Journal of Educational Policy*, 19 (4), 497-514.
- BAUMAN, Z. (1976): *Socialism: the active utopia*. London, Allen & Unwin.
- BOBBIT, P. (2002): *The shield of Achilles*. London, Allen Lane.
- BOURDIEU, P. (1998): *Acts of resistance*. Bristol, Polity Press.
- BROOKFIELD, S. (2005): *The Power of critical theory for adult learning and teaching*. San Francisco, Jossey-Bass.
- COFFIELD, F. (1999): Breaking the consensus: lifelong learning as social control, *British Educational Research Journal*, 25 (4), 479-499.
- CROWTHER, J. (2004): ‘In and against’ lifelong learning: flexibility and the corrosion of character, *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125-136.
- FINGER, M. and ASUN, J. (2001): *Adult education at the crossroads: learning our way out*. London, Zed Books/NIACE.
- FLECHA, R. (2000): *Sharing words: theory and practice of dialogic learning*. Lanham MD, Rowman & Littlefield.
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogy of the oppressed*. London, Penguin.
- HORTON, M. (1988): Foreward, in LOVETT, T. (ed.) *Radical approaches to adult education: a reader*. London, Routledge.
- ILLICH, I. (1973): *Tools for conviviality*. New York, Harper & Row publishers.
- JOHNSON, R. (1998): “Really useful knowledge” 1790-1850 in LOVETT, T. (ed.) *Radical approaches to adult education: a reader*. London, Routledge.
- KIRKWOOD, G. and KIRKWOOD, C. (1989): *Living adult education: Freire in Scotland*. Milton Keynes, Open University Press.
- (2007): *Educacio de persones adultes viva. Freire en Escocia*. Seville, CREC.
- KLEIN, N. (2007): *The shock doctrine*. London, Penguin.
- LEVITAS, R. (2001): Against work: a utopian incursion into social policy, *Critical Social Policy*, 21 (4), 449-465.
- MARTIN, I. (2003): Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts, *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 566-579.

- MERRILL, B. (2003): Adult education and citizenship: a framework for understanding practice. In COARE, P. and JOHNSTON, R. (eds.) *Adult learning, citizenship and community voices*. Leicester, NIACE.
- PUIGVERT, L. and VALLS, R. (2005): Dialogic learning in popular education movements in Spain, in CROWTHER, J., GALLOWAY, V. and MARTIN, I. (ed) *Popular education: engaging the academy*. Leicester, NIACE.
- PUTNAM, R. D. (2000): *Bowling alone*. New York, Simon & Schuster.
- ROBERSON, D. (2002): *The seeds of social change from Denmark*. US Department of Education. ERIC.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999): 'La Verneda-SanT Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), 90-129.
- ST CLAIR, R. (2005): University faculty and popular education in the United States, in CROWTHER, J; GALLOWAY, V. and MARTIN, I. (ed). *Popular education: engaging the academy*. Leicester, NIACE.
- SENNETT, R. (1998): *The corrosion of character*. London, Norton & Company.
- STEELE, T. (2007): *Knowledge is Power! The rise and fall of European popular educational movements, 1848-1939*. Bern, Peter Lang.
- WILLIAMS, R. (1961): *The long revolution*. Harmondsworth, Penguin Books.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

CROWTHER, J. (2009). "Real Utopias in adult education". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S.XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_crowther.pdf
ISSN: 1138-9737

TEORÍA CRÍTICA DEL RADICAL LOVE

Resumen: Históricamente la comprensión de las relaciones sexual-afectivas no ha sido abordada desde la ciencia, sino que ha sido situada en el marco de los instintos y de la irracionalidad. En este sentido, la teoría crítica del *Radical Love* realiza una contribución para la pedagogía crítica al permitir a las personas comprender los mecanismos que rigen en las emociones y en el proceso de elección de las relaciones sexual-afectivas. Se trata de comprender de quiénes nos enamoramos, por qué y a qué valores se entrelaza este deseo, puesto que todo ello puede tener una gran repercusión en nuestras vidas. Avanzar hacia esta comprensión nos da las herramientas para poder desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias. También nos ofrece orientaciones para una educación preventiva de la violencia de género al permitirnos comprender los modelos de atracción en los que nos hemos socializado y que influyen en nuestro deseo y elección.

Palabras clave: modelos de atracción, pedagogía crítica, violencia de género.

CRITICAL THEORY OF THE RADICAL LOVE

Abstract: The understanding of the sexual-affective relationships has historically not been tackled by science, but placed in the context of instincts and irrationality. In this sense, the critical theory of the Radical Love provides a contribution to critical pedagogy allowing people to understand the mechanisms that direct their emotions and the process of election in the sexual-affective relationships. It is about understanding who do we fall in love for, why and to which values is this desire linked being able to have a great repercussion in our lives as it provides us with the tools to develop satisfactory sexual-affective relationships. It also offers us guidelines for a preventive education regarding gender violence by enabling us to understand the attraction models in which we have been socialised and which are influencing our desire and elections.

Key words: models of attraction, critical pedagogy, gender violence.

TEORÍA CRÍTICA DEL RADICAL LOVE

Lena de Botton.

lenadebotton@ub.edu

Esther Oliver

estheroliver@ub.edu

Universitat de Barcelona.

La teoría crítica del *Radical Love* iniciada por Jesús Gómez representa una revolución en el análisis teórico de las relaciones afectivas sexuales con enormes implicaciones en el desarrollo de una pedagogía crítica que permita a las personas avanzar hacia relaciones pasionales, igualitarias y llenas de sentimiento. Igualmente, proporciona elementos imprescindibles para una educación preventiva de la violencia de género.

Dar respuesta a la violencia de género se ha convertido en un importante reto para los centros educativos. En la actualidad somos testigos de como a una edad muy temprana niños y niñas están sometidos al riesgo de la violencia de género. En las escuelas o institutos, esto se expresa desde comentarios, pasando por prácticas que incomodan, como el levantar faldas o presiones grupales para llevar a cabo acciones contra la propia voluntad, hasta llegar a situaciones de violencia física. Hay muchos elementos que explican por qué se produce la violencia de género, pero de entre todos ellos es fundamental el proceso de socialización que tenemos a lo largo de toda nuestra vida hombres y mujeres.

En este sentido, cabe preguntarse si la educación debería favorecer y reflexionar sobre el aprendizaje sexual-afectivo que niños/as y adolescentes reciben. Dado que las investigaciones y estadísticas internacionales (Bondurant, 2001; Banyard *et al*, 2005; Gross, A. *et al*. 2006) nos indican que muchas víctimas de violencia de género conocían su agresor, se hace urgente comprender las causas que conducen en estas ocasiones a iniciar relaciones afectivo sexuales o a sentirse atraídas por personas que no tratan bien.

En consecuencia lograr una comprensión sobre nuestras emociones, gustos y atracciones se rebela como un elemento clave. Esta línea de investigación fue iniciada por Jesús Gómez (2004) y su teoría del *Radical Love*, que ha permitido realizar una importante reflexión sobre los diferentes modelos de atractivo que determinan nuestras elecciones

de las personas con las que relacionarnos y sobre el papel de la socialización preventiva en la superación de la violencia de género. Gómez se interroga: ¿por qué y de quién nos enamoramos? En el desarrollo de sus aportaciones, este autor nos invita a reflexionar sobre nuestras elecciones, sobre lo que deseamos, sobre las personas que escogemos para tener relaciones y nos habla de relaciones que permiten combinar pasión y estabilidad, la razón con el enamoramiento.

Debido a que lo social ejerce una influencia sobre lo personal a través de nuestras interacciones con los otros, las elecciones que se realizan en el amor pueden ser transformadas a través de una reflexión compartida. Y en este punto es donde los centros educativos, profesorado, familia, etc., pueden favorecer una reflexión conjunta y un trabajo de aprendizaje compartido para favorecer el seguimiento de relaciones sexuales-afectivas en las que el atractivo se sienta hacia personas con valores igualitarios.

La pedagogía crítica sobre el amor nos desmiente explicaciones irracionales sobre la atracción y las emociones. Nos referimos a explicaciones que afirman, por ejemplo, que la pasión disminuye con el tiempo, durando entre 18 y 36 meses, momento en el que la acción de determinadas hormonas, sustancias y reacciones hacen prácticamente inevitable la desaparición de la pasión. Otro tipo de explicaciones señalan la inevitabilidad de “caer en los brazos de determinadas personas”. Sin embargo, desde la pedagogía crítica se afirma que el amor lo creamos las personas. Y como aquello que sentimos y aquello que nos gusta ha sido resultado de un aprendizaje a lo largo de nuestra vida, es importante construir y elegir unas relaciones sexual-afectivas sin violencia y satisfactorias, en las que la pasión y el sentimiento vayan unidos. En este sentido, la presente perspectiva confía en la capacidad de acción –y de transformación de las relaciones de poder –del actor, en la posibilidad de avanzar hacia interacciones que promuevan entre los y las adolescentes unos modelos de atractivo que los acerquen hacia relaciones afectivas basadas en el amor, el respeto, la pasión, el sentimiento, y los alejen de otras basadas en el dominio, la imposición o la violencia.

Todo ello debemos además enmarcarlo en un cambio más global de nuestras sociedades. Beck (1998) nos habla de una sociedad del riesgo y de cómo nuestras interacciones están marcadas por un proceso de reflexividad. Este contexto tiene una doble implicación: aunque crece la sensación de riesgo y de equivocarnos, nuestras posibilidades de decisión y elección han aumentado. Al mismo tiempo, en este cambio de paradigma societal la radicalización democrática de nuestras sociedades permite que las relaciones sexual-afectivas sólo se mantengan bajo determinadas condiciones y, habitualmente, buscan el ideal del amor romántico. Es decir, *durará mientras duren los sentimientos* (Gómez, 2004, 59).

1.- APORTACIONES TEÓRICAS SOBRE LA ELECCIÓN Y LA ATRACCIÓN EN EL AMOR

Como ya hemos mencionado anteriormente, dado que la elección se convierte en un aspecto clave para garantizar unas relaciones sexual-afectivas satisfactorias, el primer

paso ante la atracción hacia una persona que no presenta unos valores igualitarios y de respeto hacia los demás -y aunque parezca lógico- es justamente no elegirla. Ahora bien, esta decisión todavía no nos asegura una elección que garantice relaciones igualitarias y libres. Por tanto, el segundo paso es comprender la lógica que guía nuestros gustos para favorecer su transformación hacia aquellas personas que también compartan un deseo por la igualdad y la libertad.

En este sentido, una pedagogía radical del amor estará guiada por dos ejes fundamentales: en primer lugar la transformación del deseo, puesto que ésta tiene una base social, para, en segundo lugar, elegir de acuerdo a valores y principios democráticos. En todo este proceso de transformación, donde la razón se entrelaza íntimamente con la atracción y nuestros gustos, las tres esferas de las que nos hablaba Weber se equilibran: verdad, bondad y belleza. De este modo, la verdad representada por quienes nos atraen, se une a la bondad, que se identificaría con el deseo hacia personas que nos respetan. El principal reto para una teoría del *Radical Love* es cómo hacer que la atracción se dé hacia las personas que tienen valores democráticos e igualitarios. Para ello, la pedagogía debe fomentar la reflexión sobre las motivaciones y también sobre lo que no atrae o desmotiva.

¿Es posible -como nos plantea Gómez- unir la pasión con la estabilidad? ¿Y la atracción con la igualdad? Este autor observa como en algunos procesos de socialización se han normalizado ciertos valores a partir de los que se tiende a identificar, en ocasiones, la pasión con el sufrimiento (celos, indiferencia, desprecio, maltrato, atracción hacia lo prohibido o lo difícil, etc.). Este proceso de socialización explicaría por qué determinados perfiles de personas asociados a la dominación, la imposición o el desprecio se asocian en muchos casos a la atracción.

Las aportaciones de Jesús Gómez y sus posteriores desarrollos señalan la existencia de un modelo tradicional en el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales, que define la atracción como pasión imposible de evitar, oponiéndola a la amistad y ternura. ¿En qué valores de la atracción y la elección se centra el modelo tradicional, y en cuáles pone su énfasis el modelo alternativo?

El modelo tradicional es heredero de una sociedad jerárquica marcada por el patriarcado, fundada en relaciones de poder, con identidades desiguales e individualistas. La distribución desigual de roles es la base social de este modelo; al hombre le tocaba ser cabeza de familia y a la mujer le correspondía casarse y ser ama de casa. A lo largo de los siglos este modelo patriarcal se ha ido adaptando a las distintas sociedades pero ha reproducido este sexismo y desigualdad.

En relación a este modelo tradicional, los distintos agentes de socialización (medios de comunicación, escuela, familia y grupo de iguales) transmiten, por un lado, el sentimiento de atracción hacia quien tiene más poder en el caso del chico, y hacia quien tiene más belleza en el caso de la chica. Por otro lado, se tiende a aprender o a desarrollar sentimientos de amistad, cariño, ternura y estabilidad hacia quienes tienen buenos valo-

res, que acostumbran a ser personas a las que se desvincula del atractivo. De este modo nos enfrentamos a la elección entre un amor pasional, ciego e “irremediable” que conlleva habitualmente sufrimiento, y un amor que conviene más pero que implica renunciar a la pasión y locura.

La perspectiva del modelo tradicional señala que el amor desenfrenado es tan inevitable como el sufrimiento que conlleva. En consecuencia, se considera que el amor está basado en el instinto, en la biología, y por tanto es lógico pensar que el enamorarnos nos “sale de dentro” y que no se puede hacer nada para evitarlo.

En contraposición a esta visión de las relaciones afectivo-sexuales, el modelo alternativo considera que no nos “sale” nada que no hayamos aprendido e incorporado a nuestra persona a lo largo de nuestra vida a través de las interacciones que tenemos con las y los demás.

2.- DOS MODELOS DE ATRACCIÓN. ¿CÓMO RECONOCERLOS EN LA PRÁCTICA?

A pesar de que actualmente se reclama democracia en la intimidad, así como una identidad construida sobre los principios de libertad e igualdad, no son siempre éstos los elementos que nos rigen cuando escogemos de quién nos enamoramos. A lo largo de la historia, muchos procesos de socialización han estado marcados por el deseo hacia la persona que representa el poder.

Este rol ha sido desarrollado, por ejemplo, por la figura del *mujeriego* o por las mujeres que han imitado este modelo masculino hegemónico en sus relaciones personales (Gómez, 2004; Giddens, 1995).

El *mujeriego*, término utilizado por Giddens (1995), es aquel que conquista a las mujeres y una vez conseguidas las abandona. Por otra parte, podemos encontrar mujeres que se enamoran del *mujeriego* y sufren subordinación y humillación. Giddens justifica esta conducta según los impulsos o a lo inevitable de la situación.

La imitación del modelo de masculinidad hegemónica por parte de las mujeres supone también la imposibilidad de llegar a establecer una relación igualitaria, ya que se basa en la imitación de un modelo desigual. Finalmente, dentro del modelo tradicional también encontramos parejas que sacrifican la pasión al entender que esta falta de pasión es la consecuencia lógica de priorizar la estabilidad y el sentimiento en su relación.

No obstante, el modelo alternativo nos señala cómo el amor y las relaciones sexual-afectivas pueden transformarse, ya que nada sucede de manera inevitable (Gómez, 2004). El amor se construye desde el diálogo con distintas personas. En este modelo alternativo se señala, por ejemplo, la importancia de construir las relaciones presentes a partir de un análisis profundo de cómo nos han influido nuestras relaciones en el pasado.

Dado que las interacciones juegan un papel tan relevante en la construcción de nuestra identidad, nuestros gustos, deseos y en la elección, es básico conocer el impacto sobre nuestra identidad de lo que hemos vivido. En definitiva, el modelo alternativo posibilita el amor entre iguales y la liberación, y nos indica que estos dos componentes no sólo no son opuestos sino que se necesitan uno al otro para garantizar unas relaciones sexual-afectivas satisfactorias.

Ello nos remite a profundizar en los procesos de elección que sigue una persona. En esta elección la teoría del *Radical Love* analiza cómo una persona puede re-socializarse en aquellos aspectos de sí misma que no le permiten mantener unas relaciones sexual-afectivas satisfactorias. Se trata, por tanto, de reflexionar sobre aquellos valores tradicionales interiorizados, y de plantearse el cambio por otros nuevos que sean progresistas y que nos acerquen a relaciones afectivo-sexuales pasionales e igualitarias. Este cambio requiere un diálogo constante con otras personas. Y dado que estos procesos de cambio difícilmente se producen de forma individual, sino que requieren de interacciones transformadoras, los centros educativos pueden jugar un papel fundamental en la identificación de los valores y comportamientos que atraen más y de aquellos que atraen menos, y promover la reflexión sobre su vinculación con diferentes modelos de atractivo. Es en la interacción donde el deseo hacia las personas que apoderan valores progresistas puede ser creado y mantenido a lo largo de una relación.

En esta línea es fundamental la aportación que nos hace Elster (1999), a través de la teoría de la elección racional. Este autor analiza el proceso que sigue una persona para escoger. Si bien racionalmente las personas realizamos una valoración de todas las opciones que se nos brindan y procuramos elegir aquella opción que nos ofrezca mejor resultado global, Elster también nos indica como nuestra decisión está mediatizada por otros elementos. Éstos son las normas sociales y especialmente las emociones. Es este último elemento el que nos ayuda a comprender por qué las personas no escogemos siempre la opción que más nos convendría según la teoría de la elección racional. En consecuencia, las emociones pueden distorsionar nuestras elecciones racionales y si no las tomamos en consideración no lograremos comprender las causas que pueden llevar a alguien a mantener una relación sexual-afectiva de desprecio y maltrato.

Y aquí radica la importancia de las interacciones. Se puede llegar a tomar una decisión a través de un proceso de dialogo intersubjetivo (Habermas, 1997) que nos permita identificar las personas que racionalmente nos convienen por sus valores progresistas, al mismo tiempo que a través de este diálogo podemos favorecer el deseo hacia estas personas. De este modo, exponemos a nuestras amistades cómo vemos nuestra situación, les exponemos cuáles son nuestros temores, qué proyectos tenemos, compartimos ilusiones con ellas, etc. Lo que parece que sólo lo vivimos nosotros, de quién nos enamoramos, en realidad es resultado de nuestra socialización. Debido a que aquello que nos parece como algo personal e innato es en realidad social, se requiere tener un conocimiento de los mecanismos sociales que repercuten en nuestros gustos (saber de quién nos enamoramos y por qué) para poder decidir y escoger.

¿Cómo ligamos las *pretensiones de verdad*, en términos de Habermas, es decir, saber de quién nos enamoramos, con las *pretensiones de rectitud*, es decir, que nos traten bien y no nos humillen? O en otras palabras ¿cómo unimos la verdad y la bondad en una sola persona? Ya no sólo se trata de que Deseo y Razón se equilibren, sino que los valores y actitudes de la persona de la que nos enamoremos forme parte de su atractivo (Gómez, 2004).

3.- ¿ES POSIBLE UNA RELACIÓN SEXUAL MOTIVADORA ENTRE IGUALES?

Ésta es una de las cuestiones que se formulaba Giddens (1995) cuando reflexionaba sobre el binomio amor y sexualidad, o ternura y pasión. ¿Por qué sobre aquellas personas asociadas con la bondad existe un mayor riesgo de generar aburrimiento o desmotivación? Y, en cambio, ¿por qué lo difícil, la indiferencia o el desprecio despiertan deseo? Giddens diferencia así el “Amor Pasión” del “Amor Romántico”. El primero se refiere a la atracción sexual y el segundo a la libertad e igualdad para escoger los lazos que queremos mantener. Giddens considera que aunque el ideal para una vida satisfactoria sería la “*Pasión Romántica*”, es decir, unir la pasión y la amistad, esta unión no es posible conseguirla de forma duradera.

Beck y Beck-Gernsheim (1998) apuntan a la reflexividad para poder redefinir la intimidad. A través de esta reflexividad, las personas implicadas en una relación pueden transformar las reglas tradicionales que rigen sus vidas, redefinir la libertad que quieren vivir, etc. Esta posibilidad, no sólo de escoger de quién nos enamoramos sino de decidir cómo ha de ser nuestra relación, es una característica de la modernidad. Se trata de una situación que se ha intensificado y a la que todas las personas nos vemos confrontadas. Gracias a esta posibilidad se multiplican nuestras posibilidades y tenemos más libertad para elegir, pero la decisión a tomar puede ser difícil y puede conllevar una mayor sensación de inseguridad o duda.

La teoría del *Radical Love* (Gómez, 2004) apunta al compromiso, ya sea en una relación esporádica o estable, de introducir la elección intersubjetiva en nuestras relaciones afectivo-sexuales, dado que es a través de ella que se liga y favorece al mismo tiempo la intimidad y la pasión. Efectivamente, tal como nos apunta Gómez: “La intersubjetividad es la clave en las relaciones, y por tanto en el amor, olvidando que en ella reside una base necesaria para la creación de los significados y para dar sentido a la vida a través de las interacciones y de la comunicación que se establece en éstas” (Gómez, 2004, 52).

4.- RETOS EDUCATIVOS: RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES NO VIOLENTAS. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ELECCIÓN Y ATRACCIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Si la atracción es una cuestión social, aunque la vivimos de forma personal, entonces se puede reflexionar sobre sus raíces (el porqué) y podemos plantearnos superar la atracción hacia relaciones de poder y/o dominadas por la violencia, el desprecio o la sumi-

sión. La teoría del *Radical Love* se plantea comprender de quién nos enamoramos y profundizar en los procesos de elección que desarrollamos. Desde esta perspectiva se ofrecen algunas herramientas para poder elegir acorde a los deseos y que éstos, a su vez, estén causados y/o motivados por valores como la igualdad, el compromiso y la libertad. Las interacciones y la comunicación se revelan como aspectos claves para garantizar que los y las adolescentes asocien la atracción a valores positivos. Así cuando en el grupo de iguales se ridiculiza un comportamiento asociado con el poder, por ejemplo si un chico considerado atractivo humilla y trata con desprecio a su pareja, el deseo que despierta esta persona puede disminuir cuando identificamos y llegamos al acuerdo en el grupo de que dicho comportamiento es algo anticuado, “cutre” o ridículo.

La escuela es uno de los agentes socializadores. Por tanto, estamos ante un reto en la educación de muchos niños y niñas de poder debatir sobre este tema con ellos y ellas, con sus familiares, con el profesorado y con otros agentes de la comunidad a partir de la reflexión sobre posibles asociaciones entre valores y los diferentes modelos de atractivo que están en nuestra sociedad, y que nos llegan a partir de los medios de comunicación, de nuestras interacciones con amigos y amigas, de lo que vemos en casa.

Así, es de forma intersubjetiva a través del debate, como podremos cambiar nuestros gustos, es decir, re-socializarnos hacia modelos de atractivo que permitan tener relaciones igualitarias y pasionales y escoger a las personas que nos permitan mantener este tipo de relaciones. De nuevo, para poder llevar a cabo estas elecciones es fundamental el diálogo igualitario porque es a través de la interacción con otras personas que nos confrontamos a situaciones vividas y aprendemos el efecto que las mismas han tenido en la configuración de nuestras preferencias, gustos, deseos.

Todo ello ¿cómo es abordado desde la escuela? Habitualmente, la acción se dirige hacia el alumnado, el profesorado y la escuela pero es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa. Ha de ser la comunidad la que se convierta en motor de transformación. Es decir, las interacciones que mantiene un niño o niña en los distintos espacios han de ser coherentes entre sí. Así, por ejemplo, si el discurso y la práctica que se mantiene en la escuela y en casa son distintos, puede crear confusión. Pasamos de este modo a un modelo de mediación comunitaria donde todos los miembros de la comunidad (familia, vecindario, profesorado, grupo de iguales, etc.) se convierten en mediadores para prevenir, detectar e intervenir en relaciones de poder o abuso. Esta coherencia es más efectiva en generar deseo hacia relaciones sexual-afectivas igualitarias. Aunque existen acciones educativas que persiguen la igualdad en las relaciones, es necesario profundizar más sobre la atracción y en la elección, como bases de las relaciones afectivo-sexuales. Es urgente que desde los centros educativos se trabajen valores asociados a los diferentes modelos de atracción que nos presentaba Jesús Gómez, y que se promueva esta reflexión y resocialización.

Además, nos encontramos con que las escuelas actuales deben responder al reto de la violencia de género. En este sentido, la violencia de género no sólo ha de circunscribirse en la intervención de la comunidad educativa sobre estos casos sino que se rebela espe-

cialmente importante la prevención de la misma. En consecuencia, es necesario adquirir unas competencias suficientes sobre la atracción, la elección y la igualdad para poder desarrollar a lo largo de la vida relaciones satisfactorias. De hecho tanto la ley contra la violencia de género estatal (*Ley orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*) como la catalana en el año 2008 (*Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masculista*), indican como los profesionales de la educación no sólo pueden intervenir sino que deben hacerlo en casos de violencia de género.

Para ello, la ley establece la necesidad de que los profesionales de la educación se formen y obtengan herramientas para poder prevenir, detectar e intervenir. La ley, pues, recoge una demanda que la propia población civil y los movimientos sociales plantean como nos lo ejemplifica la campaña durante el 2009 de recogida de firmas por la Plataforma Unitaria contra la Violencia de Género¹ a favor de la introducción en los planes docentes de contenidos sobre mecanismos para prevenir y combatir la violencia de género desde los centros educativos.

5.- SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En este trabajo que se realiza y se puede realizar en las escuelas son fundamentales los trabajos de investigación enmarcados en la línea de la socialización preventiva de la violencia de género desarrollados por el *Grupo de Mujeres de CREA SAFO*² a partir de las aportaciones realizadas por la obra de Jesús Gómez, algunas de las cuales se han examinado en este artículo. Todos los adolescentes tienen derecho a una educación que les dé herramientas y competencias para tener unas relaciones satisfactorias. Se trata de soñar sin límites las relaciones que se desean tener, partiendo para conseguir las de: altas expectativas (es decir, del convencimiento de que lo podemos conseguir y que tenemos como objetivo conseguir una relación sexual-afectiva completamente satisfactoria), la ilusión y la sensación de ser capaces de transformar la realidad. Creando espacios heterogéneos donde haya un diálogo igualitario entre las personas que participan en los mismos se puede favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades y competencias que las personas necesitamos para identificar, elegir y vivir plena y satisfactoriamente nuestras relaciones afectivo-sexuales.

Concretamente, Jesús Gómez (2004) destaca aspectos que contribuyen a la articulación de estos modelos alternativos de relaciones afectivo-sexuales: altas expectativas (puesto que se parte del convencimiento de que se pueden conseguir unas competencias básicas que nos faciliten una vida afectiva y sexual muy satisfactoria), ilusión (en la posibilidad de tener estas relaciones satisfactorias) y sensación de ser capaces de transformar la realidad. Y se señalan las competencias básicas que nos han de permitir mantener este tipo de relaciones afectivo-sexuales satisfactorias, alejadas de valores violentos:

- Competencias de atracción: desarrollar el amor como un sentimiento que tiene un origen social y no personal: *“el amor no es instintivo ni pulsional, no es algo que sucede de forma inevitable”* (Gómez, 2004, 144). Estas competencias

permiten a las personas desarrollar análisis críticos sobre los valores “atractivos” para promover posteriores cambios personales de deseos y atracciones, rechazando a quienes atraen pero tienen valores negativos, y fomentando la atracción hacia quienes tienen valores positivos.

- Competencias de elección: suponen saber diferenciar entre diferentes tipos de elección y reconocer cómo vamos escogiendo a lo largo de nuestra vida para poder avanzar hacia elecciones basadas en pretensiones de validez (Habermas, 1987) (mejores argumentos) y no en pretensiones de poder (imposición de los propios puntos de vista).
- Competencias para la igualdad: permiten conocer las relaciones de poder que existen en nuestras sociedades y las formas con las que las interiorizamos. También implican el reconocimiento de nuestras posibilidades de transformación para tener unas relaciones afectivo-sexuales que se basen en la igualdad, la solidaridad y la amistad, y que sean generadoras de amor y pasión.

6.- CONCLUSIONES

Como nos señala Gómez, “si logramos regular nuestras acciones a través de procesos comunicativos y someter igualmente nuestros valores a pretensiones de validez, la pasión amorosa entre iguales es posible” (Gómez, 2004, 57). De este modo, se multiplican las posibilidades de elección y de libertad, y se amplía la capacidad individual de acción y decisión. Esto es consecuencia del cambio de paradigma societal, y por tanto del giro dialógico, de nuestras sociedades, donde el diálogo se introduce en todas las esferas incluida la intimidad, para permitirnos construir nuestro espacio privado como queramos. Es la intersubjetividad lo que permite esta transformación y lo que favorece que podamos dirigirnos hacia la “*Pasión Romántica*” a la que se refería Giddens.

La línea de investigación iniciada por Jesús Gómez (2004) ha supuesto una revolución con su teorización sobre el *Radical Love*, aportándonos la posibilidad de socializarnos en unos valores, deseos y atracciones que nos acercan hacia relaciones igualitarias, basadas en el desarrollo de sentimientos y de pasiones hacia personas que tienen valores progresistas, y, al mismo tiempo, que nos alejan de desear y mantener relaciones basadas en la dominación, el poder y/o el desprecio.

Ésta es también una contribución teórica muy relevante en el análisis y la prevención de la violencia de género, puesto que destaca como muy importante el papel que el diálogo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa puede desarrollar en la reflexión y profundización sobre los valores que acompañan las elecciones que realizan chicos y chicas en el momento de iniciar sus relaciones afectivo-sexuales.

Este diálogo resulta clave también en el proceso de análisis que estos y estas adolescentes realizan de las situaciones y relaciones vividas en el pasado, y del impacto que pueden llegar a tener en su presente y futuro. En estas contribuciones se han basado muchos

proyectos de investigación que están profundizando en el desafío que hoy en día tienen las escuelas para poder hacer frente al fenómeno de la violencia de género y para dotarse de herramientas que permitan dar respuesta a esta problemática.

De este modo, se puede contribuir a que niños y niñas aprendan a construir un amor entre iguales y, en definitiva, unas relaciones que se basen en la ilusión y la atracción hacia las personas igualitarias y solidarias. Haciendo compatible pasión e igualdad, amistad y excitación. Este enfoque realiza una importante contribución a la pedagogía crítica que pretende superar las desigualdades educativas existentes. En este sentido, la presente perspectiva iniciada por Gómez (2004) puede generar un impacto en relaciones más igualitarias entre chicos y chicas, y por tanto contribuye al desarrollo de una escuela realmente co-educativa, así como a la prevención de la violencia de género.

7. - BIBLIOGRAFÍA

BANYARD, V. PLANTE, E. COHN, E. MOORHEAD, C Y WALSH, W. (2005): *Re-visiting Unwanted Sexual Experiences on Campus. Violence Against Women*, vol. 11 (4), 426-446.

BECK, U. (1998): *La Sociedad del Riesgo*. Barcelona: Paidós (v.o. 1986).

BECK, U. Y BECK-GERNSHEIM, E. (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure (v.o. 1998).

BONDURANT, B. (2001): University women's acknowledgment of rape: Individual, situational, and social factors, In *Violence Against Women: An International and Interdisciplinary Journal*, 7 (3), 294-314.

ELSTER, J. (1999): *Alchemies of the mind rationality and the emotions*. Nueva York, Cambridge University Press.

GIDDENS, A. (1995): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra (v.o. 1992).

GÓMEZ, J. (2004): *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona, El Roure.

GROSS, A. WINSLETT, A. ROBERTS, M. Y GOHM, C. (2006): An Examination of Sexual Violence Against College Women, *Violence Against Women: An International and Interdisciplinary Journal*, 12 (3), 288-300.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I-II. Madrid, Taurus.

Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, *de medidas de protección integral contra la violencia de género*.

Llei 5/2008, del 24 d'abril, *del dret de les dones a eradicar la violència masclista*.

OLIVER, E. Y VALLS, R. (2004): *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona, El Roure.

Notas

Campaña de recogida de firmas para introducir en los planes docentes de los profesionales de la educación una formación en violencia de género organizada por la “Plataforma Unitaria contra la Violencia de Género”: <http://www.violenciadegenere.org/>.

² Grupo de Mujeres de CREA: SAFO. http://www.pcb.ub.es/crea/es/gdona_es.htm .

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

DE BOTTON, L. y OLIVER, E. (2009). “Teoría crítica del radical love”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S.XXI*. [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_debotton_oliver.pdf
ISSN: 1138-9737

METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA: TRANSFORMACIONES Y CAMBIOS EN EL S. XXI

Resumen: Los análisis educativo-sociales que se llevan a cabo sobre la actual sociedad descubren valores cada vez más dialógicos. Para analizar esta sociedad se hace necesario disponer de una metodología que responda a ese carácter cada vez más dialógico y complejo. La metodología comunicativa crítica responde a esta nueva situación, contribuyendo a la superación de desigualdades educativas y sociales y fomentando la inclusión social de los colectivos que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. En este artículo presentamos cómo a través de la metodología comunicativa crítica podemos llevar a cabo análisis de problemáticas educativas y sociales que muy difícilmente podrían ser abordados desde metodologías más tradicionales. Para ello, introduciremos brevemente las principales características de la sociedad en la que nos encontramos, qué nuevos retos se nos plantean y cómo mediante la metodología comunicativa crítica podemos contribuir a superar situaciones de exclusión social.

Palabras clave: metodología comunicativa crítica, inclusión social, giro dialógico.

CRITICAL COMMUNICATIVE METHODOLOGY: TRANSFORMATIONS AND CHANGES IN THE S. XXI

Abstract: The educational and social analysis conducted on the current society increasingly discovers more dialogical values. To analyze this society a methodology that meets this increasingly complexity and dialogic character is needed. The critical communicative methodology responds to this new situation, helping to overcome educational and social inequalities and promoting social inclusion of groups who are in disadvantaged situations. In this article we present how through the critical communicative methodology we can carry out analysis of social and educational problems which can hardly be approached from more traditional methodologies. For this, we introduce briefly the main features of the society in which we find, the new challenges facing us and how the critical communicative methodology can help to overcome situations of social exclusion.

Keywords: critical communicative methodology, social inclusion, dialogic turn

METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA: TRANSFORMACIONES Y CAMBIOS EN EL S. XXI

Aitor Gómez González.

Universitat Rovira i Virgili.

aitor.gomez@urv.cat

Javier Díez-Palomar.

Universitat Autònoma de Barcelona.

Javier.diez@uab.cat

1.- INTRODUCCIÓN: EL GIRO DIALÓGICO

Actualmente las personas que se dedican a hacer análisis de los cambios que acontecen en nuestra sociedad hablan de que se ha producido un cambio social de amplio calado que denominan “giro dialógico”. Esta transformación va más allá de las tendencias de análisis sociales (análogo al giro “lingüístico” que se produjo en las ciencias sociales durante los años setenta y ochenta del siglo pasado). Se trata de una transformación que tiene repercusión en la vida cotidiana de todos nosotros y nosotras; y a través del diálogo y la inclusión de las voces de personas que tradicionalmente habían sido excluidas del ámbito académico, está produciendo también una revolución por lo que respecta a las perspectivas metodológicas y teóricas de trabajo académico (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

¿En qué consiste este “giro dialógico” de la sociedad? Décadas atrás, las relaciones que teníamos por ejemplo en casa venían marcadas por el “cabeza” de familia. Él era quien tomaba las decisiones en base a relaciones de poder. Hoy en día, esas relaciones de poder se tambalean debido a que todas las personas quieren ser protagonistas a la hora de decidir. Las relaciones se tornan más dialógicas y se requiere del consenso para llegar a acuerdos (Aubert *et al.*, 2008). Por otro lado, el impacto de la universalización del acceso a la información con recursos tales como Internet, da acceso igualitario a la información a cada vez más personas, que de esa manera también tienen más referentes y, por tanto, mayor criterio e información, para participar de manera crítica en la toma de decisiones importantes de sus propias vidas.

El giro dialógico es precisamente este cambio que se produce en nuestras casas y podemos ver también como aparece en otros ámbitos muy diversos. En los centros educativos se observa como la autoridad del profesorado también ha sufrido cambios, en el mundo empresarial la toma de decisiones depende cada vez más del diálogo y consenso. Algunos de los principales autores de las ciencias sociales (Beck, 1998; Flecha *et al.*, 2001; Giddens, 1995; Habermas, 2001) analizan este proceso de incremento de diálogo en las decisiones que toman las personas a muy diferentes niveles.

La revolución tecnológica producida en el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha generado un aumento de las opciones a la hora de tomar decisiones que a su vez incide de manera directa en la sensación de riesgo que tienen las personas. Por ello, se incrementan los espacios y momentos en los cuales se pueden tomar decisiones mediante un diálogo igualitario, a través del cual cada persona expone argumentos en un plano de igualdad. Esta situación también incide en cómo se crean los conocimientos científicos, donde la figura del “experto” ha sufrido una profunda transformación, ya que no posee toda la información necesaria como para realizar aportaciones que sean útiles a todas las personas. Ahora las personas tienen más recursos para aportar argumentos y buscan espacios de diálogo para ello. Estamos frente a la *desmonopolización del conocimiento experto* (Beck *et al.*, 1997).

Pero no sólo cambian las interacciones que se producen entre sistema y sujetos y entre los propios sujetos, sino la misma forma de elaborar las teorías. Actualmente las personas investigadoras incluyen el diálogo con los sujetos a la hora de explicar una realidad social compleja. Dado que este cambio social tiene como consecuencia importante que cada vez las personas somos más autoras de nuestras propias biografías (tenemos la tendencia a escoger entre múltiples opciones¹ y tomar decisiones), eso quiere decir que tenemos más capacidad de incidir sobre el mundo en el que vivimos. Por ese motivo, las teorías y las metodologías de trabajo que utilizamos tienen que re-pensarse para dar cabida a esta nueva situación y ajustarse a ella. Las perspectivas tradicionales de investigación, que tratan a las personas como “objetos de investigación”, a menudo lo que producen son esquemas que “corren paralelos a la realidad”, pero que no sirven para entenderla, puesto que no incluyen las voces de esos actores que son quienes están (estamos) diseñando la realidad social a través de nuestras interacciones intersubjetivas.

La base ontológica de la que parte la metodología comunicativa crítica es una concepción de la realidad social como producto construido por las personas a través de nuestras interacciones. Entender la realidad desde este punto de vista exige el uso de técnicas metodológicas acordes, que sean válidas y fiables para describir los fenómenos sociales y educativos de nuestro mundo caracterizado por ese “giro dialógico”. En los apartados siguientes se discutirá cómo la metodología comunicativa crítica es una nueva perspectiva de trabajo que responde a las exigencias metodológicas del momento en el que vivimos. A través de ejemplos concretos, se presentará la dimensión epistemológica que enmarca la metodología comunicativa crítica, y cómo se entienden (y redefinen) categorías clásicas de investigación como puedan ser “sujeto/objeto de investigación”, “validación de los resultados”, “veracidad”, “técnicas tanto de recogida como de análisis de

datos”, etc. Se argumentará que sin la metodología comunicativa crítica difícilmente podríamos abordar con éxito el estudio y análisis de problemas educativos y sociales de máxima actualidad, con garantías de éxito. También se discutirá la idea de la neutralidad de la propia investigación y el objetivo de esta misma, desde el punto de vista de la transformación (o no) de la realidad de estudio.

2.- LA METODOLOGÍA COMO HERRAMIENTA DE COMPRENSIÓN DE LOS FENÓMENOS SOCIALES Y EDUCATIVOS ACTUALES

El *International Congress of Qualitative Inquiry* es uno de los espacios de discusión actuales más respetados por la comunidad científica internacional, donde se discuten y se presentan metodologías de investigación en ciencias sociales y educativas. Es un lugar donde pueden verse muy diversas tendencias metodológicas a nivel cualitativo que se están aplicando actualmente para realizar investigaciones en todo el mundo.

En los últimos años, cada vez están ganando más terreno aproximaciones tales como el enfoque de *Social Justice*, las autoetnografías y los estudios de representaciones (*performance studies*), la perspectiva crítica, las metodologías de carácter democratizador, la indagación narrativa, el enfoque de las *Indigenous Pedagogies*, entre otras muchas. Como se puede apreciar, las metodologías actuales por un lado cuestionan la noción clásica de investigación como un acto realizado de manera unívoca por el investigador (o el equipo de investigadores), que analizan la realidad (los datos) desde su particular visión de la realidad, usando para ello las debidas precauciones para evitar sesgos que condicionen (y comprometan) la veracidad y/o fiabilidad de las conclusiones a las que llegan. El binomio objetivismo/subjetivismo ya ha sido ampliamente superado, cuando ha quedado patente que una metodología basada en pretensiones de poder en las que se legitima el investigador para justificar la permanencia de su punto de vista por encima de interpretaciones de personas ajenas al ámbito académico no contribuye al desarrollo del conocimiento, sino que lo dificulta (CREA, 2001-2004).

Las aproximaciones metodológicas actuales crean mecanismos para incluir (de manera controlada, en términos científicos) las voces de todas las personas involucradas en el acto de investigar. El “giro dialógico” del que hablábamos en el apartado anterior se materializa también en el ámbito de la investigación en esta tendencia hacia la inclusión de las voces y el aumento del diálogo generador de conocimiento.

Pero, por otro lado, también existe un debate ético sobre el propio alcance de la investigación, que es una discusión que viene de lejos, sobre todo de la crítica que desde la antropología se hizo especialmente durante la segunda mitad del siglo pasado a los estudios de marcado carácter imperialista (occidentalista). Estos estudios estaban orientados por la exclusión de la voz de las comunidades de estudio. El resultado fueron detallados estudios que no hacían sino describir las comunidades objeto de investigación. Y, además, eran descritas desde los parámetros occidentales. Los debates sobre la validez de tales investigaciones dieron lugar a la revisión de técnicas como la etnografía, desde un paradigma nuevo (en aquel momento), como era la aproximación socio crítica. Más

adelante, durante los años setenta, y sobre todo en la década de los ochenta, el constructivismo apareció junto a la perspectiva socio crítica, como una crítica relativista que matizaba el discurso clásico de investigación (y también la perspectiva socio crítica). Enfoques como la investigación-acción, la indagación, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, pasan a ocupar las primeras páginas de la discusión metodológica sobre cómo hacer investigación y no caer en manipulaciones de la realidad. El “giro lingüístico” de las ciencias sociales, y un momento histórico quizás caracterizado por una gran incertidumbre y falta de referentes ante un cambio que no se sabía hacia dónde iba, crearon un marco de indeterminación que fue ocupado en buena parte por aproximaciones relativistas y teorías postmodernas muchas veces incluso abiertamente acientíficas que poco o nada tenían que aportar a la labor investigadora.

Actualmente el debate sobre la validez y la fiabilidad de las herramientas que utilizamos para hacer investigación continúa. El marco actual es un mundo preocupado por las desigualdades, por las formas de exclusión, por la globalización, la falta de representación de comunidades y colectivos “minoritarios” en los órganos de decisión de nuestras sociedades. Y además, como hemos visto, es un mundo donde el acceso a la información es cada vez más universal. En este marco, las metodologías no pueden quedarse al margen, si quieren contribuir con aportaciones que generen conocimiento que nos permita entender y comprender mejor la sociedad en la que vivimos. Por supuesto, el debate ético continúa: ¿debe la investigación involucrarse y transformar las situaciones de desigualdad? ¿Debe quedarse como un mero espectador de lo que está ocurriendo a nuestro alrededor?

La metodología comunicativa crítica es una aproximación que ofrece una posible respuesta a esta situación de cambio social. Incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación desde el inicio hasta el final de la misma. Crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas. La validación (y por tanto, la fuente de legitimación) del conocimiento son los argumentos contrastados en base a pretensiones de veracidad, no por la posición de poder de quien presenta tales argumentos. La interpretación sobre un fenómeno social o educativo de una persona ajena al mundo académico es tan válida como la explicación técnica de un profesor de universidad; si y sólo si ambas están regladas por pretensiones de veracidad. No tiene más razón quien mejor utiliza las estrategias y recovecos del discurso para crear un lenguaje tecnicista pero vacío de contenido y ajeno a la realidad que quiere interpretar. Desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad. En un mundo global, abierto a la comunicación, donde existen tantos detalles, tantas complejidades, la única manera de acrecentar nuestro conocimiento es trabajar conjuntamente, compartiendo de manera solidaria nuestros saberes, nuestras formas de hacer, en base a una serie de criterios comunes, y con el objetivo de trabajar por el aumento del conocimiento, y no otras finalidades que nada tienen que ver con la ciencia.

3.- FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA

La metodología comunicativa crítica es una perspectiva metodológica que toma como uno de sus pilares más importantes el hecho de que el conocimiento no es en ningún caso patrimonio de las personas “expertas”. La veracidad y validez de los resultados obtenidos a través de la investigación en las ciencias sociales dependen, en buena medida, de la capacidad de la perspectiva metodológica utilizada para integrar la intersubjetividad (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). El concepto que subyace a esta afirmación es la idea de racionalidad comunicativa. Siguiendo las aportaciones que ha realizado Habermas (2001) al desarrollo de las ciencias sociales y educativas, la racionalidad de las acciones y de los procesos sociales no se mide únicamente bajo criterios instrumentales, tal y como habían destacado autores como Weber². También existen otros elementos, como es el caso de la racionalidad comunicativa, basada en los acuerdos a los que se llega mediante el diálogo que se establece entre dos o más personas, con la idea de alcanzar un consenso.

Desde el punto de vista epistemológico, esta perspectiva implica asumir que los enunciados científicos son resultado del diálogo. El conocimiento, como tal, no es ajeno a las personas que lo hemos creado. Pero más allá de la visión constructivista de creación de saber, la metodología comunicativa crítica se centra en el aspecto intersubjetivo de la creación de conocimiento: todo lo que forma parte de nuestro saber es producto de la labor y el trabajo de generaciones y generaciones de personas que en el pasado hicieron aportaciones que han acabado formando parte del conocimiento que hoy día tenemos del mundo que nos rodea. Estas aportaciones nunca, en ningún caso, son producto de una sola persona. Al contrario: son resultado de muchas personas que mediante el diálogo, la discusión, la reflexión, el intercambio de ideas, en base a argumentos y evidencias han justificado y demostrado sus afirmaciones y han pasado a formar parte de nuestra visión del mundo. Tal y como dijo Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas*, los paradigmas son producto de acuerdos históricos, que van cambiando a lo largo del tiempo, cuando aparecen suficientes evidencias que justifican el cambio de paradigma (Kuhn, 1971). La idea de “diálogo en base a argumentos que se rigen por pretensiones de validez y no pretensiones de poder” es un aspecto clave que se destaca desde la metodología comunicativa crítica, porque los enunciados no se asumen por la posición de poder de quien los emite, sino por la corrección (y ajuste a la realidad) de los argumentos que se presentan para justificarlos. Partiendo de esta idea, esta aproximación metodológica es profundamente crítica con perspectivas basadas en el escepticismo, el relativismo epistemológico y moral o el nihilismo intelectual. Lejos de afirmar que la ciencia no es posible, y que todo consiste en la capacidad que tenga el investigador para imponer su punto de vista en base a la posición de poder que ocupa, desde la perspectiva comunicativa crítica se afirma que sí es posible hacer ciencia, construir enunciados que son verdaderos o falsos (que, por tanto, están sujetos a la posibilidad de falsación), y que lo que importa son las evidencias que se aportan para justificarlos (o rechazarlos).

La metodología comunicativa crítica se asienta sobre una serie de postulados presentados ampliamente en Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006). Las investigaciones que se han hecho en el pasado sobre diversos ámbitos de la realidad social y educativa por lo general o bien se centraban en los individuos (sujetos) y en su capacidad de agencia para actuar (o no); o bien ponían el énfasis en el análisis de las estructuras, sus elementos deterministas, y el efecto que eso tiene (o no) sobre las acciones resultantes. Así, en la primera línea han destacado teorías como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la dramaturgia, etc. Cada cual con sus respectivas aproximaciones metodológicas (narrativa, [auto] biografía, etnografía, historia de vida, etc.). En cambio, en la segunda línea destacan el estructuralismo, el funcionalismo sistémico, etc. De la misma manera, también utilizan técnicas metodológicas propias (análisis del discurso, análisis semántico, semiótica, redes sistémicas, mapas conceptuales, etc.). La perspectiva comunicativa crítica se centra en un enfoque dual, que reconoce la capacidad de transformación de las personas sobre los acontecimientos de su entorno, pero por otro lado también tiene presentes las constricciones de las estructuras que condicionan el margen de actuación de las personas (tal y como han analizado autores como Chomsky, 1988; Searle, 2001; Habermas, 2001, y Beck, 1998). Los postulados sobre los que se asienta esta perspectiva son los siguientes:

- *Universalidad del lenguaje y de la acción.* La metodología comunicativa crítica se asienta en la idea de que todas las personas tenemos competencias lingüísticas comunicativas. Tal y como decía Habermas (2001) todas las personas somos sujetos *capaces de lenguaje y acción*. Por el hecho de ser “seres humanos”, las personas tenemos dicha capacidad inherente a nuestra propia naturaleza. Searle (1997) destaca que debemos usar tipos de lenguaje que nos permitan alcanzar procesos de entendimiento que eliminen las distorsiones de la comunicación. Austin (1971), por ejemplo, propone los conceptos de “actos de lenguaje perlocucionarios” y “actos [de lenguaje] ilocucionarios” para referirse a cómo usamos el lenguaje para conseguir imponer nuestra opinión, o transmitir una idea o conocimiento. Por otro lado, Vygostky (1996) destaca por un lado la capacidad del lenguaje como catalizador de nuestro conocimiento transmitido de generación en generación, y por otro la característica del lenguaje como herramienta para resolver problemas a nivel cognitivo. También reflexiona sobre la importancia de la cultura y demuestra que no hay destrezas superiores o inferiores según el grupo cultural; hay destrezas diferentes. Investigaciones de Luria (1987), Cole y Scribner (1977), Lave y Wenger (1991), entre muchos otros, demuestran que las capacidades cognitivas y las habilidades comunicativas dependen del contexto, no de la disposición cognitiva innata de la persona. Incluso las personas más desfavorecidas, con menos oportunidades de acceder a espacios de conocimiento (como pueda ser la escuela), desarrollan estrategias en dichos contextos. Por tanto, el diálogo en términos de igualdad es necesario para aprehender toda esa diversidad y todo ese conocimiento. Por ejemplo, el saber sobre las principales reglas de la aritmética que tienen los niños que venden por las calles de Brasil es de un nivel increíblemente alto; pero ese código no está reconocido (ni legitimado) en la escuela, de manera que esos mismos niños que saben encontrar todas las estrategias para obtener beneficios en sus negocios no logran obtener buenas calificaciones en

la escuela (Carragher, Carragher y Schliemann, 1982). Desde la perspectiva comunicativa crítica todas estas capacidades y habilidades también forman parte de la aritmética. El diálogo igualitario sirve para incluir sus voces en la creación de dicho conocimiento.

- *Las personas como agentes sociales transformadores.* Las teorías sistémicas sostienen que las estructuras generan una serie de procesos que tienden (de manera funcional) a mantener la continuidad de dicha estructura y hacerla perdurar en el tiempo. Utilizando la analogía del “ser vivo”, las estructuras generan una serie de comportamientos que tienden a reproducirlas a lo largo del tiempo. Sin embargo, el cambio social existe, ha habido sistemas que han aparecido y desaparecido a lo largo de la historia. Esto es debido a la capacidad de transformación de las personas. Tal y como argumenta Garfinkel (1967), las personas no somos *idiotas culturales*. Interpretamos la realidad social, creamos conocimiento nuevo y transformamos el existente. Desde el punto de vista de la filosofía de la ciencia (en términos epistemológicos) esto quiere decir que los enunciados científicos y las teorías no están dados de una vez para siempre, sino que van cambiando a medida que aumentamos el conocimiento de nuestro entorno (ya sea por avances técnicos que nos facilitan instrumentos que nos dejan profundizar en la visión que tenemos de las cosas, y por tanto en nuestra experiencia empírica; o ya sea porque nuevos constructos lógico-deductivos vienen a refutar afirmaciones anteriores). Somos las personas quienes transformamos esos enunciados científicos. Desde la perspectiva comunicativa crítica, además, se sostiene que la incorporación de más voces al debate científico es una fuente de incremento de la experiencia empírica, y, por tanto, de avance de la ciencia. Ejemplo de ello es el caso de la dimensión de “grupo étnico o cultural”, en antropología. Durante el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX se trató a las comunidades indígenas allende de los mares como ejemplos de “comunidades humanas en niveles prehistóricos de desarrollo”, que por tanto eran muestra de “cómo debió de ser la humanidad en sus primeros tiempos”. Análisis que han incluido las voces de las comunidades indígenas han dejado muy claro que no se trata de comunidades menos avanzadas, sino que tienen otros patrones culturales y se han desarrollado en otras direcciones, igualmente complejas desde el punto de vista cultural y tecnológico.

- *La racionalidad comunicativa.* Los desarrollos metodológicos de las ciencias sociales, hasta finales del siglo XX, habían pivotado sobre el concepto de racionalidad instrumental que acuñó Weber y que ha sido el referente durante más de un siglo. Habermas a finales de los años ochenta publicó *La teoría de la acción comunicativa*, donde no sólo analiza y reflexiona sobre el alcance de las categorías weberianas de acción, a la luz de la teoría de los clásicos de las ciencias sociales. También se da cuenta de que Weber no tuvo en cuenta otra forma de racionalidad, la comunicativa, que también da lugar a acciones sociales. Por tanto, la racionalidad comunicativa se convierte en otra de las grandes dimensiones de análisis, y las metodologías se ven en la necesidad de incluir dicha dimensión entre sus fundamentos epistemológicos. La metodología comunicativa crítica incluye dicha dimensión, a través de técnicas que sirven para analizar el diálogo intersubjetivo.

- *El sentido común*. Gramsci ya apuntaba en sus obras la necesidad de revisar el concepto de “saber científico” incluyendo los conocimientos que la gente había adquirido por métodos que se calificaban como no estrictamente académicos. En su obra legitimó como perfectamente válido todo conocimiento, viniera de la academia o de otra procedencia, pero siempre ajustado a unos criterios de verificación y de validez. Schütz (1993), por su lado, también realizó aportaciones a la misma idea, pero desde la línea de la fenomenología. Su teorización del sentido común en base a la experiencia previa de la vida y la conciencia de las personas constituyen un fundamento epistemológico que explica y justifica la necesidad de incluir todas las voces en el propio hecho de generación de conocimiento. La metodología comunicativa crítica, igual que otras líneas metodológicas actuales, incluye dicho elemento en sus bases de conocimiento.

- *Sin jerarquía interpretativa*. Dicho todo lo que venimos exponiendo en este artículo, queda claro otro de los supuestos interpretativos que subyacen a la metodología comunicativa crítica: la desaparición de la jerarquía interpretativa. Tal y como afirman Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006),

“los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador, de forma que éste no tiene por qué otorgarse el papel de intérprete científico: los individuos y las sociedades tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social” (p. 43).

Eso quiere decir que la validez de las interpretaciones depende no de la posición de poder que ocupe quien las realiza, dentro de la jerarquía interpretativa, sino de la validez de los argumentos que pone sobre la mesa.

- *Igual nivel epistemológico*. Otro elemento clave es que todas las personas tienen que tener la misma oportunidad de interpretar la realidad social. Si la jerarquía interpretativa desaparece en pro de argumentos basados en criterios de validez y veracidad, eso quiere decir que se necesita una metodología que sea capaz de crear espacios reales para que dicha posibilidad de interpretación sea real. Aunque realmente es difícil de alcanzar esta igualdad, cuando se consigue, las interpretaciones se enriquecen de las aportaciones tanto de la experiencia (*expertise*) de los científicos, como de la experiencia vivida de las personas que forman parte de la realidad social que estamos analizando.

- *Conocimiento dialógico*. Finalmente, todos estos supuestos giran en torno a la idea de que existe la posibilidad de conocimiento dialógico del mundo social. Habermas (2001) ya puso las bases teóricas de esta concepción epistemológica. Vygostky (1995) también estudió y mostró cómo el conocimiento es resultado de la interacción con el entorno. Una interacción que no es neutral (Freire, 1970), sino resultado de un diálogo entre ciencia y sociedad, como afirman Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006), en base al trabajo realizado por CREA durante más de dos décadas de investigación social y educativa de alto nivel. La metodología comunicativa crítica integra en su base epistemológica y de métodos esta dimensión del conocimiento, como un producto social, que inte-

gra postulados científicos, pero también experiencia de la vida. Es el resultado de procesos tanto deductivos, como inductivos, tanto empiristas, como lógico deductivos. Por ese motivo, supone una contribución hacia el conocimiento en las modernas sociedades del siglo XXI.

4.- METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO INTERNACIONALES

Como ya hemos plasmado, la metodología comunicativa crítica, basada en el giro dialógico que se está produciendo en nuestras sociedades (Gómez *et al.*, 2006), posee una amplia y diversa base teórica que analiza cómo la sociedad se torna cada vez más dialógica. Una de las principales características de la metodología comunicativa crítica es su compromiso con la superación de las desigualdades sociales, que se consigue relacionando las principales teorías en ciencias sociales y las propuestas transformadoras que surgen de los agentes sociales. Es decir, aunando sistema y mundo de la vida y desmarcándose de otras concepciones que sólo tienen en cuenta a los sujetos (etnometodología, interaccionismo) y aquellas que sólo tienen presente a las estructuras (funcionalismo, estructuralismo, postestructuralismo).

De esta forma, la metodología comunicativa crítica rompe con el desnivel cualitativamente relevante (Habermas, 2001) existente entre sujetos y sistema, potenciando que tanto actores sociales como investigadores e investigadoras participen, a través de un diálogo igualitario, desde el inicio hasta el final de la investigación. La pluralidad de voces, atendiendo a los mejores argumentos aportados por cada persona participante, facilita no caer en visiones sesgadas de la realidad en la que en ocasiones caemos las y los investigadores al no relacionar lo que nos aporta el conocimiento científico con las argumentaciones de los actores sociales.

A nivel educativo, por ejemplo, no es sencillo encontrar centros donde los y las profesionales potencien el éxito escolar para todo el alumnado, llegándose a relativizar la importancia que tiene orientar a las y los niños hacia el bachillerato y universidad. Al no haber diálogo entre todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, partiendo de las principales contribuciones de la comunidad científica internacional, se llegan a potenciar itinerarios educativos diferenciados que llevan al alumnado más necesitado fuera del aula ordinaria y después fuera del centro.

El desconocimiento de lo que la comunidad científica internacional lleva ya más de dos décadas demostrando, que los grupos homogéneos llevan al fracaso escolar, junto con la falta de diálogo con los actores sociales lleva a profesionales de la educación a potenciar este tipo de prácticas segregadoras. El diálogo plural potenciado por la metodología comunicativa crítica (Flecha y Gómez, 2004) proporciona argumentos que cuestionan esas prácticas y abren vías de superación de las desigualdades educativas y sociales.

A través del proyecto integrado INCLUD-ED (2006-2011)³ se ha constatado a nivel teórico y práctico como la implicación de las familias y la comunidad en los procesos

educativos del alumnado mejora su rendimiento académico. En el proyecto 6 se han llevado a cabo estudios de caso utilizando metodología comunicativa crítica. Se han analizado cuatro formas diferentes de participación de familiares y la comunidad⁴ dentro de los centros escolares, teniendo impacto positivo todas ellas en los resultados académicos del alumnado, llevándose a cabo en contextos de bajo nivel socioeconómico.

Al hacer partícipes de los procesos de toma de decisión, de participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje y llevar a cabo una formación dirigida a familiares que parte de sus necesidades y también competencias, se logran mejores resultados académicos de todo el alumnado. La metodología comunicativa crítica utilizada para llevar a cabo los estudios de caso ha permitido obtener unos resultados que de otra manera no hubieran sido posibles. Se han identificado las principales barreras que dificultan la participación de familiares en los procesos educativos de sus hijos y de manera paralela se han apuntado los elementos que propician éxito educativo para todo el alumnado.

Al revisarse las principales teorías al respecto y relacionarlas con las informaciones obtenidas fruto de la utilización de técnicas comunicativas de recogida de datos y disponer de datos cuantitativos sobre resultados académicos del alumnado en los últimos cinco años, se ha podido constatar que los centros estudiados que han llevado a cabo grupos interactivos dentro de las aulas y han potenciado la participación de familiares y comunidad en todas las dinámicas del centro han obtenido una mejora muy sustancial en los resultados académicos de su alumnado.

Los centros donde se han llevado a cabo los estudios de caso son comunidades de aprendizaje⁵. En la fase de transformación de cualquier centro educativo en una comunidad de aprendizaje se cuenta con la participación de familiares y de toda la comunidad y en las diferentes comisiones de trabajo que se establecen también se cuenta con todos ellos y ellas. Es decir, participan en todas las esferas y desde el inicio del proceso. Esta forma de funcionamiento y de organización coincide plenamente con los principios y organización de una investigación que se lleve a cabo utilizando metodología comunicativa crítica. Se rompe con el desnivel cualitativamente relevante, desaparece la figura del experto, se potencian espacios de diálogo igualitarios y se toman decisiones de forma consensuada en base a los mejores argumentos aportados por familiares, voluntariado, alumnado o profesorado.

Los estudios de caso muestran además que la mejora de los resultados académicos se produce en unos centros educativos que están recibiendo un elevado número de alumnado inmigrante. Se incrementa año tras año el número de alumnado inmigrante y año tras año se van mejorando los resultados académicos, con lo cual, la crítica fácil que escuchamos a menudo relativa a que a mayor porcentaje de alumnado extranjero en las aulas peores resultados académicos se obtienen no es cierta.

En el proyecto RTD Workaló (2001-2004)⁶ se llevaron a cabo unas jornadas finales donde se expusieron los principales resultados alcanzados durante los tres años de trabajo de investigación. En dichas jornadas intervinieron académicos de reconocido presti-

gio a nivel internacional que expusieron sus teorías. Uno de los expertos llevó a cabo su intervención sobre cómo estaba siendo conceptualizado el término mestizaje por parte de la comunidad científica internacional. Su argumentación giraba en torno a la idea de que las personas pertenecientes a grupos culturales no hegemónicos que viven en Europa son, por ejemplo, 50% francesas y 50% árabes. Una mujer perteneciente a una minoría étnica que se encontraba en la sala puntualizó la afirmación del experto diciendo que “no soy 50% francesa y 50% gitana, sino 100% francesa y 100% gitana”. La mujer prosiguió con su argumentación afirmando que “cuando tú votas en las elecciones francesas tu voto vale 1, cuando voto yo ¿qué vale?, ¿sólo el 50% de 1, sólo medio voto? El mío vale 1, igual que el tuyo porque soy igual de francesa que tú, 100% francesa y también soy 100% gitana, 100% mujer y 100% también de otras identidades”. El experto afirmó después de esta intervención que “tendremos que replantearnos el concepto científico de mestizaje”. Intervenciones como las llevadas a cabo por esta mujer, en espacios ideales de habla, generan que nos replanteemos nuestros conceptos y podamos mejorarlos.

La metodología comunicativa crítica utilizada en el proyecto Workaló fue, lógicamente, también utilizada a la hora de concretar las jornadas finales. De esta forma, se creó un espacio donde se rompía con la diferenciación entre “sujeto investigador” y “objeto investigado” y las personas expertas no ejercían ese rol, sino que aportaban su conocimiento y entraban a dialogar en un plano de igualdad con todas las personas asistentes. Fruto de ese planteamiento es posible que consigan elaborar teorías de elevada calidad científica, ya que se conjuga el saber académico con las aportaciones de las personas participantes.

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

La metodología comunicativa crítica tiene como uno de sus pilares básicos el partir de los conocimientos científicos previos para que las investigaciones llevadas a cabo sean de calidad científica y a la vez útiles socialmente. Como investigadores e investigadoras tenemos la responsabilidad de aportar ese conocimiento científico acumulado durante el desarrollo de nuestras investigaciones. Las personas investigadas aportan sus argumentos y se incorporan a ese bagaje científico ya existente. Las resistencias ejercidas por los representantes del sistema científico argumentando que el sentido común aportado por los sujetos sociales no puede ser considerado como científico han repercutido de manera muy negativa en el desarrollo de la ciencia. Estos científicos, al estar mediatizados por relaciones jerárquicas, priorizan el entendimiento con personas con niveles de estudios elevados a hacerlo con personas con escasos estudios.

La metodología comunicativa crítica, al partir del conocimiento científico ya existente, recoge aportaciones de los paradigmas objetivista, subjetivista y sociocrítico, sin incurrir en sus errores. Se priorizan los conocimientos científicos acumulados coincidiendo en este sentido con las metodologías objetivistas de investigación y alejándose de las subjetivistas. Pero a la vez de una importancia vital a las voces de los sujetos sociales, punto en el cual coincide plenamente con metodologías como la investigación-acción y

la investigación participativa del planteamiento subjetivista y difiriendo en este caso del objetivista. Desde el planteamiento comunicativo crítico ese conocimiento acumulado no es propiedad de la comunidad científica, sino de todas las personas.

La base para conseguir un incremento de la utilidad social de los resultados de la investigación y una mayor calidad científica es el diálogo igualitario entre las personas investigadas e investigadoras. Este diálogo es igualitario porque se priorizan los argumentos de las personas que intervienen y no la posición académica o social que ocupen. La construcción del conocimiento científico se lleva a cabo a través de la aportación de una gran diversidad de argumentaciones que no atienden a jerarquías ni imposiciones de las opiniones de personas “expertas”.

La metodología comunicativa es una seria alternativa a las investigaciones tradicionales que no pueden proporcionar los conocimientos necesarios para analizar y superar problemas como por ejemplo la convivencia entre adolescentes. A través de esta metodología obtenemos una base sólida de conocimientos para poder plantear con éxito medidas que ayuden en la mejora de la convivencia y de esta forma se puedan transformar situaciones de desigualdad y discriminación por cuestiones de género o etnia.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia Editorial S.A.
- AUSTIN, J. L. (1971): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y Acciones*. Buenos Aires, Paidós.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización Reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Barcelona, Península.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W. Y SCHLIEMANN, A. D. (1982): Na vida, dez, na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática, *Cadernos de Pesquisa*, 42. 79-86.
- CHOMSKY, N. (1988): *Language, mind and politics*. New York: Black Rose Books.
- COLE, M. Y SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México, Limusa.
- CREA (2001-2004): Workaló. *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy Case*. Proyecto para el V programa marco de la Unión Europea.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (2004): Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on', en CROSSAN, B.; GALLACHER, J. y OSBORNE, M. (eds.) *Researching Widening Access: Issues and approaches in an international context*. London, Routledge, 129-140.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. Y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (N. J.), Prentice Hall.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GÓMEZ, J.; LATORRE A.; SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, El Roure editorial.
- HABERMAS, J. (2001): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- LURIA, A. R. (1987): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, Akal.
- SCHÜTZ, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós.
- SEARLE, J. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona, Paidós.
- (2001): *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real*. Madrid, Alianza.
- VYGOTSKY, L. S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Notas

Para una reflexión sobre las consecuencias de este cambio social, ver Giddens *Modernidad e identidad del yo*. En este libro Giddens describe los cambios sociales que se están produciendo en lo que él llama “segunda modernidad”, y el impacto que tienen sobre la propia definición que cada persona hace de sí misma. La existencia de un gran abanico de posibilidades de elección provoca que tomemos “riesgos” (por eso otros autores hablan de sociedad del riesgo) al tomar una de ellas, y desestimar el resto. Estos riesgos vienen a veces acompañados también de una situación de angustia existencial, que nos acompaña y forma parte de nuestra identidad.

² Cuando Weber reflexiona sobre el concepto de “racionalidad” distingue entre las acciones teleológicas (instrumentales) con arreglo a fines o a valores. También habla de las acciones sociales tradicionales y afectivas, que separa de las racionales. Esta discusión ha marcado la sociología y el desarrollo de la investigación social durante más de un siglo, hasta que Habermas ha logrado hacer una revisión de las categorías weberianas para proponer un nuevo esquema que va más allá del análisis de la racionalidad como un elemento únicamente instrumental, añadiendo el punto de vista comunicativo, basado en la acción sujeta al consenso de los actores. Para ampliar este punto de vista, ver Habermas (2001).

³ *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme (2006- 2011) (para más información visitar el siguiente sitio web: <http://www.ub.es/includ-ed/>).

⁴ Las cuatro formas de participación analizadas han sido: *formación de familiares, participación en los procesos de toma de decisión, participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje y participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación*.

⁵ El proyecto de Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean en la sociedad actual. Extraído el 2 de mayo de 2009 de:

http://www.utopiadream.info/red/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=Presentaci%C3%B3n.

⁶ WORKALÓ. *The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base (2001-2004) (para más información consultar el siguiente sitio web: <http://www.neskes.net/workalo/>).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y DíEZ-PALOMAR, J.: (2009). “Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_gomez_diez.pdf
ISSN: 1138-9737

PEDAGOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Resumen: Las investigaciones y propuestas educativas han de partir de teorías y proyectos de éxito reconocidos por la comunidad científica internacional. Con estas premisas, describimos Comunidades de Aprendizaje como propuesta educativa donde se observa la implementación de perspectivas teóricas de enfoque dialógico y crítico que plantean un aprendizaje de calidad para todas y todos y la transformación de situaciones de desigualdad y exclusión.

Para ello, estructuramos el artículo en dos partes. En la primera, contemplamos algunas propuestas teóricas, principalmente pedagógicas (pero contemplando la interdisciplinariedad) en la perspectiva comunicativa crítica. En la segunda parte, describimos la experiencia educativa de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda de Sant Martí, primera Comunidad de Aprendizaje y, a continuación, los procesos seguidos para conseguir la transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje, propuesta que se está difundiendo por diferentes países desde la perspectiva de una pedagogía comunicativa crítica.

Palabras clave: transformación, ciencia-sueños-utopía, solidaridad, diálogo igualitario, radicalización democrática, Comunidades de Aprendizaje.

CRITICAL COMMUNICATION PEDAGOGY AT EDUCATIONAL CENTERS

Abstract: Educational researches and proposals should be founded on successful theories and projects recognized by the international scientific community. Based on this premise, we describe Learning Communities as an educational proposal that involves the implementation of theoretical perspectives with a dialogic and critical approach aimed at quality learning for everyone and at overcoming situations of inequality and exclusion.

To this end, this article is structured into two distinct parts. The first discusses several theoretical proposals (while also contemplating interdisciplinarity) from the perspective of critical communication. The second part describes the educational experience of the Escuela de Personas Adultas of La Verneda de Sant Martí, the first Learning Community, as well as the processes to bring about the transformation of educational centers in Learning Communities, a proposal that is being disseminated by different countries based on the standpoint of critical communication pedagogy.

Keywords: transformation, science-dreams-utopia, solidarity, equal dialogue, democratic radicalization, Learning Communities.

PEDAGOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Roseli de Mello.

roseli@ufscar.br

Universidad Federal de São Carlos (Brasil).

Rosa Larena

rlarena@xtec.cat

Universidad de Valladolid.

1.- INTRODUCCIÓN

Encontrar alternativas que puedan ayudar a reinventar la escuela, favoreciendo la elaboración de un nuevo tipo de racionalidad y de una nueva educación, se presenta como un desafío en el campo de la investigación social y de las prácticas escolares. Así, la denuncia de la realidad opresora tiene que venir acompañada del anuncio de posibilidades que se comprometan con la creación de otra realidad.

Gabassa y Mello (2007) parten de esas premisas para indicar los conceptos de acción comunicativa de Jürgen Habermas y de dialogicidad de Paulo Freire, como elementos esenciales para la discusión de la problemática educacional en la contemporaneidad. Entendiendo la educación como un fenómeno social y universal y como una actividad humana esencial para la existencia y el funcionamiento de todas las sociedades, las autoras afirman que no hay sociedad sin práctica educativa, ni práctica educativa sin sociedad. De esta manera, indican que la educación se torna una actividad esencial para la existencia del mundo y de los hombres y las mujeres que viven en él, lo que nos hace pensar sobre el papel que tiene la escuela en la sociedad.

Partiendo del mismo tipo de inquietud, en el presente texto nos centramos en las contribuciones desde diferentes áreas del conocimiento y en las teorías y prácticas educativas que hacen efectiva la creación de la escuela como espacio de transformación y no sólo de reproducción social.

Hay teorías que nos ayudan a la hora de analizar y de proyectar las prácticas escolares, como generadoras de nuevas prácticas y desde una perspectiva comunicativa crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, y centrándonos en la estructura del artículo, planteamos en primer lugar las aportaciones teóricas de enfoque dialógico para abordar posteriormente el proyecto de Comunidades de Aprendizaje donde se plasma esta perspectiva en centros educativos de diferentes países.

2.- APORTACIONES TEÓRICAS DE ENFOQUE DIALÓGICO A LA EDUCACIÓN

2.1. Referentes teóricos en la perspectiva crítica en educación

Desde la década de los años setenta, Freire es el teórico que más influencia ejerce sobre la transformación de las prácticas educativas y de los centros escolares en espacios de diálogo y aprendizaje para actuar en el mundo de manera positiva, comprometida y considerando a las personas como sujetos transformadores y no como meros objetos a transformar (se puede ver una biografía más completa en Freire, A. M. A., 2006).

Si anteriormente, en la modernidad tradicional, la pedagogía vino marcada por grandes contribuciones como las de Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Ferrieré, Decroly, Montessori, Ferrer é Guardia, Makarenko, Neill y Freinet –que hacían contraposición a la pedagogía tradicional–, Freire se presenta como inspirador de muchos de los principios de la pedagogía crítica de la modernidad tardía o, más bien, de la sociedad de la información, como algunas autoras y autores han conceptualizado al contexto actual desde un enfoque sociológico (Castells, 1997; Castells y otros 1994; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Freire, Apple, Giroux, Willis, Flecha, Macedo, entre otros, a diferencia de los autores críticos que no creen en el poder transformador de la escuela, indican que la antinomia entre reproducción y transformación en educación es falsa. Aubert, Duque, Fisas y Valls así nos explican tal cuestión:

La educación cumple una doble función: por un lado, educa a las personas en aquellos valores y conocimientos que les van a permitir integrarse en su comunidad y en su cultura, de forma que ese proceso sea lo más natural posible y, por otro, les proporciona las herramientas intelectuales y espacios de encuentro social para que desarrollen el sentido crítico y planeen conjuntamente procesos de cambio institucional y social. Es decir, el influjo de la educación sobre el sujeto y la sociedad es ambivalente (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, 40).

Con relación a las contribuciones teóricas de la pedagogía crítica emancipadora a las prácticas escolares, desde los años de 1970, cabe resaltar tanto los avances en torno a la formación reflexiva focalizando el currículo oculto, como la discusión de los contenidos explícitos de la enseñanza que la escuela históricamente trata como neutros y universales. Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de evidenciar desde la construcción

de prácticas pedagógicas emancipadoras las tensiones existentes entre diferentes grupos e intereses sociales.

En la década de 1980, que marca la dirección de la formación para la ciudadanía, Giroux (1986), fuertemente influenciado por Freire, ya hacía seis recomendaciones para guiar las prácticas pedagógicas en las escuelas desde una perspectiva emancipadora: 1) participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje; 2) desarrollo de un pensamiento crítico; 3) desarrollo de un modo crítico de raciocinio contemplando y rescatando las propias historias y significados de las y los estudiantes; 4) aprendizaje de determinados valores, teniendo en cuenta que algunos de ellos son indispensables para la reproducción de la vida humana; 5) aprendizaje respecto a las fuerzas ideológicas que influyen y restringen nuestras vidas en el contexto vivido; 6) aprendizaje de la acción colectiva para construir estructuras políticas que puedan desafiar al “statu quo”. Así, como resaltaba el propio autor, no se trataría sólo de hacer crítica y de enseñar a tener un pensamiento crítico, sino de buscar también la acción consecuente con el cambio necesario.

En 1991, al dejar la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, el propio Freire (1991) avanza en el sentido de indicar los desafíos puestos a la escuela para que ella, de hecho, se torne emancipadora. Currículo, gestión democrática y enseñanza de los contenidos escolares eran las principales temáticas abordadas. Para Freire, el currículo ha de ser discutido y reformulado entre todas y todos, no sólo entre especialistas. La participación y el diálogo entre toda la comunidad, o sea, profesionales, familiares, estudiantes, es fundamental. Esto ya remite a su defensa de la gestión democrática: participativa y dialógica. Con relación a los contenidos escolares y al proyecto pedagógico de la escuela, y para que éstos se vuelvan emancipadores, el autor defiende que se garantice a las y los estudiantes de la clase popular el acceso a los contenidos científicos que tienen las niñas y niños de otros grupos sociales; que se contemple la forma de pensar y de conocer de los diferentes grupos sociales y culturales y que se dialogue con el alumnado y con los familiares.

En 1994, en Barcelona, se encuentran autoras y autores de esta perspectiva educativa para debatir sobre “Nuevas Perspectivas Críticas en Educación”, en el primer congreso internacional sobre esta temática. Castells (1994) indica los cambios sociales en curso desde la década de 1970, configurando una sociedad informacional, y nos apunta las implicaciones de este contexto para la vida humana en los diferentes ámbitos. Flecha (1994) plantea las nuevas desigualdades educativas generadas por el nuevo contexto y el papel de la educación escolar frente a él. Freire (1994) presenta la necesidad de participación comunitaria en la construcción de una educación democrática. Giroux (1994) pone el foco en la juventud y en su educación dentro de un contexto al que denomina de postmoderno. Macedo (1994) critica la idea de una “cultura común”, argumentando que esa cultura coincide con la hegemónica e indicando la necesidad de valorizar las diferentes culturas de origen de los estudiantes. Willis (1994) propone la necesidad de realizar un análisis en el actual contexto desde otra mirada sobre cultura, hegemonía, cultura de masas, cultura popular y creación, para generar posibilidades de emancipación.

Durante toda la década de 1990, la mayoría de estos autores profundizan y realizan análisis y propuestas importantes en la perspectiva crítica en educación. Entre éstas, destacamos las dos que consideramos más importantes por la temática que nosotras abordamos: el análisis que hace Apple (2000) sobre las reformas educativas de la década de 1990, y la creación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje por Flecha, propuesta que será abordada más adelante.

Michael Apple (2000), preocupado e indignado por el discurso de la producción, por un lado, y por los discursos relativistas, por otro, que sustentaron las reformas educativas estadounidenses implantadas en aquel país en la década de 1990, se dedica a la discusión sobre política cultural y educación analizando tales reformas de corte neoliberal. El interés específico por los análisis que hace Apple se justifica por el hecho de que ese tipo de reforma educativa se extendió a muchos países, como, por ejemplo, España y Brasil.

El autor denuncia el desvío realizado por las reformas neoliberales que focalizan la escuela en su ámbito interno, que se apoyan en la extrema psicologización de sus teorías y prácticas y que justifican la presencia de diferentes y desiguales itinerarios educativos para estudiantes cuyas desigualdades sociales se camuflan entre discursos que hablan sobre competencia individual o sobre diferencias culturales o personales. En palabras suyas:

La psicologización de la teoría y de la práctica educacionales –aunque haya producido ganancias en muchas áreas– desgraciadamente tuvo algunos efectos limitadores... En el proceso de crear el individuo psicológico, la educación prácticamente dejó de lado casi todo el sentido de las estructuras sociales y de las relaciones de raza, género, clase y religión, que forman este individuo de maneras poderosas y a veces contradictorias. Ello se tornó incapaz de situar currículos, enseñanza y evaluación en su contexto social más completo, contexto que incluye programas más amplios a favor de una educación y de una sociedad más democrática (Apple, 2000, 153).

Su principal argumento al respecto alude a la necesidad de una lucha por la democracia en la escuela, siempre que esté relacionada con preocupaciones sociales más amplias. En este proceso, es importante la colaboración de los investigadores e investigadoras que integran las universidades con otros colectivos para la construcción de teorías y propuestas transformadoras.

En aquella época, Flecha y otras personas investigadoras del CREA (Centro Especial de Investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades) ya difundían la propuesta de Comunidades de Aprendizaje estableciendo prácticas y diálogos con colectivos de centros educativos de Cataluña y del País Vasco. Proponían cómo llevar a cabo las prácticas comunicativas críticas en los centros educativos y cómo hacer frente a la ola de acciones pedagógicas psicologizadas que podían agravar las desigualdades educativas generadas en la Sociedad de la Información.

Así, tanto las teorías forjadas desde la pedagogía crítica emancipadora, como la implementación reflejada en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, vislumbraban con mayor nitidez una perspectiva de pedagogía comunicativa crítica.

Continuando con el artículo, recogemos los principales elementos teóricos para seguir, después, con la presentación de Comunidades de Aprendizaje, como una alternativa de proyecto educativo donde se concretan e implementan dichos componentes.

Los aspectos que escogemos para enfocar el marco teórico están centrados en Freire -el autor más reconocido y referenciado en el ámbito pedagógico -. Nos aporta los elementos claves para lograr una educación de calidad y para superar las barreras que han impedido la igualdad y la emancipación de muchas personas y colectivos. Desde esta perspectiva, escogemos la importancia que tienen en educación tanto la relación dialógica que se establece para mejorar el aprendizaje como la consecuente transformación que aparece para conseguir la emancipación y la eliminación de las barreras de desigualdad. Estos dos componentes (diálogo y transformación) los relacionamos, a su vez, con otros procesos que se generan como la solidaridad, la radicalización democrática o la creación de sentido.

Respecto al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, primero nos centramos en la experiencia llevada a cabo en la Escuela de La Verneda de Sant Martí, primera Comunidad de Aprendizaje y, posteriormente, planteamos cómo se está llevando a cabo la transformación de centros de educación infantil, primaria y secundaria en España, desde mediados de la década de 1990, y en Brasil y en Chile desde principios de los años 2000.

2.2. Aprendizaje desde el diálogo comunitario

Lo primero a tener en cuenta es la importancia que adquiere en educación el contemplar las capacidades comunes a todas las personas como son el lenguaje y la acción¹. De esta manera, aparece el diálogo como el motor para actuar y transformar las situaciones que se produzcan en diversos ámbitos.

Los planteamientos pedagógicos que proponen la posibilidad de cambio hacia la emancipación y la igualdad se basan en procesos dialécticos y dialógicos donde se da tanto una reflexión y un análisis objetivo y riguroso de las situaciones de opresión, como un compromiso y una actuación. Es decir, las propuestas pedagógicas que favorecen el cambio, de situaciones de opresión a situaciones de emancipación, se basan en procesos dialécticos en los que hay diálogo interior, compromiso y acción para transformarlas (Freire, 1985). “Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa” (Freire, 1997a, 28).

Apuntamos, al igual que lo hace Freire (1989), que el diálogo ha de tener el atributo de comunitario, de tal manera que contemplando los diferentes saberes, incluidos los pro-

cedentes del saber popular –que ni es superficial ni ingenuo –, se logra el análisis y comprensión solidaria de la realidad.

Con posterioridad y desde un enfoque sociológico, Habermas (1987) nos plantea que construimos significados y creamos conocimiento a través de la intersubjetividad mediante el uso de argumentos, que mediante la coordinación de la acción resolvemos diferentes situaciones y que podemos cambiar las dinámicas sistémicas.

En esta línea van también las propuestas pedagógicas de los principios del aprendizaje dialógico de Flecha (1997), donde aparece la importancia y necesidad de utilizar la inteligencia cultural en el aprendizaje, que comprende tanto la inteligencia académica y práctica como las capacidades universales de lenguaje y acción que empleamos para resolver algunas de las situaciones que se dan en los distintos contextos. Contemplar la inteligencia cultural en educación significa incluir en el aprendizaje los diferentes saberes y habilidades que poseemos las personas, aspecto que mejora tanto el aprendizaje de habilidades académicas como la transformación personal, social y cultural. Si en educación nos centramos en los déficits, como ocurre con bastante frecuencia, sólo conseguiremos crear barreras relacionadas con la interiorización de la baja autoestima y con una disminución de las expectativas. Como nos indica Freire (1985, 1997b): si no rechazamos la cultura que se plantea desde la dominación, desde los colectivos que instruyen pragmáticamente o desde el elitismo autoritario que se cree dueño de la verdad y del saber articulado, sólo conseguiremos imponer más barreras (de baja autoestima y de una percepción negativa como personas y sujetos) a los grupos más desfavorecidos.

Vemos, por tanto, que el diálogo no abarca sólo las cuatro paredes del aula sino que se extiende y necesita la participación y acción conjunta de toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, personas de diferentes entidades, voluntariado, etc.) ya que el aprendizaje se da en las diversas interacciones que se establecen en los diferentes ámbitos, no sólo en la escuela. Surge así una idea de diálogo igualitario que contempla la aportación de diferentes saberes, tanto los que provienen de la ciencia, como los que vienen de la práctica y la experiencia y que tiene el potencial para lograr un aprendizaje de calidad y para superar las situaciones de opresión y desigualdad que padecen diferentes personas y colectivos.

Además, el aprendizaje mediante el diálogo igualitario conecta lo técnico, lo científico y lo profesional con los sueños y utopías (Freire, 1997a). Aparecen así dos nuevos aspectos relacionados con el diálogo y el aprendizaje: a) la dimensión instrumental del aprendizaje, b) la creación de sentido e ilusión. Siguiendo a Flecha, el diálogo igualitario abarca una dimensión instrumental de carácter técnico y científico y obliga a la actuación conjunta de todas las personas que participan y se relacionan con la comunidad educativa. Con esta participación de la comunidad se logra una mayor exigencia sobre la organización, la reflexión, la transparencia y la mejora del aprendizaje. Obliga a la consecución de una educación de calidad e inclusión para todas y todos y al conocimiento y reflexión sobre las características de la sociedad actual caracterizada, por ejemplo, por los riesgos y amenazas a escala global y en los diferentes ámbitos (Beck,

1998), por el manejo, procesamiento de la información y generación de conocimiento (Castells, 1997) y por la tendencia al uso del diálogo en los diferentes ámbitos (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Por otro lado, con el diálogo igualitario surgen ilusiones y nuevas creaciones de sentido: “todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta” (Flecha, 1997, 35). Esto provoca, a su vez, la posibilidad de que todas las personas puedan soñar el tipo de educación y aprendizaje que desean y necesitan, aspecto éste que aumenta el aprendizaje, la participación y la mejora de la convivencia.

2.3. Diálogo solidario y transformación

Frente al predominio de la cultura de la opresión, Freire (1997a) nos propone la necesidad de que la educación se base en una unidad en la diversidad, es decir, en una interrelación cultural que reconozca la riqueza que contiene cada cultura y en una educación que maximice, potencie y redistribuya los recursos para que ninguna persona o colectivo sea inferior por no tener algunos elementos culturales. En una perspectiva semejante camina el principio de la igualdad de las diferencias planteado por Flecha. “La igualdad de las diferencias incluye el derecho que tenemos todas las personas tanto a vivir de forma diferente como al de tener una educación igualitaria” (Flecha, 1997, 42).

Tanto la igualdad de las diferencias como la transformación constituyen elementos claves en la pedagogía de enfoque comunicativo crítico y tienen una enorme importancia para la práctica educativa. Ya nos indicó Vygotsky (1979) el papel que tiene el entorno en el desarrollo cognitivo pero no desde la adaptación sino desde su transformación. Si ponemos el énfasis en la diversidad y en la adaptación, como se plantea en nuestras diferentes reformas educativas, lo único que conseguimos es más desigualdad. Si nos centramos en la adaptación del currículum a los ritmos de aprendizaje del alumnado, estamos legitimando la desigualdad, al enseñar, por ejemplo, trabajos manuales para los grupos más desfavorecidos, y tecnologías de la información y la comunicación o idiomas para las personas y colectivos cuyos aprendizajes forman parte de su cotidianidad. Por el contrario, la implementación en los centros y en los procesos educativos de la unidad en la diversidad o de la igualdad de las diferencias conlleva un aprendizaje de calidad para todas y todos ya que hay un cambio metodológico y organizativo caracterizado porque todas las personas y colectivos implicados en un proceso educativo -no sólo el profesorado o el grupo experto- deciden en un plano de igualdad qué aprender, cómo y cuándo hacerlo.

Al mismo tiempo, el diálogo, la transformación y la solidaridad son principios que se necesitan mutuamente. Es decir, la transformación, tanto personal como social y cultural necesita de una solidaridad muy relacionada con acciones conjuntas, con la justicia y con los grupos más desfavorecidos. La solidaridad a la que nos referimos atiende a las siguientes características:

- a) Forma parte de nuestra propia realización a través de la acción conjunta que se halla en nuestra propia esencia ante las situaciones injustas (Freire, 1997b).
- b) Es necesaria para la transformación y los procesos de emancipación que enfaticen en la redistribución de recursos y en la priorización de personas y colectivos más desfavorecidos (Flecha, 1997).
- c) Comporta comprender cooperativamente los problemas a través de un diálogo crítico, riguroso y comprometido con las personas y colectivos que viven la opresión (Freire, 1985).
- d) Además de regular las relaciones humanas y de generar la integración social, también es necesaria la solidaridad como justicia, es decir, una justicia solidaria universal a través de un nexo social que une de forma objetiva lo individual y lo colectivo (Habermas, 1998, 1991a, 1991b). Así, la justicia es solidaridad, es reconocer a la persona extraña, es aplicar un trato de igual, es concebir el bien como la inclusión de todas las personas (Habermas, 1999).
- e) Viene propiciada por la libertad, la autonomía, la capacidad social de reflexión y por procesos democráticos (Giddens, 1996).

Conjuntamente con estas aportaciones surge la propuesta de la radicalización democrática en educación a través de una práctica dialógica. En este sentido, la educación ha de ser el puente para la transformación social y el impulso de la democracia a través de la implementación del diálogo para descubrir la razón de las cosas (Freire, 1989).

Conseguir una democracia de carácter deliberativo es uno de los aspectos más destacados desde algunos planteamientos de las ciencias sociales. Un ejemplo lo tenemos en la importancia que adquieren los procesos deliberativos y reflexivos entre diferentes colectivos y agentes sociales, incluida la sociedad civil, en el funcionamiento de las diferentes instituciones (Habermas, 1991b; Giddens, 1996). Desde una perspectiva parecida, Beck (1997, 1998) nos manifiesta que hay una tendencia en la sociedad actual y una posibilidad para crear espacios democráticos basados en la cooperación, en la autoorganización y en la implementación de diferentes saberes para influir en los procesos de formación y aplicación de decisiones.

En educación esto significaría, por ejemplo, contar con la participación igualitaria de toda la comunidad educativa también en la gestión, en la toma de decisiones y en la creación de normas para la convivencia. En este sentido, y desde un enfoque filosófico, las personas implicadas pueden, mediante procedimientos racionales, decidir sobre cuestiones morales (Habermas, 1996; Rawls, 1997, 2002). Habermas se centra en una ética procedimental para justificar las normas que han de regir la convivencia a través del diálogo y la acción de las personas implicadas. Rawls nos propone una justicia social como equidad, apuntando los principios en los que todas las personas coincidiría-

mos respecto a las características de una vida justa en común de ciudadanos libres e iguales, y cómo organizar una sociedad y unas instituciones más justas.

Así, la modernidad dialógica enfocaría los valores y las normas para la convivencia desde el acuerdo entre personas y culturas y no desde la imposición (Flecha, R. Gómez, J. y Puigvert, L. 2001). Siguiendo esta idea, y desde un planteamiento pedagógico, es clave el modelo dialógico de convivencia (Flecha, 2005), donde todas las personas que participan en la comunidad educativa se implican en la creación e implementación de normas que resultan necesarias para la prevención de conflictos y para mejorar el aprendizaje y convivencia.

Estos principios y fundamentos fueron configurando y configurándose en la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, como pedagogía comunicativa crítica en centros educativos. Aunque diferentes prácticas educativas en el mundo también se basan en esta perspectiva, aquí nos dedicamos específicamente a comunidades de aprendizaje por ser un modelo de sistematización dialogada con posibilidades para lograr la transformación, la igualdad y un aprendizaje de calidad para todas y todos en la Sociedad de la Información.

3.- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ENFOQUE DIALÓGICO

3.1. Escuela de Educación de Personas Adultas “La Verneda Sant Martí”

La Escuela de Educación de Personas Adultas “La Verneda Sant Martí” fue la primera comunidad de aprendizaje que se estableció en el mundo. Con base en el aprendizaje dialógico y en la radicalización democrática deliberativa ha logrado conseguir el máximo aprendizaje para todas las personas y la convivencia, reconocimiento y respeto entre personas de distintas culturas y edades (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004).

Este centro se creó en un barrio obrero de Barcelona, a finales de la década de los setenta, en un momento en el que había movimientos reivindicativos por una cultura popular a través de la creación de proyectos progresistas. Desde el principio se implementaron los planteamientos de Freire y, en la actualidad, es la única experiencia educativa del Estado Español recogida en la revista *Harvard Educational Review* a través del artículo: “La Verneda de Sant Martí: una escuela donde la gente se atreve a soñar” (Sánchez Aroca, 1999).

Se encuentran allí personas adultas con diferentes culturas y edades, su convivencia se rige por los derechos humanos y por el principio de la igualdad de las diferencias y funciona a través de la creación dialógica de normas para la convivencia. Se caracteriza por una gestión y organización democrática deliberativa, por la lucha conjunta contra las situaciones de desigualdad y por la reivindicación de una educación de calidad a lo largo de toda la vida cimentada en los principios del aprendizaje dialógico. Para ello, se establecen formalmente procesos de diálogo igualitario respecto a la toma de decisiones, la

organización, la gestión y la formación. De esta forma se establece uno de los derechos de la Declaración de Personas Participantes²: “Todas las personas participantes tienen derecho a formar parte de los órganos de gestión interna de los centros, proyectos y experiencias educativas de las que forman parte. Esto significa que la gestión ha de ser abierta y democrática, y que todas las personas participantes tengan voz y voto” (FACEPA, 1998).

Dialogar significa establecer un proceso que incluye, desde la igualdad de las diferencias, a todas las personas y abarca todos los espacios (incluidos los de la toma de decisiones y de gestión). Todas las personas participantes deciden cómo organizarse y qué aprender, saben lo que se demanda en la sociedad actual y todas, incluidas las que coordinan las diferentes propuestas y actividades, actúan teniendo en cuenta las diferentes aportaciones desde un plano de igualdad y utilizando pretensiones de validez a través del uso de argumentos. Mediante esta participación se ha logrado una educación democrática y de calidad para todos los colectivos y, por ejemplo, un gran abanico de horario y actividades o un aumento de recursos humanos. Este logro ha supuesto, muchas de las veces, ir en contra del corporativismo del funcionariado.

En los diferentes espacios, tanto los que tienen que ver con la formación y el aprendizaje como con la organización y la toma de decisiones, se llevan a cabo los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, dimensión instrumental del aprendizaje, inteligencia cultural, igualdad de las diferencias, solidaridad y transformación). Por otro lado, el proceso dialógico se concretiza en la creación y funcionamiento de dos asociaciones de personas participantes –una formada exclusivamente por mujeres–. Ambas forman parte de algunas entidades del barrio y de diferentes federaciones y redes democráticas³.

A través de estas asociaciones se ha participado, por ejemplo, en:

- a) La preparación de la Ley de Formación de Adultos de la Generalitat de Catalunya (1991).
- b) La definición de un currículum específico – respecto al GES – para personas adultas.
- c) La elaboración consensuada de la Declaración de Personas Participantes.
- d) La realización de diferentes proyectos de investigación⁴.
- e) El I Congreso de las mujeres de Barcelona de 1999⁵, donde se hacía pública la importancia que tienen en todos los ámbitos los conocimientos, habilidades y experiencias de las mujeres no académicas.
- f) La elaboración de los criterios a aplicar en EDA (Educación Democrática de Personas Adultas) y en las Primeras Jornadas de Investigación en Educación de

Personas Adultas (2000). En estas jornadas, diferentes colectivos del ámbito universitario, federativo y asociativo, relacionados con la educación de personas adultas, establecieron este movimiento democrático y la Red Democrática de Personas Adultas, para apoyar y asegurar un asociacionismo con una organización llevada por las propias personas participantes.

g) La elaboración de un código ético para guiar los movimientos de educación de personas adultas⁶

h) Las jornadas realizadas en Barcelona (2001) sobre el feminismo dialógico, donde mujeres académicas y no académicas dialogaron e hicieron pública la necesidad de que el feminismo contara, para sus teorías y reivindicaciones, con la voz de todas las mujeres.

El diálogo igualitario que se establece en todos los espacios y asociaciones, el aprendizaje instrumental que se realiza, la participación en jornadas, proyectos y seminarios de carácter cultural y educativo, el asociacionismo y la interacción igualitaria con diferentes culturas –que tienen su punto de mira en una educación democrática de calidad y en la lucha contra las desigualdades – provocan procesos de cambio en la vida de las personas, en sus entornos más próximos y en la sociedad.

Estos cambios los observamos si tenemos en cuenta la voz de las personas participantes. Nos indican, por ejemplo, que los conocimientos que se generan a través del diálogo igualitario establecido en la escuela y las diferentes formas de participación que se impulsan están provocando cambios importantes en sus vidas, que repercuten, a su vez, en su cotidianidad y en la sociedad. Tienen más ilusión y seguridad y aumentan la autoestima. En esto tiene mucho que ver el aprendizaje dialógico, los aprendizajes instrumentales (muy relacionados con el procesamiento de la información a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y con los idiomas) y la obtención de una titulación académica. Además, conocen las cosas con más objetividad y se sienten más solidarias y participativas.

La reflexión y el análisis, el cuestionamiento de las diferentes situaciones, respetar el turno de palabra, el trabajo en grupos interactivos, saber escuchar y argumentar, tener en cuenta los diferentes saberes en condiciones de igualdad y la creación de nuevos conocimientos son aspectos que se están transfiriendo a otros ámbitos y que están repercutiendo en el cambio personal y social.

Centrándonos en el colectivo de mujeres participantes, observamos que están cambiando sus formas y estilos de vida; ahora se enfocan hacia el autocuidado y hacia un cambio en las actividades, al realizar, por ejemplo, otras más relacionadas con lo cultural y académico. Los conocimientos académicos adquiridos en la escuela, junto a las habilidades desarrolladas en su vida cotidiana, ampliando su inteligencia cultural, les hacen plantearse nuevos proyectos y cambiar el funcionamiento del hogar. Usan el diálogo en sus entornos cotidianos y saben poner límites a las situaciones de opresión. Tienen más

seguridad a la hora de tomar decisiones, usan el diálogo y los argumentos en el hogar y en otros ámbitos y aprenden a ponerse en el lugar de otras personas y colectivos. Asimismo, la igualdad de las diferencias que se da en la escuela con personas de diferente procedencia, ideología y cultura les hace ser más abiertas a otras opciones de vida y a actuar conjuntamente contra las situaciones de desigualdad, defendiendo la libertad para elegir los proyectos de emancipación. Actúan de acuerdo a lo que es más justo y solidario, se posicionan firmando manifiestos y asistiendo periódicamente, por ejemplo, a las manifestaciones que se realizan contra la violencia de género.

3.2. Comunidades de aprendizaje en centros educativos para niños y niñas y para jóvenes

El diálogo igualitario establecido en las prácticas de “La Verneda Sant Martí”, los estudios rigurosos desde algunas teorías de las ciencias sociales, de la educación y de la psicología, juntamente con el trabajo científico interdisciplinar llevado a cabo desde el CREA, han favorecido la elaboración de nuevos conceptos y metodologías para la transformación de centros escolares en comunidades de aprendizaje.

La participación de los profesionales de la educación, de las familias, de personas representantes de la comunidad y del alumnado se da desde la fase de presentación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y traspasa todas las fases de su desarrollo.

La centralidad del aprendizaje presupone, por un lado, la búsqueda de alternativas – diferentes a la estructura tradicional – de atención para las niñas y los niños de manera que el alumnado esté el máximo tiempo posible en actividades formativas y, por otro lado, la formación para las familias. La propuesta lleva, por ejemplo, a que el trabajo conjunto realizado por el profesorado y el voluntariado rompa estructuras de edad y de grupo (de formación académica, por ejemplo). Se genera también la participación de familiares, de personas de distintas entidades de la comunidad, de voluntarios/as y del alumnado, con profesionales de la escuela para planear cómo potenciar el aprendizaje.

Las expectativas positivas entrelazan las relaciones entre el CREA y los profesionales de la escuela, entre la escuela y los familiares, y entre todos los que se implican en el proyecto basado en un aprendizaje de máximos y de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes. Se crea así una corriente continua de animación y apoyo.

Todos los procesos que se realizan: el planeamiento, la búsqueda de recursos y los logros conseguidos se realizan, evalúan y replantean en diferentes comisiones y en reuniones con una Comisión Gestora. Así, la evaluación es un instrumento clave para la mejora de los procesos de participación y de aprendizaje.

La primera escuela de primaria que se transformó en una Comunidad de Aprendizaje fue la escuela “Ruperto Medina”, localizada en Portugalete (País Vasco). Esta escuela inició su proceso de transformación en febrero de 1996, cuando buscaba una alternativa para trabajar con el alumnado superdotado, ya que entendían que este colectivo termi-

naba abandonado en las aulas, porque el profesorado se dedicaba mayoritariamente al alumnado “más lento” – explica la directora del centro en la entrevista realizada por Mello (2002) –. Desde el inicio, los cambios fueron evidentes, tal como se observa en las palabras de la directora y de la coordinadora o en el material de divulgación que la escuela produce cada año y distribuye a las familias, al voluntariado, a las autoridades locales, a las asociaciones del barrio, etc. Destacamos aquí las dos principales transformaciones presentes en esas fuentes: a) la mejora del aprendizaje del alumnado; y b) el aumento de la participación de las familias y la presencia de voluntariado en la escuela.

En breve tiempo, otras tres escuelas del País Vasco se transformaron en Comunidades de Aprendizaje y desde entonces la propuesta se difunde por diferentes autonomías del Estado Español y es estudiada por investigadoras e investigadores de otros países que también deciden difundirla y apoyarla.

Como camino metódico, para apoyar la transformación de una escuela en una Comunidad de Aprendizaje, el CREA construye unas orientaciones que envuelven dos grandes etapas. Éstas implican el diálogo y la participación de los diferentes agentes educativos que se encuentran en la escuela: gestores, profesorado, funcionarios, representante del poder público, estudiantes y sus familiares y personas de la comunidad local.

La primera etapa, de ingreso en el proceso, implica las fases de sensibilización, de toma de decisión, de sueño, de selección de prioridades y de planificación. En la segunda etapa, de consolidación de la propuesta, se dan procesos para planificar los cambios propuestos donde se contempla tanto la investigación como la formación y la evaluación.

En la fase de sensibilización se divulga el proyecto a profesionales y personas de la comunidad educativa. En la fase de formación se exponen a los diferentes colectivos los planteamientos teóricos del actual contexto social, las características de los proyectos que más éxito han tenido a escala mundial, los principios del aprendizaje dialógico y los cambios que la escuela vivirá en el proceso de transformación. A continuación, profesionales y demás personas de la comunidad educativa toman la decisión sobre transformar, o no, la escuela en una Comunidad de Aprendizaje. En caso afirmativo, todos los colectivos se implican en la fase de los sueños, soñando la escuela que desean crear, planteando el diálogo en todas las interacciones y planificando las actividades para intensificar y diversificar las fuentes de aprendizaje de los estudiantes, de los profesionales y de las personas de la comunidad. Después, en la fase de prioridad, los sueños se organizan y ordenan por temática y prioridad por medio de una comisión mixta compuesta por diferentes agentes educativos (profesorado, estudiantes, familiares, voluntariado, personas de la comunidad local). Esta comisión se encarga de presentar las prioridades a todas las personas de la comunidad educativa y, entre todas, deciden el plano de acción a aplicar para conseguir las transformaciones soñadas –fase de planificación–. Así, en pocos meses, la Comunidad de Aprendizaje asume los nuevos rumbos trazados colectivamente.

Ya durante la primera etapa, se ponen en funcionamiento las prácticas de gestión democrática a través de las comisiones mixtas y de la comisión gestora del proyecto (con representantes de las diferentes comisiones que participan en el seguimiento y consecución de las diferentes tareas). También se inician prácticas de intensificación y de diversificación de relaciones y de fuentes de conocimiento en la escuela: entrada de familiares y de personas de la comunidad en el aula que interactúan con el alumnado (grupos interactivos), en la biblioteca (para apoyo a la lectura, a la escritura, a las tareas escolares), en talleres (para aprender o enseñar diferentes actividades propuestas).

En la segunda etapa de transformación de la escuela, la de consolidación de la propuesta, con la Comunidad de Aprendizaje en pleno funcionamiento, hay una investigación y evaluación conjuntas y constantes, se informa sobre los cambios necesarios y sobre los temas para la formación de los profesionales, de los estudiantes, de voluntariado y de familiares en el espacio de la escuela. Estos elementos renuevan y mueven a la Comunidad de Aprendizaje permanentemente.

Todas las fases se orientan por el aprendizaje dialógico, concepto elaborado por Flecha (1997) y que garantiza los principios de la propuesta metodológica. El aprendizaje dialógico se presenta como eje tanto para el trabajo en el aula, como para el que está relacionado con la organización y funcionamiento de la escuela. Así, en una Comunidad de Aprendizaje se busca garantizar el aprendizaje de máxima calidad para estudiantes, profesionales y personas de la comunidad local (ver Elboj, Puigdeviol, Soler y Valls, 2002).

Actualmente, en el Estado Español, hay 57 centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, que están logrando una educación de máxima calidad para todos y todas y una convivencia de diálogo y respeto entre personas de diferentes culturas y edades.

En Latinoamérica: Brasil y Chile empiezan a desarrollar este proyecto en algunas escuelas públicas (cada país en tres centros) y Paraguay estudia el hacerlo. En cada uno de estos países se están desarrollando investigaciones relacionadas con el impacto causado por la transformación en el aprendizaje de estudiantes y en el entorno de cada centro.

En este sentido, la pedagogía crítica comunicativa camina a pasos agigantados en centros educativos hacia la transformación institucional y social.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar el presente artículo, volvemos a la cuestión que presentamos al inicio del texto: ¿cuál es el papel de la escuela en la sociedad? Y añadimos esta otra: ¿cómo realizar tal papel?

Para responder a tales interrogantes, recurrimos a la síntesis elaborada por Ferrada (2001) al analizar los elementos tomados por Flecha para la elaboración de la propuesta

de Comunidades de Aprendizaje. Según la autora, se derivan siete postulados de la teoría crítico comunicativa que están en la base de Comunidades de Aprendizaje:

a) Todos los procesos educativos deben promover una racionalidad comunicativa: esta idea está relacionada con la forma como la comunidad escolar utiliza los diferentes conocimientos. La autora explica ese hecho diciendo que desde la Teoría Crítica se ha pensado el uso de la razón dialéctica para comprender y explicar los fenómenos de la cotidianidad, pero que la incorporación de una racionalidad comunicativa como base de la acción escolar consigue contemplar de forma más completa los aspectos educativos, al incluir la resolución de los conflictos mediante pretensiones de validez y la búsqueda de una comprensión intersubjetiva en la que sus miembros, sujetos capaces de lenguaje y acción, se presentan en igualdad de condiciones.

b) La realidad educativa entendida como un proceso sociológico, sin olvidar las contribuciones provenientes del ámbito psicológico: a partir de esta perspectiva, la visión psicológica de los procesos de aprendizaje complementa la visión sociológica. La Teoría Crítica comunicativa de la educación acepta las formulaciones psicológicas en muchos aspectos de las teorías de aprendizaje, pero no basa la explicación del fracaso escolar en las limitaciones individuales, ni de grupos sociales determinados, como hacen las teorías educativas tradicionales. A partir de esta perspectiva, el fracaso acontece, la mayoría de las veces, por una incapacidad comunicativa. Esta incapacidad evidencia una patología social que traspasa las murallas de la escuela. Se trata, por tanto, de “despsicologizar” la educación, sin, entre tanto, dejar de valorizar las contribuciones de la psicología al ámbito educacional.

c) Igualdad educativa para los distintos grupos sociales, no homogenización cultural, sino el derecho que todos y cada uno de los diferentes grupos tienen a participar en la igualdad de condiciones del sistema educativo: este postulado muestra que una Teoría Crítica comunicativa de la educación debe luchar por la incorporación, validación y legitimación de todos los grupos sociales, favoreciendo el establecimiento de una educación democrática y respondiendo directamente a la igualdad de género, razas, clases sociales, etc.

d) La comunicación racional mediada por el lenguaje y el valor del colectivo con la capacidad de la acción humana, como bases fundamentales para la transformación social: la teoría comunicativa crítica de la educación entiende la capacidad comunicativa racional y la capacidad de intervención humana como propias de la naturaleza humana y, ambas, son constituyentes del colectivo social, por tanto quien es parte de la sociedad y de la escuela es también responsable para emprender cualquier acción transformadora en las mismas. Así, a partir de los procesos de comunicación racional dialógica, motivados por la agencia humana, es posible organizar movimientos sociales que hagan avanzar políticas que busquen una sociedad más justa, igualitaria y libre.

e) Las actividades pedagógicas deben caminar hacia el encuentro de los deseos del grupo social para el cual se desarrolla y de las proposiciones del conocimiento oficial, debiendo posibilitar la selección, transmisión y evaluación de los conocimientos que circulan en la escuela: respecto a este ítem, la autora Ferrada (2001) indica que es preciso pensar seriamente en la importancia de la participación de todos los individuos que se relacionan con la acción educativa: en la selección, transmisión y evaluación de los conocimientos socializados. Eso quiere decir que toda propuesta de contenidos debe ser sometida a la evaluación por parte de quien participa en la actividad pedagógica, así como toda validez y autenticidad del conocimiento socializado debe estar en las manos de quien aprende y del grupo social al que pertenece.

f) La escuela es, simultáneamente, reproductora, creadora y transformadora: en esta perspectiva, se cree que la escuela ejerce la función de reproducir la cultura y el poder de unos grupos sociales sobre otros, contribuyendo a la manutención de las desigualdades. Se plantea, por tanto, que la escuela debe mantener su función reproductora, pero a partir de una nueva vertiente: la de reproducir los valores culturales, sociales y materiales que contribuyan a alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, más dialógica y libertadora. En ese sentido, la escuela debe cumplir tanto la función de reproducción como de creación y transformación de la realidad social.

g) Incorporación del concepto de crítica en forma multidireccional, todas las proposiciones quedan sujetas a críticas fundamentadas racionalmente: aquí se hace referencia al hecho de que cualquier propuesta ha de estar siempre abierta a recibir críticas pautadas por una racionalidad comunicativa. La teoría crítica comunicativa de la educación implica una actitud abierta a la incorporación de nuevos elementos en la medida en que se basen en la razón del mejor argumento, sin perder de vista, sin embargo, los valores que se consideran universales, como la igualdad, la solidaridad, la democracia y el valor del colectivo.

Para finalizar, vale la pena subrayar que las contribuciones de Freire y de Flecha conllevan posibilidades de transformación tanto a la educación de personas adultas como a la de niñas, niños y jóvenes. Es necesario recordar que fueron pocos los teóricos que se dedicaron a la adultez de manera científica y crítica, ya que gran parte de la pedagogía, en la modernidad tradicional, estuvo dedicada a la infancia y a la adolescencia, produciéndose, incluso, discriminaciones hacia las personas adultas a partir de algunas teorías psicológicas. Los conceptos de desarrollo, inteligencia y aprendizaje sufrieron un impacto directo de esas teorías, produciéndose prácticas igualmente discriminatorias.

Freire fue el principal teórico sobre el estudio de la adultez y la educación desde una perspectiva realista, científica y transformadora, partiendo de lo que es propio en la vida adulta: las personas adultas poseemos una larga experiencia y diversos conocimientos, independientemente de si hemos realizado o no una escolaridad. Así, reconocer y respetar a la persona adulta en su condición de experta en su cultura de origen (lo mismo que plantea Vygotsky en su teoría psicológica) es una necesidad ontológica y epistemológica. Flecha, con el concepto de aprendizaje dialógico, ha aportado más profundidad y

articulación a la teoría pedagógica, tomando como punto de partida a la educación de personas adultas. Pero, en ambos casos, son aportaciones teóricas que se aplican al aprendizaje humano en general, en distintas fases de la vida, ya que tratan los principios ontológicos y epistemológicos. Así, hay que denunciar la confusión que originan autores y autoras al afirmar que tanto Freire como Flecha son teóricos solamente de la educación de personas adultas, ya que no es cierto. Son teóricos que, innegablemente, aportaron a la educación de personas adultas conceptos y conocimientos que cambiaron la perspectiva de análisis y de acción en la educación de personas adultas, pero sus teorías son de un enfoque tan amplio que no sólo abarcan a una etapa específica de la educación sino a todo un proceso continuo a lo largo de la vida.

Esto es así, que tanto la teoría freireana como el concepto de aprendizaje dialógico de Flecha (1997) están en la base de comunidades de aprendizaje, una forma comunitaria y dialógica de pensar y hacer comunicativamente los centros educativos, ya sean para personas adultas o para niños y niñas o jóvenes.

5.- REFERENCIAS

APPLE, M.W. (2000): *Política cultural e educação*. São Paulo, Cortez.

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar e transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.

BECK, U. (1997): La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva, Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, transición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 13-73.

-- (1998): *La sociedad del riesgo*. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (1994): Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 13-53.

--(1997): La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red, vol. I. Madrid, Alianza.

CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CHOMSKY, N. (1971): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. Y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.

- FACEPA (1998): *Declaración de los Derechos de las Personas Adultas en Educación*. European Commission. DGXII. Sócrates Programme.
- FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R. (1994): Las Nuevas Desigualdades Educativas, en: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 55-82.
- (1997): *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- (2005): Modelo Comunitario de Prevención y Resolución de Conflictos, en VALLS, R.: *Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar*. Barcelona, Institut Català de la Dona, Generalitat de Catalunya, Crea.
- FLECHA, R; GÓMEZ, J. Y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, A. M. A. (2006) *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba/SP Villa das Letras Editora.
- FREIRE, P. (1994): Educación y participación comunitaria. En: CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 83-96.
- (1985): *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- (1997a): *A la Sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- (1997b): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- (2001): *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora.
- GABASSA, V. Y MELLO, R. R. (2007): Contribuições da ação comunicativa e da dialogicidade para a transformação das práticas escolares, en: ABRAMOWICZ; A. PASSOS, C.; OLIVEIRA, R. (ORG.). *Desafíos e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores*. São Carlos, Pedro e João Editores, 23-40.
- GIDDENS, A. (1996): *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid, Cátedra.
- GIROUX, H. (1986): *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes.

-- (1994): Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. en: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 97-128.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.

-- (1991a): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós.

-- (1991b): *La necesidad de revisión de la izquierda*. Madrid, Tecnos. 0).

-- (1996): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

-- (1998): *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta.

-- (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós (p.o. en 1996).

MACEDO, D. (1994): Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa, en: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona; Paidós, 129-164.

MELLO, R. R. (2002): *Comunidades de aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Relatório de pesquisa: pós-doutorado. São Paulo, FAPESP.

RAWLS, J. (1997): *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

-- (2002): *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, Paidós.

SÁNCHEZ AROCA, M. (1999): La Verneda-St. Martí: school where people dare to dream, *Harvard Educational Review*, 69.(3), 320-335.

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

WILLIS, P. (1994): La metamorfosis de mercancías culturales, en: CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. Y WILLIS, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 166-206.

Notas

¹ En esta línea se sitúan autores desde diferentes disciplinas, como por ejemplo, Freire (1997a) cuando nos indica que ya desde la infancia actuamos, pensamos y dialogamos, Habermas (1987) o Chomsky (1971) que relaciona competencia lingüística con el cambio del lenguaje dominante y con la creación de nuevas prácticas culturales.

² La Carta de los Derechos de las Personas Participantes surgió en el Fórum de los Agentes Sociales (Barcelona, 1996) ante la necesidad de dejar por escrito los derechos de la educación para personas sin título

universitario. Se presentó en 1997 a la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas de la UNESCO.

³ Las asociaciones de personas participantes: colaboran con la Coordinadora de Entidades del barrio en lo referente a necesidades de infraestructuras, en la lucha contra las situaciones discriminatorias y en las ofertas culturales. Mediante esta coordinadora se quieren racionalizar todas las ofertas culturales. Estas asociaciones pertenecen a FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas) que se rige por la consecución de una educación de calidad, en la lucha contra las desigualdades culturales y educativas y la exclusión, en su trabajo basado en la gestión de proyectos educativos realizado por las personas participantes, por buscar la calidad pedagógica y por fomentar la solidaridad entre los diferentes colectivos y asociaciones. Las asociaciones de personas participantes colaboran también con la Coordinadora de Entidades del barrio en lo referente a necesidades de infraestructuras, en la lucha contra las situaciones discriminatorias y en las ofertas culturales. Mediante esta coordinadora se quieren racionalizar todas las ofertas culturales.

⁴ Por ejemplo, participaron en la elaboración del Manifiesto para una Educación Intercultural de Personas Adultas en Europa, que forma parte del proyecto: “¿Quién habla? La voz de las personas inmigrantes en la educación de personas adultas”. FACEPA (2001-2003). European Commission. Socrates Programme.

⁵ Este congreso lo realizó el Consejo de Mujeres de Barcelona y la asociación de mujeres de este centro participó mediante una comunicación donde se pedía la importancia y necesidad de su voz, como mujeres de bajo nivel adquisitivo y formativo.

⁶ En sus principios se encuentran los criterios que incumben a los diferentes colectivos implicados en educación de personas adultas (universitario, profesorado, participantes). Se pueden consultar en la página web: <http://www.facepa.org/PDF/ES/codietico.pdf>.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

DE MELLO, R. y LARENA, R.: (2009). “Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_mello_larena.pdf
ISSN: 1138-9737

CONTRIBUCIONES DE PAULO FREIRE A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: “EDUCACIÓN EMANCIPATORIA: LA INFLUENCIA DE PAULO FREIRE EN LA CIUDADANÍA GLOBAL” O “LA INFLUENCIA DE PAULO FREIRE EN UNA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD Y LA AUTONOMÍA”

Resúmen: Este artículo está centrado en las contribuciones de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica sobre la cuestión “Educación emancipadora: la influencia de Paulo Freire en la ciudadanía global” o “La influencia de Paulo Freire en una educación para la libertad y la autonomía”. Necesito hablar de estas cuestiones no sólo como meras palabras, como frases vacías de significado, sino como palabras/frases que pueden transformar el mundo dándonos una razón de ser en términos de política, ética y filosofía. Analizaré la primera cuestión en diferentes partes, invirtiendo el orden de su enunciado para demostrar paso a paso que hay una proposición ideológica inserta en esta cuestión que rechaza un todo coherente e importante en el ámbito de la verdadera Pedagogía Crítica, una perspectiva freireana política-ética-transformadora para la libertad y la autonomía.

Palabras clave: educación emancipatoria, libertad, autonomía, pedagogía crítica.

PAULO FREIRE’S CONTRIBUTIONS TO CRITICAL PEDAGOGY: “EMANCIPATORY EDUCATION: THE INFLUENCE OF PAULO FREIRE ON THE GLOBAL CITIZENSHIP” OR “THE INFLUENCE OF PAULO FREIRE ON AN EDUCATION TOWARDS FREEDOM AND AUTONOMY”

Abstract: This paper is focused on Paulo Freire’s contributions to a Critical Pedagogy about the question “Emancipatory education: the influence of Paulo Freire on the global citizenship” or “The influence of Paulo Freire on an education towards freedom and autonomy”. I need to talk about these questions not just as word sentences, as sentences without content, but as words/sentences, which may transform the World giving us a reason to be in terms of politics, ethics, and philosophy. I would analyze the first question in several parts, going back and forth in order to demonstrate step by step that there is an ideological proposition embedded on this question that refuses a whole idea which is coherent and important in the field of the true Critical Pedagogy, a freirean political-ethical-transformative perspective towards freedom and autonomy.

Key words: emancipatory education, freedom, autonomy, critical pedagogy.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA: “EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA CIDADANIA GLOBAL” OU “A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA EDU- CAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A LIBERTAÇÃO”

Resumen: Foquei meu estudo sobre as contribuições de Paulo Freire para a Pedagogia Crítica na questão “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. Devo tratar estes dois enunciados não como meros palavreados, como frases vazias de significado, mas como palavras/sentenças que podem transformar o mundo ao procurarmos a razão de ser deles, política, ética, científica e filosoficamente falando. Vou analisar o primeiro enunciado dividindo-o em partes, invertendo a ordem da sua enunciação e indo pouco a pouco demonstrando que nele está embutida uma proposta ideológica da direita que nega um todo coerente e importante no âmbito da verdadeira Pedagogia Crítica, a perspectiva freireana político-ético-transformadora, para a libertação e a autonomia.

Palavras chave: Educação emancipatória, libertação, autonomia, Pedagogia Crítica.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PEDAGOGIA CRÍTICA: “EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA CIDADANIA GLOBAL” OU “A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA EDU- CAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A LIBERTAÇÃO”

Freire, N.

nitafreire@uol.com.br

Universidad Católica de Sao Paulo.

*À Flora, minha netinha, no dia em que completa seus dois anos vida.
Vovó Nita.*

1.- A QUEM PAULO FREIRE INFLUENCIA? HÁ INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA CIDADANIA GLOBAL?

Alguém influencia outros “alguns”, outras pessoas, desde que tenha idéias que possam coincidir, se assemelhar ou até mesmo serem diferentes, se as idéias e presença no mundo de quem buscam explicações (e não receitas) “tocarem” de alguma forma nos seus desejos, anseios, necessidades ou sonhos. Em nosso caso específico essas pessoas outras são as que trabalham na educação, ciências de modo geral, letras, artes, filosofia, religiões, etc., que procuram em Paulo Freire dicas, orientação, explicações sobre as questões cruciais da sociedade atual. Os que querem pensar, seriamente, sobre os problemas do milênio sob um ponto de vista progressista, não reacionário. Os que querem trocar idéias e ou os que buscam, deliberada e conscientemente, serem influenciados pelo pensador e maior educador brasileiro de todos os tempos, formulador de uma teoria que a priori negou a hoje tão em voga “cidadania global”.

Procuremos, então, o porquê Paulo Freire tem esta capacidade de influenciar, de persuadir, de animar idéias e ações em outras pessoas, não só nas de seu país, mas também nas do mundo todo.

Falemos, então um pouco da origem e do caminhar das idéias de meu marido surgidas, sistematicamente, há mais de 50 anos e cada dia, mais atuais.

Atual o pensamento de Paulo Freire exposto há tantas décadas? Se Paulo influencia é, obviamente porque seu pensamento é atual. Se não o fosse como explicaríamos estar-

mos falando sobre ele e suas idéias? Se não o fosse como explicaríamos estar sendo traduzida a sua obra, cada dia mais, agora, inclusive no Oriente? Se não o fosse como explicaríamos lhe terem sido outorgado 43 títulos, alguns recentemente, de Doutor Honoris Causa pelas mais importantes universidades do mundo e sido criados centros de estudos e reflexões e centenas de estabelecimentos de ensino com o seu nome? Cito apenas, as maiores homenagens a ele prestadas - e a mim também - no ano de 2008: na McGill University, Montreal, Canadá, o The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy; e na Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha a Asociación de las amigas y los amigos de Paulo y Nita Freire para el desarrollo de la educación crítica. Organizações, aliás, que prepararam este livro para o encontro de seus membros, na Espanha, em setembro de 2009.

Gostaria ainda de citar a inauguração no Brasil da Escola de Gestão socioeducativa Paulo Freire, na cidade do Rio de Janeiro, projeto ambicioso e pioneiro do governo do Estado para a formação dos docentes que atuam nas mais diferentes formas para “a proteção integral à criança e ao adolescente em conflito com a Lei”.

Se não o fosse como explicaríamos constar o seu nome na proposta da educadora equatoriana Rosa Maria Torres - aliás o único nome de educador-pedagogo referido - para contribuir para a “Educação do Milênio” da América Latina e Caribe, a ser apresentada na VI CONFITEA UNESCO, em 2009, que se realizará em Belém, Brasil? Cito apenas o último parágrafo da síntese do Relatório Preliminar, de Torres:

Tudo isso, disse [Rosa Maria Torres], não é possível sem uma política educativa forte, com orçamento, como parte de uma política global, econômica, social, integral. Em síntese, uma política maior, tal como a pensou Paulo Freire, o que deve ser o norte da CONFITEA VI que se realizará no próximo ano no país deste grande educador.

Esses são alguns exemplos da atualidade, importância e repercussão da obra e práxis progressistas de Paulo, portanto da influência de sua teoria ético-crítico-libertadora, de sua Pedagogia Crítica, em nossos dias.

Paulo continua sendo uma referência e paradigma para a pedagogia crítica porque sua vida, obra e práxis estão “encharcadas” na virtude de radicalizar-se no concreto, a partir da intuição, da obviedade, do senso comum, dos sentimentos e das emoções; por sua leitura de mundo aberta à Paz, à tolerância e à justiça social. Por suas constantes revisões sobre os seus ditos e seus feitos em respeito a si próprio e aos outros e por sua racionalidade ética e humanista.

Suas reflexões e análises críticas da realidade, do ato educativo, das ciências e dos mitos, do que vem do senso comum, enfato, não são resultado apenas de sua extraordinária capacidade reflexiva. Estou dizendo que ele não pensou apenas com a sua consciência, pensou com todo o seu corpo. Com o seu corpo inteiro, não apenas com partes dele, mas com o seu corpo consciente, pois é no nosso corpo não “como residência do pecado... [mas] como templo de Deus” (Freire, 1995, 84)¹ que está a morada do ato cognoscente, da cognoscibilidade própria da existência humana.

Paulo sempre dizia: só com o corpo inteiro, com o todo deste, que é indivizível e indicotomizável, se pode entender a razão de ser do fato, da coisa, do evento ou do fenômeno sobre o qual precisamos ou queremos conhecer ou conhecer melhor. É o nosso corpo inteiro consciente, que nos permite ir ao âmago das questões e dos problemas e assim, os desvelarmos para deles nos apropriarmos.

Paulo fez sempre leituras críticas do mundo deixando seu corpo inteiro aberto a tudo o que se passava no mundo e valorizando e “escutando” tudo o que o seu corpo consciente lhe “dizia”. Assim, trabalhou sempre com suas emoções e sentimentos crenças e mitos, compaixão, dores, tristezas, angústias, intuições, raivas, amorosidade, alegria, indignação, tolerância, solidariedade, coerência, generosidade, fé, respeito e crença nos outros e nas outras e também com sua razão consciente pautada pela ética e pelo humanismo. Denunciando, com raiva e indignação e anunciando, com amor e desvelo a possibilidade de um mundo melhor e mais justo.

Este caráter de Paulo², extremamente sensível e inteligente envolvido e engajado no que se passava no mundo, sobretudo atento ao povo espoliado e oprimido, em compaixão, cumplicidade e convivência com ele, o fez refletir com radicalidade, compromisso e paixão. A princípio sob a influência das concepções da Igreja Católica e depois sob as perspectivas da dialética marxista, do personalismo e da fenomenologia, re-criando-as todas; sem esquecer a sua experiência de vida e o senso comum este sempre sendo superado, isto é, negado e incorporado; com seu corpo consciente inteiro aberto ao novo.

Portanto, Paulo foi criando uma certa compreensão crítica de educação, num processo ininterrupto de dialeticidade com a realidade concreta analisada sob a perspectiva do conhecimento científico e filosófico historicamente posto no mundo através dos milênios, “molhada”, impregnada, de suas experiências de vida jamais abandonadas e de suas emoções e sentimentos nunca relegados porque tudo isto estava marcado em seu corpo consciente.

Compreensão crítica de educação essa de Paulo que abarca a metodologia dialógica, que se baseia na pedagogia da pergunta e não na das respostas prontas milenarmente repetidas, que nega fundamentalmente o método “bancário”, acrítico e “emancipador”; no ensinamento dos conteúdos como prática para a liberdade e não da domesticação ou alienação. Assim na aprendizagem através do pensar certo que se gesta na problematização das questões advindas da cotidianidade. No ato de duvidar mesmo das coisas que acreditamos como certas e inquestionáveis, portanto na prática da maieutica realista histórica das perguntas-respostas do por que, ¿do contra que e contra quem?, ¿do a favor de quem e de que?, ¿do como se ensina?, ¿do como me relaciono com meus estudantes?, etc.

Compreensão crítica de educação essa que tem a preocupação constante com a coerência entre o que se diz, se escreve e se pratica e com a formação permanente das e dos professores para a eficiência do ato educativo, para que eles e elas se perguntem continuamente, a si próprios e em solidariedade e comunhão uns com os outros, sobre:

como ensino? Por que ensino? Gosto de ensinar? Sei verdadeiramente aquilo que ensino? Propicio a alegria, a beleza, a troca de afetos e a amorosidade no espaço escolar, indispensáveis ao clima de confiança, do exercício da curiosidade e da busca do saber sem medo de errar? “O erro é um equívoco de endereço da curiosidade”, dizia Paulo, que possibilita o apreender e o desvelamento para o apropriar-se dos conhecimentos científico, filosófico, mítico ou religioso. Luto pela permanência na escola o máximo de tempo possível de todos e de todas as estudantes? Sou ético na minha postura e no relacionamento com meus estudantes, dizendo “não sei, mas vou procurar saber”, por exemplo? Entendo a avaliação como meio de aperfeiçoamento do ato de ensinar e não como forma de punição de quem tem a “autoridade na sala de aulas” sobre os que “nada ou pouco sabem”? Na importância da curiosidade epistemológica gerada a partir da curiosidade espontânea para a criação e a recriação dos saberes e da vida? No sonho ou utopia de um mundo melhor como decorrência da esperança, esta nascida, por sua vez, da inconclusão ou do inacabamento dos homens e das mulheres? Acredito na história como possibilidade e não como determinismo? De que somos condicionados e não determinados pela nossa história e cultura? Que devo ter como objetivo formar e não treinar os meus estudantes? De que não há neutralidade no ato educativo e na educação? Sou humilde e condeno a arrogância? Sou pragmático quando deveria ser sempre radical nas minhas atitudes, comportamento e ações enquanto educador(a)? Sou responsável e me comprometo com a educação para o saber e a cidadania? Trato a minha autoridade na liberdade que estabeleço com meus estudantes? Ou sou licenciado(a) permitindo a indisciplina e a desordem em nome de minha popularidade na escola? Me preocupo com a conscientização discutindo na sala de aulas os temas comprometidos com o equilíbrio ambiental e com a apreensão crítica da problemática política, econômica e social da realidade nacional? Quero ter competência e autonomia didática ou sigo “as regras do jogo”, os receituários prontos que garantem e perpetuam o conhecimento alienado e o injusto status que vigente? Enfim, tenho preocupação de pensar a prática, de praticar a prática para assim praticar melhor?

Cabe agora fazermos uma pergunta: Paulo compreendeu o ato educativo desta maneira para que as pessoas fossem eruditas, falassem e escrevessem com perfeição, castiçamente, na sua “língua materna” e ganhassem consagração em diversas áreas do conhecimento? Não! Ele a compreendeu assim para que todos fossem sujeitos da história e não apenas objetos da manipulação e exploração dos poderosos, para que “os condenados da terra”, os “esfarrapados do mundo” saíssem da condição de auto-demitidos da vida (diante das imposições dos dominantes, assim se sentiam e se sentem), para o de sujeitos ativos e participantes em suas comunidades e tivessem a possibilidade de transformar suas sociedades.

Esta é a natureza mesma do ato educativo concebido por Paulo na sua Teoria Crítica, a presença radical da politicidade, da eticidade, da dialogicidade que nela ganha relevância e proeminência, tem como fim último a questão da humanização, portanto da libertação e da autonomia.

Em suma, Paulo compreendeu a educação como uma tática, um meio, que não tem um fim em si mesma, mas na educação como estratégia para a libertação, para a humanização de todos e todas, repito, para possibilitar a dignificação e a autonomia dos seres humanos; para criar condições, na dinâmica subjetividade-objetividade da possibilidade da transformação política, ética, social e econômica das sociedades. Sua influência atinge a todos e a todas que lutam para construir um mundo mais humano, mais bonito, menos feio, verdadeiramente democrático, como gostava de afirmar.

Agora podemos nos perguntar: há influência de Paulo Freire na cidadania global?

Se formos encaminhando nosso processo cognitivo e sensível no sentido de responder à esta questão, percebemos, imediatamente, que, a influência de Paulo não é possível dentro do mundo dos que pensam enquadrar-se e enquadrarem tudo e todos na visão fantasmagórica do capitalismo neoliberal trópego, mas ainda vigente, que pretende ser o dono das pessoas e apodera-se de tudo que é produzido por elas ou dado pela natureza, deformando-as ao treiná-las para a cidadania global, no lugar de as formar para possibilitar a libertação e a autonomia.

2.- EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Paulo jamais usou a alocação Educação emancipatória. Na sua fase de maior maturidade intelectual vinha usando a de Educação para a autonomia ou Pedagogia da autonomia, que supera o conceito de emancipação³ (e, conseqüentemente o de educação para a emancipação) tratado, no marco da revisão da Teoria Social Crítica. A emancipação que partiu de Kant; “tem suas raízes em Hegel e Marx e alcançou sua expressão mais elaborada na Escola de Frankfurt” (Zitkoski, 2000, 123) passa por Adorno, Horkheimer, Lukács, Marcuse, Dewey Piaget e Habermas.

Quero me deter um pouco na análise deste pensador alemão preocupado com a alienação humana, pois ele é tido, por muitos, como o mais importante pensador da atualidade. Ele criou a Teoria da Ação Comunicativa, negando o pensamento dos pós-modernos e dentro do marco da Modernidade, mas indo além dela e do pensamento da Escola de Frankfurt. Trata-se de um projeto crítico-emancipatório, “transformando a filosofia simultaneamente em crítica da sociedade e guardião da racionalidade humana”. (Zitkoski, 2000, 262).

Habermas só vê uma saída coerente e elucidativa para fundamentar uma crítica à Razão Instrumental enquanto explicação da crise das sociedades atuais em sua complexidade de problemas e alternativas viáveis. Essa saída deve ser buscada a partir da substituição do paradigma da consciência pelo paradigma do entendimento intersubjetivo e/ou da linguagem que se constitui via processo comunicativo da vida em sociedade. Este trânsito requer a inserção da racionalidade cognitivo-instrumental em um conceito mais amplo da razão – a racionalidade comunicativa. (Zitkoski, 2000, 273/274).

Trocando “cartas” com Alípio Casali, lembrando-me do gosto de Paulo pela troca de idéias através delas, agora não mais pelo correio tradicional, mas via e-mail, mesmo que

nós dois residamos numa mesma cidade, forçados pelas condições insólitas do tráfego de São Paulo, ele respondeu às minhas angústias, às minhas dúvidas sobre a questão:

Nita,

Eu o considero um bom conceito [o de emancipação], suficientemente crítico pelo contexto em que foi cunhado, mas insuficiente, por sua negatividade (significa, literalmente, "sair da mão do dominador"). Prefiro "libertação", que tem a conotação positiva de "entrar na aventura da liberdade".

Faz sentido?

Abraço!

Alípio

Dois dias depois me enviou esta outra carta:

Nita

Tem coisa que fica repercutindo na cabeça da gente muito tempo depois. Costuma ser sinal de importância...

Assim foi sua pergunta sobre o conceito de Emancipação.

Voltaram à minha cabeça outras associações importantes para esse conceito.

Ele remete fundamentalmente a Kant. E antes de Habermas, foi tratado com ênfase por Adorno.

Mas sua solução conceitual, para além da sua substituição por "libertação", está, a meu ver, no conceito freireano de Autonomia.

Ou seja, penso que o conceito definitivamente positivo da educação é o de Autonomia. A Pedagogia da Autonomia aparece, assim, como a culminância de um conceito, num marco histórico que começa em Kant, é tangenciada por Dewey, passa por Adorno, Piaget e Habermas e culmina em Freire.

Acho que agora fiquei tranqüilo...

Abraço!

Alípio.

Há tempos vinha pensando sobre o conceito de emancipação (e educação para a emancipação) sendo superado pelo da autonomia (e educação para a autonomia) ao refletir, exaustivamente, sobre esta afirmação intuitivo-reflexiva de autonomia, em Paulo:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de re-

pena, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire, 2008, 107).

Retornando a Habermas, gostaria de nesse momento introduzir as idéias de Enrique Dussel⁴, filósofo da libertação, citando algumas páginas de seu extenso livro em seu estudo comparativo do filósofo alemão com Paulo Freire.

A psicologia evolutiva de Jean Piaget tem a limitação de “uma moral formal, só de princípios, razão prático-cognitiva. [...] Habermas e K.O. Apel se enquadram e se limitam igualmente [a Piaget e Lawrence Kolberg] pelo formalismo acrítico. [...] O psicopedagogo Reuven Feuerstein, que estudou o processo do amadurecimento do juízo moral tem também uma visão formal, universalista, de princípio, que chega apenas ao estágio pós-convencional (tal como Habermas e Apel)”. O psicopedagogo genético-evolutivo Lev Vygostsky que superou o solipsismo da psicogenética de sua época, levou em conta na origem psíquica da criança o momento constitutivo sócio-cultural e opôs-se “a um mero método ontogenético puramente cognitivo (no sentido do “paradigma da consciência”). Foi dialético, integrando o método “genético-comparativo” com o “experimental-evolutivo”. “Entretanto, devido ao autoritarismo então reinante na União Soviética – [...] dentro de uma ordem social, cultural, política e econômica tratada simplesmente como um “dado”, e cuja transformação nada tem a ver com a tarefa do pedagogo ou psicanalista [...] não pode propor-se gerar na criança a consciência ético-crítica. (Dussel, 2000, 428-435).

Dussel, em contundente análise crítica, classificou os psicólogos, pedagogos e filósofos acima citados como:

Cognitivistas (“porque se ocupam com a inteligência teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia”); consciencialistas (“enquanto não desenvolvem uma teoria dialógica, linguística”); individualistas (“enquanto se trata de uma relação de pedagogo individual com os educandos individualmente, embora em grupo”) e ingênuos (“enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando”) (Dussel, 2000, 435).

Acreditando na fragilidade das propostas teóricas desses psicopedagogos e psicanalistas Dussel as contrapôs com as de Paulo afirmando que o educador brasileiro:

define precisamente as condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica [...] como condição de um processo educativo integral. [...] O processo transformativo das estruturas de onde emerge no novo “sujeito social” é o procedimento central de sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora (Dussel, 2000, 435).

Por fim, disse enfaticamente:

Poderíamos dizer que Freire, antecipadamente, subsumiu “dialogicamente” o procedimento de Ética do Discurso e, por isso, não pode concordar com a conclusão de Habermas, segundo a qual a ética não proporciona orientações de conteúdo, mas só um procedimento cheio de pressupostos que deve garantir a imparcialidade na formação do juízo. (Dussel, 2000, 441).

Após analisar algumas categorias de Paulo: situação limite; conscientização; consciência ingênua; medo da liberdade; participação do educador crítico; consciência ético-crítica; sujeito histórico da transformação; intersubjetividade comunitária; a razão ético-

discursiva, isto é a dialogicidade Dussel nomeia o meu marido de “o pedagogo da consciência ético-crítica” (Dussel, 2000, 487; Nota 161) dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade.” (Dussel, 2000, 427).

Ramón Flecha, nos dá mais uma razão para optarmos por Paulo, ao nos alertar sobre o pioneirismo da Teoria da ação dialógica com relação à Teoria da Ação Comunicativa:

As ciências sociais atuais são dialógicas. Com a Teoria da ação comunicativa, iniciou-se uma orientação em direção a razoamentos comunicativos. Desde então, Habermas transformou-se no autor mais referenciado. Os demais cientistas sociais de importância internacional (Beck, Giddens, Touraine) começaram a nortear os seus trabalhos para a mesma orientação comunicativa. [...] Pouco a pouco, as contribuições comunicativas das novas ciências sociais estão, contudo, chegando à literatura educativa, e muitas educadoras e educadores se encontram com a “surpresa” de que os principais cientistas sociais têm a mesma orientação dialógica que Paulo Freire. Surpreendem-se até por terem esquecido que na Pedagogia do oprimido Freire desenvolve uma teoria da ação dialógica mais de uma década antes da publicação da teoria comunicativa, de Habermas (Flecha, 2001, 203/204).

Não me restam dúvidas de que a compreensão de educação de Paulo é uma Teoria Crítica porque se instaura na instância da Ética da Libertação, reforçando a compreensão da impossibilidade da separação do contexto sócio-político concreto educação como prática para a liberdade ética de vida autonomia, se queremos (re) inventar uma nova sociedade mais justa, mais equitativa, verdadeiramente democrática.

Na Educação para a autonomia, segundo Paulo, está implícita a decisão pessoal e a responsabilidade, que, cada um de nós é que forja a sua autonomia, gerada pelos exemplos e pela dinâmica familiar e social, com a intenção lúcida e ética de sermos agentes da soberania e da dignificação das e dos humanos, no marco da tolerância, da humildade e da justiça, pois foi isso que ele afirmou ao escrever: “a pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.”

Considero, pois, que o que é correto, se estamos nos reportando ao pensamento de Paulo Freire, é o uso da expressão Educação para a autonomia e não a da Educação emancipatória. Certamente o cerne de sua Teoria Crítica contém e está contida no seu conceito de autonomia, pois na formação e fortalecimento desta Paulo entendia dever estar sendo formada (e não treinada) as pessoas para participarem da vida social como sujeitos da história, em processo permanente de libertação.

3.- CIDADANIA GLOBAL E MUNDO GLOBALIZADO. HÁ INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NA CIDADANIA GLOBAL PARA UM MUNDO GLOBALIZADO?

A partir dos anos 80 quando se divulgou a ideologia neoliberal, na qual se proclamava e ainda se proclama, que somos todas e todos cidadãos do mundo, Paulo esteve contra ela. Falamos de um mundo sem fronteiras. De um mundo que não tendo mais o muro de Berlim, seria um mundo sem história, sem classes sociais, sem limites geográficos, sem

opressores X oprimidos. Exaltam que todos são iguais, filhos de um mundo no qual nada separa as nomeadas arcaicamente “classes sociais” e que é uma asneira se falar de cidadanias nacionais. O mundo seria um nirvana, um mundo sem fronteiras, da distribuição equitativa de tudo que está disponível para todos e que, portanto poderíamos “usufruir” não seria mais adequado dizer destruir? do Planeta Terra como um bem comum sem distinção de raça, etnia, idade, gênero, religião ou nação. Assim, a produção dos bens materiais e culturais seria globalizado, dos que estiverem vivendo no globo terrestre.

Desde o surgimento dessa atroz ideologia, representante “legítima” da globalização da economia, Paulo que sempre esteve contra ela, reafirmo, diz no seu magistral livro, a Pedagogia da autonomia⁵:

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (Freire, 2008, 14).

Esta criação, malvada por natureza, está miopizando “gregos e troianos” como é “dever” de fazer de toda ideologia. A atual crise do capitalismo neoliberal, felizmente, começou mais acentuadamente, a dar sinais de que “a sua ética”, elaborada no imbróglio dos poderosos, enganando os que se sabiam explorados e oprimidos e os que se negavam a saber isso ou a assumir isso, dá sinais de esgotamento. Quanto tempo demorará a sua agonia de morte? Quanta miséria tem gerado a ética do mercado impedindo o Ser Mais de imenso contingente de pessoas no mundo, especialmente na África e América Latina? Pois, o que vale dentro desta perspectiva neoliberal são a exploração e usurpação dos bens materiais e culturais mesmo que roubando a humanidade de milhões e milhões de pessoas, impedindo a vida, exaltando a morte nas vidas dos que e das que “morrem de velhice antes dos trinta e de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia”⁶, como rezou o poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto em Vida e morte Severina (Freire, 2001, 21).

Diferentemente da ética do mercado, Paulo anunciou na sua compreensão crítica de educação, a primazia da vida. Da vida vivida com dignidade e humildade; com altivez e serenidade; com alegria e compromisso.

Diferentemente da ética do mercado, Paulo anunciou na sua compreensão crítica de educação, a primazia da vida ao convocar os “demitidos da vida” a se conscientizarem e assim poderem ter voz ao participar da vida social, tornando assim possível o biografar-se deles e delas.

Diferentemente da ética do mercado, Paulo anunciou na sua compreensão crítica de educação, a primazia da vida ao criar uma ética da vida que ele nomeava de Ética Universal⁷.

Ouçamos mais uma vez as palavras de meu marido, mas antes quero citar a primeira frase de Ernani Maria Fiori no Prefácio da Pedagogia do oprimido, referendando o amor de Paulo à vida⁸:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência (Freire, 1974, 7).

Voltemos, então, às palavras de Paulo sobre o tema da globalização e do neoliberalismo:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de sua malvadez intrínseca (Freire, 2008, 128).

Vamos ouvir também (e outra vez) a Alípio Casali⁹ dizendo com outras palavras o que Paulo acabou de nos dizer:

De todos os equívocos terminológicos no campo das generalidades, o mais perigoso é o de se confundir o universal com o global: reducionismo que, ademais da inversão conceitual, fetichiza a força que oprime. Pois a economia globalizada tem sido um jogo no qual a vida dos poucos investidores satura-se de bens (privilégio) às custas da carência de muitos e de sua exclusão (opressão) do direito (Casali em Araujo Freire, 2006, 9).

Assim, gostaria de enfatizar o cuidado que precisamos ter com o uso do termo “cidadania global”. Há que se ter em mente que Cidadania global pode gerar ambigüidade de interpretação e nos levar a pensar numa sociedade pautada nos moldes neoliberais e da ética do mercado, e não como nós educadores progressistas e humanistas pretendemos, numa sociedade que propõe a cidadania através de uma educação que tem como parâmetro e força a libertação e a autonomia, que se molha na ética da vida, nesta que nega, obviamente àquela ética do neoliberalismo, necrófila acima de tudo.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino americano, gente do mundo (Freire, 1995, 25).

Percebam que nesta citação de Paulo ele fala em “universal” e em “me mundializar” e não em “global” ou mundo globalizado e em “me globalizar”.

A própria perenidade e mundialização das idéias de Paulo ferem, intrinsecamente, o conceito de “global” - que nasceu acriticamente no “globo terrestre” do mundo “virtual” dos poderosos e prepotentes donos das pessoas e das coisas - pois aquelas nasceram no

mais radical local possível. Nasceram em sua casa de infância, no quintal dela, antes de serem conhecidas, como gostava de dizer brincando: “pelos vizinhos da direita e da esquerda da rua quando já adulto, depois se alongando pelos moradores do bairro, da cidade...”.

Preciso, pois, alertar também em que sentido nós queremos usar a palavra cidadania. Existe cidadania no explorado, no oprimido, no excluído? Ou temos nós todos e todas que construir a nossa cidadania? Construir, criar a cidadania verdadeira implica estar esta relacionada com a concretude, com o local e com o adquirido socialmente. Com a sede do lugar aonde nascemos ou escolhemos para ser o nosso “útero formador”. Implica na nossa experiência de vida e em ser-se crítico e engajado com a práxis política e o pensar ético.

A “Cidadania global”, ao contrário, é uma expressão destituída de concretude, da verdadeira origem de nossa existência. Somos cidadãos do local e não do globo. A “Cidadania global” criada como necessidade dos poderosos para a manipulação, submissão e opressão dos povos do mundo. É uma metáfora alienada, alienante e carente de verdade.

Acredito, com Paulo, que a cidadania não é dádiva, não é gratuita, não cai do céu como um presente de Deus, em noite de céu estrelado ou em dia de chuva torrencial... como querem os neoliberais. É uma construção ética, histórico-social na constituição do Ser Mais. Para a plenificação da existência humana tanto quanto ler e escrever a palavra e o mundo, ter escolas e saber e criar o conhecimento. Ter hospitais, comida e moradia condigna.

Em suma, quero e devo, assim, chamar a atenção para o uso das palavras, que, quase sempre têm uso ideológico a favor dos “donos do mundo”. A palavra verdadeira a que pronuncia o mundo, a que dá nome às coisas; a que tem a possibilidade de influenciar a transformação do mundo, segundo o meu marido, não é bla-blá-bla e nem coisa vazia ou oca, é práxis:

[...] na palavra, no sentido em que a tomamos neste ensaio [Pedagogia do oprimido]. Isto é, palavra como ação e reflexão ---palavra como práxis (Freire, 1974, 205).

4.- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações feitas, creio, que há diferenças substantivas entre estes dois enunciados: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global”, e a “Educação para a libertação e autonomia e a cidadania mundial”. O primeiro é equivocado, alienador, mesmo que haja na palavra emancipação a intenção de “sair da mão do dominador”, mas o aposto “cidadania global” tira-lhe essa qualidade. O segundo é autêntico, verdadeiramente crítico. Autêntica a Teoria Crítica, a Pedagogia Crítica da Educação Progressista de Paulo Freire.

Portanto, podemos afirmar que não há influência de Paulo Freire na Cidadania global para um mundo globalizado.

Proponho, pois, com humildade, que todos os projetos que tenham a intenção de recriar Paulo, que desejem e optem por estar com ele, explicitamente ou não, na sua aventura utópica humanista de construir uma nova sociedade, por coerência com ele e com a sua Pedagogia Crítica, se concentre na sua proposta de libertação e autonomia, percebendo e enfatizando criticamente A influência de Paulo Freire na educação mundial para a libertação e autonomia!

5.- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO FREIRE, A. M. (2001): A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.) *Série Paulo Freire* (Direção). São Paulo, Editora Unesp¹⁰.
- (2001): *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguacu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos*. São Paulo, INEP-Cortez.
- (2006): *Paulo Freire: uma história de vida*. Prefácio de Alípio Casali e Vera Barreto. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2006.
- (2009): Relatório Preliminar “Educação do Milênio” para a América Latina e Caribe, a ser apresentada na VI CONFITEA UNESCO, Belém, Brasil.
- DUSSEL, E. (2000): *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FLECHA, R. (2001): Por que Paulo é o principal pedagogo na atual sociedade da informação, en ARAÚJO FREIRE, A. M. (ed.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, P. (1967): *Educação como prática da liberdade*. Introdução de Francisco Weffort. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- (1973a): *Educación como práctica de la libertad*. Introducción Julio Barreiro. (1ª edición) Montevideo, Tierra Nueva, 1969; México, Siglo XXI.
- (1973b): *Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*. Prefacio de Jacques Chanchol. Montevideo: Tierra Nueva, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1973c): *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, Tierra Nueva.
- (1974): *Pedagogía do oprimido*. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1976a): *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- (1976b): *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda, 1976.

- (1977): *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI.
- (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- (1994a): *Cartas a quien pretende enseñar*. Prólogo por Rosa Maria Torres. Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI.
- (1994b): *Pedagogía de la esperanza*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. México: Siglo XXI, 1993; (2ª edición) con Prólogo de Carlos Núñez Hurtado. Notas de Ana Maria Araújo Freire. México, Siglo XXI.
- (1995): *À sombra desta mangueira*. Prefacio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Olho d, Água.
- (1996a): *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Prefacio de Adriano S. Nogueira. Notas por Ana Maria Araújo Freire. México, Siglo XXI.
- (1996b): *Política y educación*. México, Siglo XXI.
- (1997a): *A la sombra de este árbol*. Introducción de Ramón Flecha. Notas por Ana Maria Araújo Freire. Barcelona, El Roure.
- (1997b): *La educación en la ciudad*. Prólogo de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres. Traducción Stella Araujo Olivera. México, Siglo XXI.
- (1997c): *Pedagogía de la autonomía*. Prefacio de Edna Castro de Oliveira, traducción de Guillermo Palacios. México, Siglo XXI.
- (1999a): *Autonomiaren Pedagogia. Hezkuntzan jarduteko beharrezko*. Introduction di Itziar Idiazabal. Donostia, Eusko Ikaskuntza.
- (1999b): *Paulo Freireren Ekarpenak: Autonomiaren Pedagogia*. Introduction di Itziar Idiazabal. Ramón Flecha. Actualidade pedagógica de Paulo Freire, Arantxa Ugartetxea El gesto pedagógico, e outros. Donostia, Eusko Ikaskuntza.
- (2001a): *Educación y actualidad brasileña. Organización y Contextualización*. José Eustáquio Romão; Prefacio Carlos Torres y otros. México, Siglo Veintiuno; Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- (2001b): *Pedagogía de la indignación*. Prologo por Jurjo Torres Santomé. Presentación por Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefacio a Balduino A. Andreola. Madrid, Morata.
- (2002a): *Cartas a quien pretende enseñar*. Prologo, por Rosa Maria Torres. Traducción de Stella Mastrangelo. Argentina, Siglo XXI.
- (2002b): *Política y educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2003a): *L'educació a la ciutat*. Traducció i correcció di Vicent Berenguer. Estudi preliminar de Marina Subirats. Xàtiva, Edicions del ài Denes Editorial.
- (2003b): *Paulo Freire y Myles Horton. Caminant fem el camí*. Traducció i revisió Elvira Penya-roja, Pròleg José Manuel Asún. Xàtiva, Ediciones Del CREC.

- (2003c): *Paulo Freire y Roberto Iglesias. El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
 - (2003d): *Pedagogia de l'autonomia*. Traducció i revisió Eduardo J. Verger. Estudi preliminar de Fernando Hernández. Xàtiva, Edicions del ài Denes Editorial.
 - (2004): *Pedagogia de l'esperança*. Traducció di Eduard Marco i Maria Teresa Reus. Xàtiva, Edicions del Crec i Denes Editorial.
 - (2006): *Pedagogía de la tolerância*. Organización y Notas de Ana Maria Araújo Freire. Traducido por Mario Morales Castro. Preámbulo de Carlos Núñez Hurtado. Prólogo de Ana Maria Araújo Freire. México, Fondo de Cultura Económica.
 - (2007): *Pedagogía de la tolerância*. Organización y Notas de Ana Maria Araújo Freire. Traducido por Mario Morales Castro. Preámbulo de Carlos Núñez Hurtado. Prologo de Ana Maria Araújo Freire. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
 - (2008): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Orelha de Ana Maria Araújo Freire. Quarta Capa de Frei Betto. São Paulo, Editora Paz e Terra.
- ZITKOSKI, J. J. (2000): *Horizontes da refundamentação em educação popular*. Frederico Westphalen, Editora da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uru-guai e das Missões.

Notas

¹ Todas as páginas citadas dos livros se referem às edições em língua portuguesa, nas obras publicados no Brasil.

² Consultar Ana Maria Araújo Freire(2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2006. Prêmio Jabuti 2007, na categoria “O Melhor Livro de Biografia”, 2º Lugar.

³ No livro *Educação com prática da liberdade* Paulo usou a palavra emancipação.

⁴ Enrique Dussel(2000). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.

⁵ De fins de 1996 quando foi lançado até 2006, mais de 1 milhão de exemplares deste livro, em língua portuguesa, forma vendidos no Brasil.

⁶ *Analfabetismo no Brasil*: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos: São Paulo, INEP-Cortez, 1989; 2ª. edição revista e ampliada, 1993; 2ª reimpressão: São Paulo: Cortez, 1995; 3ª. edição, São Paulo: Cortez, 2001.

⁷ Humildemente Paulo nunca proclamou ter criado uma Ética da Vida. A este respeito consultar Enrique Dussel, já citado.

⁸ Sobre o amor de Paulo pela vida leia as últimas páginas da biografia de Paulo escrita por mim, anteriormente mencionada.

⁹ Texto digitado a mim cedido pelo Autor: “40 anos da Pedagogia do oprimido: clandestina e universal”.

¹⁰ Livro traduzido pela Espanha: *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Graó: Barcelona, 2004.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

FREIRE, N.: (2009). “Contribuciones de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica: “Educación emancipatoria: la influencia de Paulo Freire en la ciudadanía global” o “la influencia de Paulo Freire en una educación para la libertad y la autonomía”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_freire.pdf

ISSN: 1138-9737

CRUCE DE CULTURAS EN LA ESCUELA

Resumen: Los centros educativos son una realidad multicultural, donde conviven diferentes minorías culturales, lenguas, religiones, formas de vida y códigos sociales. La pedagogía crítica plantea formas de vivir y aprender en este cruce de culturas que superan tanto el modelo etnocéntrico de racismo (asimilación a la cultura considerada “superior”) como el modelo relativista (énfasis en la diferencia y renuncia a la igualdad), apostando por la idea de igualdad de las diferencias. En el artículo se exponen formas críticas de fomentar el cruce entre culturas y bagajes históricos, entre lenguas, religiones y creencias. Se plantea que el consenso es posible en el marco de la pluralidad de identidades y pautas culturales, y que el diálogo igualitario entre culturas en la escuela promueve no sólo transformaciones individuales sino también cambios en las relaciones sociales.

Palabras clave: multiculturalidad, pedagogía crítica, dialógico, comunidad, escuela.

CULTURE CROSSING IN THE SCHOOL

Abstract: The educational centres are a multicultural reality that comprises the coexistence of different cultural minorities, languages, religions, lifestyles and social codes. The critical pedagogy presents ways of living and learning in this culture crossing overcoming both the ethnocentric model of racism (assimilation to the culture understood as “superior”) as well as the relativist model (with emphasis on the difference and denying equality), aiming for the idea of equality of differences. In the article are presented ways of crossing cultures and historical backgrounds from a critical, supportive and transformational approach among languages, religions and believes. It is stated that the consensus is possible in the framework of the plurality of identities and cultural patterns, and that egalitarian dialog between cultures in the school promotes not only individual transformations but also changes in the social relationships.

Key words: multiculturality, critical pedagogy, dialogic, community, school.

CRUCE DE CULTURAS EN LA ESCUELA

Maria Padrós.

mariapadros@ub.edu

Universitat de Barcelona

Itxaso Tellado.

itxaso.tellado@uvic.cat

Universidad de Vic.

1.- INTRODUCCIÓN

La creciente pluralidad y multiculturalidad de la sociedad se refleja en las escuelas de primaria, institutos y centros de personas adultas. En las escuelas conviven diferentes culturas, lenguas, religiones, formas de vida, códigos sociales, etc. Los discursos sociales y políticos sobre esta realidad son contradictorios; mientras por un lado se defiende el respeto, la convivencia y la diversidad, por el otro se plantea la diversidad como un problema: las medidas de acogida y agrupación del alumnado inmigrante o la presencia de diferentes religiones y sus símbolos en la escuela se convierten en titulares de prensa y polémica social, o el aumento de la inmigración se esgrime, más o menos disimuladamente, como explicación de bajos resultados del sistema educativo.

La pedagogía crítica se encuentra con un claro cometido: fortalecer el compromiso con la democracia, el diálogo, la justicia social y la lucha contra cualquier forma de discriminación, entendiendo que el multiculturalismo en la escuela debe tratarse teniendo en cuenta las relaciones de poder entre grupos culturales y étnicos, y sus vínculos con las relaciones de poder y discriminaciones de género, clase social y otras (Kincheloe y Steinberg, 1997). La pedagogía crítica trabaja con el lenguaje de la posibilidad y la idea de que los centros educativos pueden ser lugares en los que las culturas se crucen generando un mayor aprendizaje, una comunidad más unida y una mejor democracia.

El presente artículo tiene cuatro secciones: en la primera, exponemos la versión moderna y la versión postmoderna de un racismo aún presente en nuestras escuelas y sistemas educativos. En la segunda sección, nos centramos en la alternativa crítica y dialógica a los dos racismos, basada en la idea de la igualdad de diferencias. Ejemplificamos el enfoque de la igualdad de diferencias con situaciones de cruce entre culturas y bagajes

históricos, entre lenguas, y entre religiones. En la tercera sección, consideramos la posibilidad del diálogo y el establecimiento de consensos en escuelas multiculturales. Finalmente, en la cuarta sección exponemos a modo de conclusión las transformaciones personales y sociales que supone la perspectiva igualitaria del diálogo intercultural.

2.- RACISMOS EN LA ESCUELA

En diversas de sus publicaciones, Flecha ha identificado dos formas diferentes de racismo que persisten y se complementan en nuestra sociedad y en las escuelas e instituciones educativas: el moderno, propio de la mentalidad etnocéntrica de la modernidad tradicional, y el postmoderno, infiltrado en discursos de la diferencia, incluso pretendidamente antirracistas (Flecha y Gómez, 1995; Flecha y García, 1998; Flecha, 1999). Las ideas que siguen se basan en estas aportaciones.

2.1. *Racismo moderno*

En la modernidad tradicional, el modelo de cultura occidental, blanca y masculina, se autoproclamó como modelo cultural universal y el progreso quedó definido exclusivamente con éste. En el contexto de la modernidad, el racismo se basó en la idea de raza y en la superioridad de unas razas y culturas respecto de otras. El desprecio hacia los grupos considerados inferiores se llegó a materializar en el nazismo y el holocausto que exterminó a millones de personas judías, gitanas y otras.

Sin embargo, es importante destacar que el proyecto de la modernidad incluye objetivos igualitarios. El problema es que identifica el desarrollo de la sociedad industrial y la democracia capitalista de los Estados occidentales como el único desarrollo hacia la racionalidad y la ilustración. Así, en la modernidad se defendió la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, pero el racismo moderno parte de que las desigualdades en los resultados educativos reflejan características de superioridad o inferioridad propias de los individuos o de sus grupos culturales, y de que unas culturas (las occidentales) son mejores que las otras. En nombre de la igualdad se generalizó la educación, pero valorando exclusivamente la cultura de los grupos dominantes, identificando el acceso a la educación con la asimilación a las pautas hegemónicas. Es en el contexto de los objetivos igualitarios de la modernidad que se consiguió la coexistencia en las mismas escuelas de diferentes grupos culturales, pero bajo la aspiración de que los grupos “inferiores” pudieran evolucionar hacia los valores y formas de funcionamiento de la cultura hegemónica, sin que las aportaciones desde diferentes culturas a lo largo de la historia se reflejen en el currículum escolar “oficial” y común para todo el alumnado.

Este racismo, profundamente enraizado en el pensamiento occidental, está lejos de ser superado en nuestras escuelas. Aunque no se empleen explícitamente las palabras de “raza” o de “superioridad”, se sigue considerando que algunos grupos, como el gitano, tienen de forma “natural” poco interés por el aprendizaje o la educación formal (Vargas y Gómez, 2003).

Otro ejemplo del racismo moderno persistente es la propuesta de establecer cuotas restrictivas de alumnado inmigrante por centros y de distribución de éstos en diferentes centros, distribución que obviamente no se plantearía para los hijos e hijas de las familias autóctonas o de alumnado de determinados países y estatus. Aunque se razone con el interés del alumnado inmigrante para adquirir la lengua autóctona, el estudio de este tipo de experiencias desde hace décadas demuestra que, en realidad, atribuyen a los estudiantes de determinadas culturas no europeas déficits difícilmente superables por ellos mismos, devalúan a las familias la capacidad de decisión y fortalecen los estereotipos y desigualdades acrecentando el racismo. En la ciudad de Vic (Cataluña), donde se ha llevado a cabo desde 1997 una política de distribución del alumnado inmigrante por las escuelas de la ciudad para evitar su “excesiva concentración”, el partido claramente xenófobo Plataforma por Cataluña se convertía en la segunda fuerza municipal en las elecciones municipales y autonómicas del 27 de mayo de 2007 (Badia *et.al.*, 2007).

2.2. Racismo postmoderno

Ante el agotamiento del modelo de modernidad tradicional y sus contradicciones, el paso de la sociedad industrial a la sociedad informacional y cambios profundos como la globalización, diversos autores (Beck, Giddens y Lash, 1997; Habermas, 2001) han planteado alternativas para una nueva modernidad. Otros (Foucault, 1971; Derrida, 1994) han introducido una corriente de pensamiento postmoderno que ataca al propio proyecto moderno y sus objetivos igualitarios y propicia no una superación del racismo moderno sino una nueva ola de racismo, ahora postmoderno.

El racismo postmoderno niega el discurso de la superioridad de una raza sobre otra y se centra en la reivindicación de la diferencia, pero rechazando también la idea de igualdad y el ideal emancipador de la modernidad. El relativismo postmoderno argumenta que todo es válido y todo es mentira al mismo tiempo, que “todo vale”, pero que somos muy diferentes y no podemos juzgar las demás culturas ni plantear valores o normas universalizables.

Bajo una hipócrita preocupación por la identidad y las diferentes culturas, este racismo defiende la imposibilidad de educar de forma conjunta a personas de diferentes culturas, ya que el diálogo e intercambio originará el fin de las diferencias y la identidad de las culturas minoritarias. De esta manera, no hay culturas inferiores y superiores, simplemente diferentes y no hay por qué pretender llegar a la igualdad, lo cual podría perjudicar a la identidad de los grupos. El racismo postmoderno utiliza el argumento de la diferencia entre culturas para justificar la imposibilidad de convivencia en un mismo territorio. Si esta mezcla puede producir la pérdida de identidad, homogeneización y aculturación, se considera mejor que cada cultura viva en su lugar de origen para no perder sus raíces.

La postura del racismo postmoderno ataca frontalmente la pretensión de enseñar a todos los niños y niñas el bagaje cultural, lingüístico, etc., propio de la cultura occidental, y entiende que la propia idea de igualdad de oportunidades, o logros como los derechos

humanos, forman parte de este modelo occidental que no se puede imponer. De acuerdo con el discurso de la diferencia, se justifican currículums diferentes y atribuciones diferentes porque “no es necesario que todo el mundo aprenda igual”, o por ejemplo que no es necesario que las mujeres de otras culturas “sigan el camino de las mujeres occidentales” emancipándose a través de la educación. Este discurso olvida que el deseo emancipador, de justicia e igualdad y derechos universales, así como las luchas de las mujeres por la libertad, no son iniciativas propias solamente de Occidente.

De hecho, el racismo moderno y postmoderno son dos caras de la misma moneda. Por ejemplo, el partido xenófobo que hemos mencionado, Plataforma por Cataluña, no defiende públicamente la superioridad sino la diferencia. En su programa municipal este partido defiende la lucha por preservar la identidad catalana en el marco de la civilización europea occidental, especialmente delante de la amenaza del multiculturalismo. No rechaza a los inmigrantes como personas: lo que combate es la implantación de ciertas culturas (Plataforma per Catalunya, 2009).

Ahora, la segregación étnica que se defendía en base a las diferentes capacidades de los grupos étnicos puede defenderse en base a la imposibilidad de educar conjuntamente, incluso de respetar las diferencias. En septiembre de 2008, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya planteó la prueba piloto de crear espacios segregados fuera de los centros escolares para atender al alumnado inmigrante recién llegado, denominándolos “Espacios de bienvenida”. Las principales entidades de inmigrantes así como SOS Racismo se posicionaron rápidamente en contra de la medida propuesta (Tobarra, 2008).

3.- ALTERNATIVAS CRÍTICAS: IGUALDAD DE DIFERENCIAS. CRUCES IGUALITARIOS

La pedagogía crítica se posiciona al lado de las luchas por un mundo mejor, más humano, en el que se respeten todas las ideas y diferencias y a la vez se reconozca la importancia del trabajo colectivo y del trabajo por la justicia social y educativa (McLaren, 2008). Los y las intelectuales y educadores críticos han asumido desde hace muchos años la batalla frente a la idea de que unas razas o unas culturas son superiores y frente a las diferentes formas en que la vinculación entre poder y cultura se transmite en la escuela. McLaren (2003) describe cómo la cultura hegemónica es capaz de ejercer dominación sobre las clases o grupos subordinados no mediante la fuerza sino a través de las prácticas, formas y estructuras sociales, consensuadas y producidas en espacios como el sistema político, la escuela o la familia.

Como hemos visto, las alternativas deben plantearse ahora no sólo contra los poderes hegemónicos que utilizan el discurso de la igualdad homogeneizadora, sino también contra los que se valen del discurso de la diferencia sin solidaridad, sin unidad, sin igualdad. Freire lo explicaba claramente: “Nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad. Unidad de diferentes conciliables y no de diferentes an-

tagónicos” (Freire, 1997, 94). La pedagogía crítica está ahora desarrollando los marcos teóricos y prácticos para poder reconocer e identificar los discursos racistas postmodernos, que han tenido una mayor aceptación en los últimos años, por su barniz intelectual y aires rebeldes. Flecha (1999) ha subrayado que uno de los retos para las pedagogías antirracistas consiste en la distinción entre el enfoque relativista, que mantiene el racismo en la escuela, y el enfoque dialógico ante las diferencias culturales.

El enfoque dialógico apuesta radicalmente por la posibilidad del diálogo, por la solidaridad, valores compartidos como los derechos humanos y la igualdad de las diferencias (Flecha y Gómez, 1995; Freire, 1997). Entiende que las diferentes culturas sí pueden convivir en los mismos territorios y en las mismas escuelas. Los postulados de la pedagogía crítica incluyen el posicionamiento a favor de la igualdad educativa para los grupos culturales, no entendiéndose como homogeneización, sino como el derecho de todos ellos a participar por igual y a obtener iguales resultados (Ferrada, 2001).

La pedagogía crítica, en definitiva, apuesta por cruces de cultura en la escuela desde un plano de igualdad y de los que surjan nuevos enriquecimientos y mayores cuotas de igualdad para todos y todas. Aquí queremos clarificar cómo entendemos los cruces de culturas en la escuela y mencionar algunos aspectos específicos de estos cruces, referidos a la lengua, la historia y la religión.

3.1. *Los cruces de culturas: más allá de las “celebraciones culturales”*

Tanto en el contexto europeo como norteamericano, algunos intentos de visibilizar las diferentes culturas en las escuelas se han traducido en prácticas aisladas de presentación y expresión de las mismas. Por ejemplo, celebrar la semana de la comunidad de los nativos americanos, la comunidad afroamericana, la filipina o la china. O bien, una merienda o desayuno intercultural, de intercambio de diferentes platos típicos. Estas actividades pueden recibir cuatro críticas importantes:

- Mayoritariamente tienen lugar en espacios lúdicos o extracurriculares, sin cambiar el currículum ni la organización del centro.
- Suelen ofrecer una concepción ahistórica de la cultura, enfatizando los aspectos más estereotipados y exotizantes de las mismas.
- Obvian las cuestiones vinculadas a la desigualdad y la discriminación, desproblematizando las relaciones de poder y dominación entre las diferentes culturas.
- Se plantean en la esfera de la “educación en valores”, disociada del éxito académico.

En contraposición, las prácticas educativas que fomentan cruces de culturas basados en la igualdad de diferencias implican:

- Cambios en el conjunto de la escuela, el currículum y las relaciones humanas.
- Una concepción de la cultura como realidad compleja, cambiante, no excluyente y que intersecciona con otros factores como el género, clase, etc.
- La preocupación por la desigualdad y discriminación, posicionándose con los grupos más desfavorecidos y transformando las relaciones de poder.
- La apuesta por el éxito académico de todos los alumnos, asegurando además del reconocimiento y la pluralidad cultural el acceso de los grupos vulnerables al conocimiento con mayor valor social.

En definitiva, estas propuestas tienen por objetivo construir una comunidad educativa multicultural justa y no sólo una comunidad educativa con actividades multiculturales.

Entre otros autores y autoras que han trabajado estas cuestiones, Gloria Ladson-Billings y Sonia Nieto analizan, en estudios diferentes, el éxito académico de las y los estudiantes de grupos culturales no privilegiados en las escuelas, y coinciden en la importancia del refuerzo y la conservación de la propia lengua y cultura, junto con las altas expectativas académicas para todos las y los estudiantes. Nieto (2004) subraya la importancia de la cooperación entre familias, comunidades y escuelas para el éxito académico. Ladson-Billings (1995) plantea la necesidad de una pedagogía culturalmente relevante para todo el alumnado. Este tipo de pedagogía incluye la apertura a las diferentes culturas, en el marco de un aprendizaje de calidad y del conocimiento propio de la corriente hegemónica, por ejemplo, con la ampliación y profundización del aprendizaje de la historia o de la música, como veremos a continuación.

3.2. Cruces de bagajes históricos y culturales

Unos cursos atrás pudimos presenciar la charla de una joven gitana de la asociación Drom Kotar Mestipén a una clase de 30 chicos y chicas de un instituto de Barcelona, explicando el Día internacional del pueblo gitano. Un niño de 12 años, que había llegado de la India unos años antes, quedó sorprendido al descubrir la bandera del pueblo Rom y las similitudes con sus propios orígenes. Por primera vez, levantó la mano y explicó emocionado los colores de su bandera. Otro niño de la clase, gitano, pudo también por primera vez explicar orgulloso algunas de las costumbres de su pueblo.

La anécdota refleja las posibilidades que se pierden cuando no se aprovechan los conocimientos y los bagajes culturales e históricos en el aula. La historia que aún se enseña en el currículum es básicamente una historia occidental y sesgada en las contribuciones culturales que se han autoproclamado “cultura común”, aunque nunca haya existido como tal (Kincheloe y Steinberg, 1997, 4). Muchos y muchas universitarios/as de hoy en día no saben que el holocausto, además de aniquilar millones de judíos, aniquiló también millones de gitanos y gitanas, miles de ellos en una sola noche llamada “la no-

che de los gitanos (*zigeunernacht*)”, que el holocausto gitano recibe el nombre de *Pro-rrajmos*, y que existe un conmovedor himno que hace referencia a la persecución nazi contra este pueblo. Si la historia del pueblo gitano y de otros grupos minoritarios se introdujera en el currículum de la escuela, como reclaman las entidades gitanas desde hace tiempo, no solamente sería más relevante para los hijos y las hijas de familias gitanas sino que se conseguiría una representación más real y completa de la historia, y aumentaría el aprendizaje histórico y cultural de todos/as los alumnos y las alumnas.

Una de las primeras tareas en una pedagogía crítica de los cruces de culturas consiste en romper con las imágenes de déficit y la ignorancia respecto a muchos grupos culturales, abriendo las posibilidades de recibir el bagaje de historia, de poesía, de arte, de ciencia que llevan consigo los alumnos y alumnas de diferentes procedencias y sus familias. Así mismo, desde la igualdad de diferencias no se subraya solamente la especificidad de cada cultura sino también los conocimientos comunes y la igual capacidad de participar en todos los tipos de productos culturales, incluidos los “occidentales”. Esta idea está presente en el “taller de Weimar” que impulsaron Daniel Barenboim y Edgard Said y en el que reunieron músicos árabes, israelíes y alemanes para que tocaran juntos las mismas obras (Barenboim y Said, 2002, 28).

3.3. *Babel o diálogo multilingüe*

En el mundo globalizado, el contacto de lenguas diferentes aumenta sin cesar, y la movilidad de las personas y de la información multiplica las situaciones y las personas bilingües y plurilingües (Siguan, 2001). Los discursos oficiales y las recomendaciones de la Comisión Europea apoyan las competencias plurilingüistas de los ciudadanos y las ciudadanas. La Comisión Europea (2008) destaca que Europa es multilingüe y siempre lo será, que es una ventaja y un compromiso compartido, que aprender lenguas conlleva más oportunidades para las personas, y que todo el mundo lo puede hacer. Sin embargo, el plurilingüismo sigue siendo visto también como amenaza para la identidad o la supervivencia de lenguas o incluso para la identidad cultural de sociedades que reciben inmigración con diferentes lenguas.

Cummins (2002) recoge muchos ejemplos de cómo el bilingüismo, valorado para las clases medias y altas, es cuestionado sistemáticamente cuando se considera en relación a grupos minoritarios con lenguas maternas no hegemónicas. Para estos grupos es habitual la defensa de una inmersión lo más rápida posible a la lengua dominante. Este enfoque asimilacionista puede defenderse bajo un discurso de preocupación por la igualdad de oportunidades de los grupos vulnerables, que necesitan el idioma mayoritario. Sin embargo, para el autor la cuestión fundamental estriba en las relaciones coercitivas o las relaciones colaborativas entre los y las hablantes de diferentes lenguas. Para Cummins, la pedagogía transformadora defiende el rendimiento académico de todos como un aspecto prioritario y la adquisición de la lengua académica dominante, pero no lo hace incompatible con la promoción de las lenguas maternas y la afirmación de las identidades culturales de los grupos minoritarios.

Cummins también señala la injusticia que se comete cuando en la escuela se coloca a niños y niñas bilingües en programas de bajo nivel o se les clasifica como estudiantes con necesidades especiales porque no saben comunicar de forma oral o escrita lo que saben en la nueva lengua (Cummins, 2002). En otras ocasiones, la racionalidad instrumental, orientada exclusivamente a determinados objetivos de “eficiencia”, puede llevar a la expulsión explícita o implícita de personas que no dominan con fluidez la lengua mayoritaria, como en algunos cursos y reuniones internacionales en las que se desplaza a quienes no hablan inglés (Flecha y García, 1998). A pesar de criticar los sesgos nordistas de estos rechazos, algunas educadoras y educadores lo reproducen en reuniones de familiares en las que algunos no dominan nuestro idioma. La alternativa no es el rechazo a la racionalidad instrumental, sino su inclusión en marcos de racionalidad comunicativa, en que se considere la riqueza comunicativa y multicultural que aportan las personas de todas las procedencias independientemente de su grado de competencia lingüística en una determinada lengua.

La igualdad de diferencias en la escuela debe poder incorporar un diálogo multilingüe, estableciendo mecanismos para que sea posible la participación en diferentes lenguas y el aprendizaje de otras. Y también consiste en movilizar los recursos lingüísticos de la comunidad educativa, que son mucho mayores que los que puede ofrecer el profesorado por sí solo.

Así, por ejemplo, el 2 de febrero de 2009 en las noticias del mediodía del canal de televisión catalán TV3 aparecía una nota informativa sobre el proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje. Las cámaras se acercaron a una escuela de la provincia de Barcelona y mostraron diferentes formas de colaboración de algunas madres en la escuela, entre ellas la realización de una radio. A continuación, entrevistaban a una joven voluntaria en una clase de lengua. La chica era marroquí, llevaba el velo y tenía que ser traducida al catalán por la voz *en off* de la televisión. En los segundos en que la traducción terminaba y se podía oír la propia voz de la chica, quien esperara oír la hablar en árabe se sorprendía al comprobar que se expresaba en un perfecto inglés. Esta voluntaria - que puede aportar al aula conocimientos de árabe, como lengua de una parte importante del alumnado de la escuela, pero también un inglés mejor que muchas profesoras - refuerza la idea de la riqueza comunicativa asociada a la multiculturalidad y que puede ser aprovechada desde una perspectiva crítica. A la vez, rompe con muchos estereotipos sobre las mujeres árabes.

3.4. Cruces de religiones

La presencia de múltiples religiones en las escuelas se ha convertido en uno de los aspectos más controvertidos de la multiculturalidad, especialmente en los países europeos que han hecho del principio de la laicidad una característica identitaria de la escuela pública. Algunos ejemplos de polémicas son la ley del velo en Francia, o las escuelas que deciden introducir comida *halal* en el menú del comedor. De nuevo, el papel de la pedagogía crítica no puede ser tomar una postura entre existencia o inexistencia de la religión en la escuela, sino desde el diálogo y la igualdad de diferencias.

Reconocidos autores de la sociología de las religiones (Berger, 1999) han señalado que la modernidad no necesariamente seculariza, sino que pluraliza. Para millones de personas en el mundo actual, la religión no es un aspecto poco importante en sus vidas; esta realidad no está generalizada sino que, para Berger, se limita a las excepciones de las élites académicas y la Europa central. En consecuencia, la defensa de la pluralidad no puede excluir la defensa de la libertad religiosa y la libertad de expresión. La defensa de la igualdad de diferencias implica no sólo garantizar esta pluralidad sino también la convivencia y el diálogo.

En este contexto, la ciudadanía y diversos movimientos se replantean el modelo de laicidad que necesitamos, en que quepan todas las creencias (y no creencias) religiosas en un marco de respeto. Flecha (2004) ha acuñado el concepto de “laicidad multicultural” para referirse a la libre diversidad de opciones religiosas en el espacio público, sin que se identifique mayoritariamente con ninguna de ellas. Por lo tanto, no se trata de la eliminación de cualquier tipo de expresión de la identidad religiosa, sino de la libertad para que cada persona pueda practicar su opción respetando la diversidad de culto, sin que haya ninguna opción en detrimento de otras.

El concepto de laicidad multicultural es inclusor de las voces de las personas de diferentes culturas que conviven en las sociedades actuales, así como evita todo tipo de imposición: ni la de llevar unos determinados símbolos ni la de no llevarlos, ni la imposición de creer o practicar un determinado culto ni la imposición de no hacerlo.

4.- ¿ES POSIBLE ESTABLECER CONSENSOS?

En las escuelas se sigue manteniendo un modelo disciplinar de intervención o prevención de la conflictividad, propio de la sociedad industrial, que resulta ineficaz, por sí solo, en las escuelas de la Sociedad de la Información (Aubert *et.al.*, 2004). El modelo disciplinar se basa en la autoridad no cuestionada del profesorado y la institución educativa, en normas establecidas verticalmente y en un sistema de sanciones previstas partiendo de que gran parte del alumnado no va a atenerse a estas reglas. Este modelo se correspondía con la organización jerárquica de la familia y del resto de espacios y contextos sociales en otra sociedad. En casa, por ejemplo, el “jefe de familia” también gozaba de esa autoridad ante la mujer y los hijos e hijas. Pero en la Sociedad de la Información las jerarquías tradicionales no funcionan de la misma forma. Las mujeres reivindican participar igualitariamente en las decisiones que afectan a la familia, y las hijas se rebelan ante normas impuestas que no comparten. Las niñas y los niños saben que podrán optar entre diferentes modelos de vida, de familia, de trabajo, etc., sin seguir modelos fijados autoritariamente. En una misma aula se dan diferentes estructuras y referentes familiares y múltiples identidades. En consecuencia, el modelo jerárquico de disciplina, por sí solo, ya no puede garantizar el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Esta falta de correspondencia con la sociedad actual implica que sea inútil cualquier intento de volver a imponerlo como modelo básico de funcionamiento.

La nueva forma de afrontar las normas y la disciplina en los centros educativos debe tener en cuenta este cambio y la presencia de diferentes culturas. Algunos de los ejemplos que ya hemos mencionado, como el velo, reflejan la escuela como un espacio público más en el que hay que elaborar normas inclusivas de la multiculturalidad. Las corrientes relativistas insisten en considerar que no es posible el establecimiento de consensos en los espacios públicos, incluso que no se puede “imponer” la democracia, como forma occidental de organización socio-política, para comunidades multiculturales. Por otro lado, las evidencias demuestran que las sociedades están marcadas, más que nunca, por la aspiración a resolver los problemas a través del diálogo (CREA, 2003-2006). En este apartado planteamos la posibilidad de establecer consensos y radicalizar la democracia desde un enfoque multicultural.

4.1. Multiculturalidad de la comunidad y monoculturalidad del profesorado

En España, la educación de niños y niñas en las escuelas está en manos de forma casi exclusiva de personas adultas españolas. Todos los debates se hacen eco de la creciente multiculturalidad de las aulas y las familias y sus repercusiones en el sistema educativo, pero casi nunca se menciona el monoculturalismo del profesorado y sus repercusiones, como los pocos referentes existentes para los niños y niñas de minorías, o el mayor sesgo y carga hegemónica en los contenidos y valores que se transmiten.

En la escuela, existe muy poca conciencia de lo que se pierde al no contar con un claustro culturalmente diverso. La ausencia de debate sobre esta realidad contribuye también a que haya una débil conciencia del “privilegio blanco” (McIntosh, 1989) del que nos valemos a diario en un sin número de acciones cotidianas, y con el que no cuentan las personas que no pertenecen al grupo hegemónico por cultura, etnia o religión. Por ejemplo, el profesorado (blanco, perteneciente a la cultura hegemónica) puede no contestar cartas, o puede vestir ropa de segunda mano, sin que la gente atribuya estas elecciones al mal comportamiento, pobreza o ignorancia propia de su grupo cultural. Curiosamente, el mundo de la empresa parece haber logrado una mayor conciencia del beneficio de la diversidad cultural entre los y las profesionales. Los cambios en la gestión de la diversidad han despertado un gran interés en la literatura y las prácticas de dirección de recursos humanos, entendiendo que esta diversidad representa una riqueza y una ventaja competitiva para las empresas (Mayo, 2004).

En los últimos años, se han iniciado tímidas medidas para responder a la situación actual. Aunque el profesorado “autóctono” sigue siendo quien define las normas que seguirán todas las familias y comunidad educativa, independientemente de su pluralidad lingüística, religiosa, cultural, de opciones de vida, etc., se introducen nuevas figuras educativas. Por ejemplo, algunas escuelas con mucha población árabe han solicitado a través de un programa del Ministerio de Educación la adjudicación de un profesor o profesora marroquí, que puede ofrecer clases de árabe abiertas a todo el alumnado de la escuela. En una de las Comunidades de Aprendizaje de Cataluña, el profesor marroquí que participó en el programa se integró en el conjunto de la vida de la escuela, haciendo voluntariado en la biblioteca autorizada, en los grupos interactivos, etc.

Más generalizada es la incorporación de mediadores y mediadoras culturales en escuelas. Esta figura supone algo de diversidad en el equipo profesional del centro. Sin embargo, no puede representar toda la diversidad deseable en este equipo, y debe entenderse más como una ayuda, en estos momentos necesaria, que como el formato ideal de organización. La mediación introduce el diálogo en procesos de conflicto y en casos de incomunicación generados, o influenciados, por cuestiones culturales. Pero por sí misma no implica una revisión crítica y profunda de las formas de funcionamiento, de cuestionamiento del statu quo, y de inclusión de todas las voces en las tomas de decisiones y el establecimiento de normas y consensos que rijan la vida en común.

La pedagogía multicultural crítica plantea la necesidad de revisión de estos modelos de convivencia y entiende como una de sus tareas primarias el desarrollo de una visión social y educativa democrática, convirtiéndose en un “movimiento prodemocrático”, entendiendo también que la democracia occidental no es un proyecto terminado (Kincheloe y Steinberg, 1997). La pedagogía crítica tiene la tarea de profundizar en el sentido de la democracia, transformando las estructuras pesadas y los hábitos que inhiben la participación de la comunidad en la escuela y sobre todo de los grupos menos privilegiados, incluyendo las minorías culturales (Freire, 1994; Apple y Beane, 1997).

4.2. Radicalización de la democracia a través de la deliberación multicultural

En los últimos años, la literatura sobre teoría política se ha interesado especialmente por los retos y dificultades de la democracia en un contexto mundial globalizado y multicultural, en el que a menudo se plantean tensiones entre universalismos y comunitarismos. Para Habermas (1999) esta realidad supone un desafío tanto para el modelo republicano de democracia, que presupone una comunidad de ciudadanos y ciudadanas con una misma idea del bien común, como para los modelos más liberales de democracia, que presuponen sujetos independientes y apolíticos persiguiendo intereses privados. Frente a la dicotomía entre el modelo republicano y liberal, Habermas defiende la idea de una democracia procedimental, en que la legitimidad de las normas dependa de los procedimientos con los que se han establecido las mismas.

El procedimiento democrático por excelencia es, para Habermas, Elster y otros autores, el diálogo o la deliberación. Elster (2001) reconoce en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2001) una base fundamental para la concepción del modelo de democracia deliberativa. La acción comunicativa, orientada al entendimiento mutuo, implica que en un proceso de deliberación las preferencias individuales o grupales no solamente se exponen, negocian o compiten, sino que pueden ser transformadas. De esta manera se amplían también las posibilidades más allá de la simple elección entre opciones, pudiéndose generar nuevas alternativas.

La deliberación no excluye ni la posibilidad de acción estratégica (orientada a los propios intereses), ni el posible disenso en los proyectos y concepciones éticas (de vida buena) de las personas implicadas. Pero con la institucionalización de condiciones para

poder llevar a cabo la deliberación, se logran acuerdos y compromisos aceptables para todas las partes. De esta manera, la deliberación garantiza la igualdad de diferencias.

Trasladado a las escuelas y la multiculturalidad, la radicalización de la democracia desde esta perspectiva conlleva básicamente dos condiciones. En primer lugar, el establecimiento de procesos de deliberación, potenciando la intersubjetividad como fuente de mejores normas y acuerdos. En segundo lugar, la promoción de condiciones que garanticen la participación de las diferentes voces y de todos los grupos culturales, desde la igualdad de diferencias.

La participación de todos los colectivos no se produce por sí sola, y algunos comportamientos o la inhibición de la participación de determinados grupos son interpretados erróneamente como “poco interés por participar”. En una de las experiencias de escuelas democráticas que compilan Apple y Beane (1997) las familias más activas eran los padres y madres blancos y de clase media, a pesar de representar sólo un pequeño porcentaje de la comunidad educativa. Para hacer frente a esta realidad la escuela impulsó medidas específicas de promoción de la participación de los otros grupos, como afroamericanos y latinos, en el gobierno del centro. Hubo dificultades en la relación entre las madres solteras de ascendencia afroamericana o latina y las familias blancas: las madres y padres blancos juzgaban el compromiso con la escuela según el número de reuniones a las que estaban dispuestas a participar las demás madres. Pero lo hacían desde sus posibilidades y modelo familiar, modelo que a pesar de no ser ya el más representativo en muchas capas sociales, sigue siendo, frecuentemente, el que se da “por supuesto” en el discurso de la participación. Sin embargo, se consiguió superar estas dificultades e incluir todas las voces ganando en una comunidad realmente multicultural (Peterson, 1997).

En definitiva, la radicalización de la democracia pasa por un enfoque comunitario, basado en la participación de todas y todos. En que las diferentes pautas culturales, familiares, de género, de religión, puedan ser tenidas en cuenta desde la igualdad para una democracia más real. La participación de los agentes de la comunidad en la construcción y creación del proyecto de la escuela son imprescindibles para poder llevar a cabo la educación de los niños y niñas desde un enfoque comunitario.

4.3. Un ejemplo: la elección de una norma para prevenir conflictos

La mediación, como hemos visto, introduce el diálogo, principalmente en la forma de aplicarse las normas. La única figura importante en el establecimiento de normas ya no es la autoridad, el profesorado: aparecen personas que ayudan a resolver conflictos, median entre dos partes, y facilitan la cooperación. Ante un conflicto, ya no se trata de hallar el culpable o los culpables y aplicar una determinada sanción, sino de buscar soluciones conjuntamente. Sin duda, la mediación supone un avance respecto al obsoleto modelo disciplinar. Pero tiene también sus limitaciones: la responsabilidad queda relegada a una persona “experta”, y no se resuelve el contenido y proceso de elaboración de

las normas en sí. La opción que aquí proponemos es la de un modelo comunitario para la prevención de conflictos y la promoción de la convivencia y el éxito escolar.

El modelo comunitario de prevención de conflictos (Aubert *et al.*, 2004, 67) no tiene por objetivo resolver las situaciones de conflictos sino prevenirlas, estableciendo normas en las que todas las personas se sientan comprometidas y ambientes en los que los niños y las niñas pueden sentirse seguros y aprender.

Este modelo se basa en la participación de la comunidad y la institucionalización de procedimientos para establecer, desde una deliberación y diálogo igualitario, bases y consensos comunes para la convivencia, respetando la diversidad. Asimismo, este modelo no se desvincula de la importancia del aprendizaje: no se trata de que el profesorado enseñe valores y hábitos de convivencia, sino de garantizar que las voces del alumnado, de sus familias, de las personas de la comunidad son tenidas en cuenta igualmente para establecer normas que garanticen el aprendizaje de todos y todas.

Algunas Comunidades de Aprendizaje han empezado ya hace algunos cursos a desarrollar experiencias con este modelo. Prefieren empezar por una sola norma, que genere un compromiso fuerte y resulte lo suficientemente relevante como para sentar unas nuevas bases de funcionamiento. Una de las normas elegidas es la siguiente: “que ningún niño o niña sea agredido por su forma de vestir”. Se trata de una norma poco frecuente en los reglamentos de las escuelas y que sin embargo responde a cuestiones centrales de las que se preocupa la pedagogía crítica: las discriminaciones sexistas, racistas y clasistas. En efecto, en las escuelas y los institutos hay niñas a las que se insulta, o incluso son agredidas, por el mero hecho de llevar el pañuelo; muchas otras sufren el juego de que les levanten la falda, lo que lleva a que algunas no quieran ir al colegio con esta prenda. La norma de no agresión por razón de la forma de vestir rompe con la tolerancia a este tipo de comportamientos racistas y sexistas y fomenta la libertad individual y la igualdad de diferencias.

La norma elegida – la que hemos mencionado, u otras posibles – respeta diversas características básicas (Flecha y García, 2007). En primer lugar, puede ser acordada por todas las personas, independientemente de sus orientaciones políticas, ideologías, edades, etc. Aunque diferentes familiares de una escuela no compartan como “bueno” vestir una minifalda o llevar el hijab, todas las personas pueden acordar que hacerlo no conlleve una agresión.

En segundo lugar, tiene una relación directa con un tema clave para las vidas de los niños y niñas. Muchas veces los acuerdos de normas, aunque se hayan discutido en clase con las personas adultas, acaban refiriéndose a temas clave en la vida de las personas adultas y de la gestión práctica del centro. Hacen referencia al silencio en la clase, al respeto al material u otros aspectos ciertamente importantes para el centro. Sin embargo, el trabajo de campo de muchas investigaciones con alumnado de primaria y secundaria refleja cómo la imagen, el trato o las humillaciones por parte de sus iguales en referen-

cia a la forma de ir vestidos afectan en el centro de la experiencia personal de los alumnos y las alumnas en la escuela.

En tercer lugar, la norma elegida cuenta con un apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad: no se trata de una norma que entre en conflicto con parte de la sociedad o de las normas establecidas socialmente. A nivel de discurso, por lo menos, el apoyo verbal es claro. En cuarto lugar, aunque haya este apoyo verbal, la norma se refiere a un comportamiento reiteradamente incumplido, en diferentes espacios. Son muchos los comportamientos que reprobamos verbalmente pero que se repiten en nuestro entorno; el de los ataques a la forma de vestir es uno de ellos. En quinto lugar, la comunidad tiene que ver posible la eliminación de este problema: si la norma se refiriera a cualquier tipo de agresión o de insulto, sin concretar en ningún tipo de caso, seguramente las personas implicadas lo verían demasiado ambicioso y poco realista. Delimitar las situaciones a evitar permite poder percibir la nueva norma como factible. Finalmente, con la superación de la situación (en este caso, agresiones debidas a la forma de vestir) la comunidad da un ejemplo a la sociedad, a las familias, profesorado y niños y niñas. Las propias expectativas sobre la capacidad de llegar a acuerdos y de cumplirlos aumentan por el hecho de lograr un apoyo unánime a una norma.

Pero, como hemos dicho, lo importante no es sólo el contenido de la norma, sino el proceso deliberativo mediante el cual se elabora, se redefine, matiza y consensúa. También es este proceso el que puede garantizar que el contenido final respete las características mencionadas. Así, el camino recorrido para alcanzar esta norma empieza con una comisión integrada por profesorado, familiares, alumnado y otras personas de la comunidad, teniendo en cuenta la diversidad cultural de la escuela, que elabora una primera propuesta y también la forma de presentarla al resto de la comunidad. Esta comisión se mantiene a lo largo del proceso. A continuación se expone, debate y decide la propuesta en el claustro de profesorado y en una asamblea de la comunidad, con el máximo posible de participación. Después, miembros de la comisión la hacen llegar y debatir clase por clase. Los debates en las aulas pueden generar modificaciones y matices al contenido de la norma, y se centran en cómo cumplirla, no en cómo sancionar el incumplimiento: no se trata de establecer una lista de represalias para quienes la incumplan sino buenos argumentos, motivaciones y mecanismos para cumplirla. A menudo, quienes más han liderado determinados comportamientos “transgresores” son quienes con más empeño se dedican a la defensa de una determinada norma, siempre que esto les conlleve un papel relevante ante el resto de compañeros y compañeras. Chicos o chicas que han lanzado ataques racistas pueden ser protectores de la convivencia. En estos debates en clase, el profesorado es un oyente más, y son los delegados y delegadas quienes recogen el resultado del diálogo, incluyendo aspectos a modificar de la norma que se propone y los mecanismos para que toda persona de la comunidad asegure que no se rompa.

Después de los debates en las aulas, los delegados o representantes de cada curso discuten entre sí la concreción de la norma y de su aplicación. Se trata de una reunión de alumnos y alumnas de todas las edades del centro, niños y niñas, de las diferentes culturas y grupos étnicos del centro. Los miembros de la comisión inicial ya no son los pro-

tagonistas: están presentes como oyentes, o asesorando si se precisa, pero el papel principal ha pasado al alumnado. Una vez se han discutido, los delegados y delegadas pueden explicar a profesorado, familiares y comunidad, en una asamblea, el resultado de sus deliberaciones. Allí recogen también las valoraciones de todo el mundo, y el debate vuelve al aula. Ya son los delegados y delegadas quienes hablan en el aula, no la comisión.

Así es como el conjunto de la comunidad se convierte en el seguidor de la aplicación de la norma y de su continua revisión. Los niños y niñas explican en sus casas este tema que se ha vuelto importante, y así llega también a los hogares en los que las familias no han participado en el proceso. A partir de allí, se hace un seguimiento que se pone en común (pero no se delega) a través de las delegadas y delegados de aula y de la comisión mixta que ha iniciado el proceso. El seguimiento se acompaña de formación (de familiares, de profesorado, de alumnado etc.), por ejemplo, a través de la lectura compartida de textos relacionados con la temática.

La consecuencia de este proceso dialógico es que las normas acordadas son el resultado de un diálogo igualitario en el que se parte de las pretensiones de validez y no de las pretensiones de poder entre los agentes involucrados en el proceso. El cruce de culturas no se evita ni se entiende como una imposibilidad de establecer consensos, sino como una oportunidad de aprender lo mejor de cada una y profundizar en los derechos básicos que los padres y las madres de toda cultura quieren para sus hijos e hijas.

El proceso que hemos explicado aquí, además de seguirse en diversas Comunidades de Aprendizaje también ha sido adoptado como modelo de actuación en centros diversos como escuelas de primaria y secundaria, centros de atención a la infancia y a la adolescencia, escuelas y asociaciones de educación de personas adultas, de España, Finlandia, Italia y Polonia, a través del proyecto europeo “Building Peace Together: community-based preventive programme to stop peer-to-peer violence” (“Construyendo la paz juntos: un programa preventivo de actuación comunitaria para detener la violencia entre iguales”)¹ coordinado desde España por la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (CONFAPEA). Las diferentes experiencias llevadas a cabo coinciden en el valor de la participación de toda la comunidad y de las diferentes culturas en el consenso de las normas.

5.- CONCLUSIONES: CRUCES QUE TRANSFORMAN

En la experiencia del taller de Weimar a la que nos hemos referido en otro apartado, se ilustra uno de los impactos producidos en la orquesta: “Nunca olvidaré la mirada de estupefacción de los músicos israelíes durante el primer movimiento de la Séptima de Beethoven donde el oboe toca una escala en la mayor muy expuesta. Todos se dieron la vuelta para mirar a un estudiante egipcio que tocaba con el oboe una perfecta escala en la mayor, que Daniel había solicitado. La transformación de aquellos jóvenes no tenía vuelta atrás” (Baremboin y Said, 2002, 27).

Tampoco tienen vuelta atrás las transformaciones de los niños y las niñas que han tenido en clase una voluntaria joven, árabe, que sin hablar castellano les hablaba un perfecto inglés. Ni las transformaciones de un grupo de madres gitanas que empiezan a participar igualitariamente en la gestión de la escuela, o las de las profesoras y profesores cuando abren la participación a las familias y van descubriendo el potencial, tan ignorado, de la multiculturalidad que tienen en su escuela.

Hay muchas personas y profesoras y profesores que ya están trabajando para el diálogo, la convivencia y el aprendizaje de todos y todas, algunos de ellos en situaciones de conflictos muy graves. En el Seminario de Identidad y Educación en el Mediterráneo², profesorado de Palestina e Israel, Argelia, Marruecos, Chipre, España y otros países del Próximo Oriente y el Mediterráneo compartieron sus esfuerzos para hacer del papel de la educación un instrumento para construir identidades inclusivas, basadas en el diálogo y el respeto mutuo. En las Comunidades de Aprendizaje, enfrentamientos graves entre profesorado y familias, o entre grupos culturales, se han superado a través de la participación de toda la comunidad.

En definitiva, las alternativas críticas a la segregación, la asimilación y el relativismo cultural son las que potencian cruces de culturas que se basan en la igualdad de las diferencias y el diálogo. Y estos cruces de culturas transforman perspectivas individuales y colectivas que no tienen vuelta atrás.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- BADIA, E.; BAUZÀ, J.; CLOTA, E. e IGLESIAS, N. (2007): La irrupción de los 'micropartidos'. Elecciones 27 mayo 2007. *El País*. Consultado en: http://www.elpais.com/articulo/cataluna/irrupcion/micropartidos/elpepiespcat/20070529elpcat_10/Tes (20/03/2009).
- BAREMBOIN, D. y SAID, E. W. (2002): *Paralelismos y paradojas*. Barcelona, Random House Mandatori.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza.
- BERGER, P. L. D. (1999): *The secularization of the World: resurgent and world politics*. Washington, Eerdmans Ethics and public policy centre.
- COMISIÓN EUROPEA (2008): *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas, 18.9.2008. COM(2008) 566 final. Consultado en: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf.

- CREA (2003-2006): *Teorías y Sociedades dialógicas. Nuevas transferencias Ciencia - Sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional I+D+I 2000 – 2003. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Morata.
- DERRIDA, J. (1994): The deconstruction of actuality. An interview with Jacques Derrida, *Radical Philosophy*, 68, 28.
- ELSTER, J. (2001): *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa.
- FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R. (1999): Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies, *Harvard Educational Review*, 62 (2), 150-171.
- (2004): Laïcitat multicultural. *Papers d'Educació de persones adultes*, 44.
- FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007): Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje, *Idea la Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.
- FLECHA, R. y GARCÍA, V. (1998): Espejos, pinturas y romances, en CANAAN, J. y EPSTEIN, D. (eds.) *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona, Roure.
- FOUCAULT, M. (1971): *Las palabras y las cosas*. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994): Educación y participación comunitaria, en CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. y WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós.
- (2001): *Teoría de la acción comunicativa, vol. I y II*. Madrid, Taurus.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1997): *Changing multiculturalism*. Buckingham, Open University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995): But that's just good teaching! The case for Culturally Relevant Pedagogy, *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.
- MAYO, M. (2004): La gestión de la diversidad, en BONACHE, J. y CABRERA, A. C. (eds.) *Dirección estratégica de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*. Madrid, Pearson.
- MCINTOSH, P. (1989): White privilege: Unpacking the invisible knapsack, *Peace and Freedom* (July/Agust), 10-12.

- MCLAREN, P. (2003): *Critical Pedagogy: A look at the major concepts* en DARDER, A.; BALODANO, M. y TORRES, R. D. (eds.): *The critical pedagogy reader*. New York, Taylor and Francis Books.
- (2008): El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía, en MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.
- NIETO, S. (2004): *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA, Pearsons Education.
- PETERSON, B. (1997): La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia, en APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (eds.). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- PLATAFORMA PER CATALUNYA (2009): *Programa Municipal*. Consultado en: <http://www.pxcatalunya.com/web/progmunicipal.htm>. (20/03/2009).
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza.
- TOBARRA, S. (2008): Corbacho apoya que la Generalitat segregue inmigrantes fuera de la escuela. *El País*. Consultado en: http://www.elpais.com/articulo/espana/Corbacho/apoya/Generalitat/segregue/inmigrantes/fuera/escuela/elpepunac/20080713elpepinac_15/Tes (20/03/2009).
- VARGAS, J. y GÓMEZ, J. (2003): Why Romà Do Not Like Meanstrem Schools: Voices of a people without territory, *Harvard Educational Review*, 73 (4), 559-590.

Notas

¹ El proyecto se enmarca en el Programa Daphne, impulsado en 2007 por iniciativa del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa con el objetivo de prevenir y combatir la violencia contra niños y niñas, jóvenes y mujeres y proteger a las víctimas y grupos en riesgo. Más información sobre el proyecto y sus resultados puede consultarse en la página web: <http://www.buildingpeacetgether.eu>.

² El seminario de formación, de alcance internacional, fue iniciativa de la organización Proyecto de la Universidad de Oriente Medio (University of the Middle East Project, UME) con sede en Boston, Estados Unidos de América y en Madrid (Fundación Centro de Educación Superior en Oriente Medio, CESOM), que la organizaron con la colaboración de CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona. Participaron profesoras y profesores de los siguientes once países del Mediterráneo: Argelia, Marruecos, Egipto, Palestina, Jordania, Israel, Líbano, Túnez, España, Italia y Chipre, llevada a cabo en Barcelona.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

PADRÓS, M. y TELLADO, I.: (2009). “Cruce de culturas en la escuela”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S.XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_padros_tellado.pdf
ISSN: 1138-9737

LA PROMOCIÓN DE UNA ECONOMÍA NO-CAPITALISTA: EL GRUPO MONDRAGÓN

Resumen: Mondragón es hoy el séptimo grupo empresarial de España según la variable cifra de “ventas”, y el tercero de acuerdo con la variable “empleo”. Se trata de una cooperativa que ofrece una alternativa no capitalista cuyo éxito demuestra la posibilidad de transformación social, dejando obsoletas las Teorías de la Reproducción que defienden que la educación no puede contribuir a superar las desigualdades sociales. Este artículo analiza la relevancia que Mondragón ha otorgado a la educación a lo largo de más de 50 años, convirtiéndola en un elemento clave para su éxito y para la mejora de las condiciones de vida de las personas que participan en esta experiencia.

Palabras clave: reproducción, transformación, éxito empresarial, educación, cooperativismo, economía social.

THE PROMOTION OF A NON-CAPITALIST ECONOMY: THE MONDRAGÓN GROUP

Abstract: Mondragón is at present the seventh entrepreneurial group in Spain according to sales volume and the third according to employment. As a cooperative, it offers a non-capitalist alternative of success, demonstrating that social transformation is possible and invalidating the theories of reproduction, which defend that education can not contribute to the overcoming of social inequalities. The present article analyses the importance given to education by Mondragón throughout its 50 years of history, making out of it a key factor both for the corporation's success as well as for the improvement of the life condition of those who participate in this experience.

Keywords: reproduction, transformation, business success, education, cooperativism, social economy.

LA PROMOCIÓN DE UNA ECONOMÍA NO-CAPITALISTA: EL GRUPO MONDRAGÓN

Ignacio Santa Cruz.

inaki.santacruz@uab.cat

Ainhoa Flecha.

Ainhoa.Flecha@uab.cat

Olga Serradell.

Olga.Serradell@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona.

1.- INTRODUCCIÓN: EL ORIGEN DE UNA UTOPIA REAL

Mondragón es hoy el primer grupo empresarial del País Vasco. Integrado por 264 empresas y entidades, es el séptimo grupo empresarial de España según la variable cifra de “ventas” y el tercero de acuerdo con la variable “empleo”. Aunque cooperativas hay muchas, la singularidad de Mondragón recae precisamente en su éxito erigiéndose en un claro ejemplo de empresa que consigue triunfar en un mundo capitalista a través de principios no capitalistas. En un momento en que se están cuestionando las bases de nuestro sistema económico, es fundamental que la sociología presente modelos alternativos que pueden inspirar un nuevo orden internacional. Mondragón compite en los mercados internacionales utilizando métodos de organización democráticos y entre sus objetivos se encuentran la creación de empleo, la promoción humana y profesional de sus trabajadores y el compromiso de desarrollo con su entorno social.

El análisis de la experiencia de Mondragón refleja como a partir de la participación, la democracia, la solidaridad y otros valores no capitalistas se puede llegar a un modelo de gestión eficiente que aporte beneficios tanto a trabajadoras y trabajadores como a su entorno social. Entre los elementos que hacen posible un desarrollo tan positivo se encuentra la importancia otorgada a la educación en las diferentes áreas de Mondragón. La formación es considerada una herramienta básica del Área de Finanzas, durante el 2007 el 90% de su plantilla total realizó alguna actividad formativa. Por esa razón, en 2007 se aplicó un 17% más que en 2006 del Fondo de Educación y Promoción de Caja Laboral, un total de 12,6 millones de euros, para la promoción de diferentes actividades, entre

ellas la formación (Mondragón, 2007 11). En el área de industria la cantidad dedicada a formación fueron 9 millones de euros (Mondragón, 2007 20). Como muestra el siguiente gráfico, la educación ocupa un lugar central en la organización:

Gráfico 1: Modelo de Gestión Corporativo. Principios Básicos Corporativos



Fuente: <http://www.mcc.es/esp/quienessomos/modelo/index.html>.

Es imposible explicar el desarrollo de la experiencia de Mondragón sin tener en cuenta el trabajo realizado por D. José María Arizmendiarreta desde que en 1941 llegó a la parroquia de Mondragón. Su prioridad fue siempre mejorar las condiciones de vida de la población ante las consecuencias de la guerra. Para ello, entre las diferentes actividades que puso en marcha con los jóvenes destacan las orientadas a la formación. D. José María fundó la Escuela Profesional de Mondragón, en la que era profesor. Esta escuela impartía una educación teórica muy orientada a la aplicación práctica. Así, en 1955, este joven profesor y sacerdote creó junto con 5 alumnos los Talleres Ulgor (actualmente Fagor Electrodomésticos), al mismo tiempo que se impulsaban otros proyectos cooperativos desde la Escuela Profesional. Por ejemplo, Lagun-Aro (1959) cubría las prestaciones de la Seguridad Social a las que los cooperativistas no accedían por ser propietarios; Eroski fue producto de la fusión de nueve pequeñas cooperativas locales en 1969, y en la actualidad es una de las principales empresas del grupo con un total de 50.600 empleos; Caja Laboral fue creada en 1959 para captar el ahorro popular y obtener recursos para el desarrollo cooperativo. Cabe señalar que el apoyo que proporcionó esta entidad a las nuevas cooperativas que se creaban fue decisivo, por la función financiera que tenía la entidad pero también por el rol de asesoramiento que adquirió.

Los orígenes de Mondragón aparecen fuertemente vinculados a la formación, tanto académica como profesional. El sólido tejido educativo de Mondragón ha tenido y tiene un papel determinante en el desarrollo de la experiencia y en su éxito empresarial en el mundo. A pesar de la importancia que tiene el contexto económico en el desarrollo de cualquier experiencia empresarial, la educación ha sido y sigue siendo en la actualidad un factor clave. Mondragón cuenta hoy con varios Centros de Formación Profesional y una Universidad propia. En su creación en 1962, la Eskola Politeknikoa ya formaba a más de 1.000 estudiantes en las actividades desarrolladas en las cooperativas, pero hasta 1969 no fue reconocida oficialmente como Escuela de Ingeniería Técnica Industrial. En 1997 se fusionó con otras cooperativas para crear Mondragón Unibertsitatea (MU en adelante), que en la actualidad supera los 4.000 estudiantes. Esta inversión en formación iba unida desde el inicio a una idea de garantizar la igualdad de oportunidades y, de hecho, con ese fin se creó Alecop en 1966, una cooperativa que daba a los alumnos un trabajo que les permitía compatibilizar estudio y vida laboral.

En el curso 2006-2007 la MU tenía 3.327 alumnos matriculados en las 25 titulaciones de grado que ofrece esta universidad y 357 alumnos en las de postgrado (Mondragón, 2007 43). La formación académica que ofrece esta universidad cubre tres ámbitos: Técnico, de Gestión y de Educación y Humanidades. La Escuela Politécnica Superior imparte en la actualidad hasta 11 titulaciones de Ingeniería, la diplomatura y licenciatura en Ciencias Empresariales y Secretariado de Dirección, 6 titulaciones de magisterio, la licenciatura en Psicopedagogía y la de Comunicación Audiovisual. Además, MU imparte dobles diplomaturas en Ingeniería Industrial con universidades francesas de Toulouse (École Central de Nantes, INSA y ENSEEIHT).

Pero esta inversión en formación destacó también en la etapa comprendida entre 1970 y 1990, con la creación de Otalora, un centro de formación continua de directivos y miembros de los órganos sociales de la Corporación en los ámbitos empresarial y cooperativo, e Ikerlan, un centro de investigación de las innovaciones tecnológicas y desarrollo de sus aplicaciones en la industria. Para ello contaba con el apoyo y contribuciones de Caja Laboral y Mondragón Eskola Politeknikoa. En 2007 Otalora organizó actividades de formación en el área de Desarrollo Directivo en las que participaron hasta 695 personas. En los programas Básicos Generales hubo 497 asistentes y hasta 198 en los programas específicos y seminarios cortos de contenido práctico. En lo que se refiere a Ikerlan, donde hoy trabajan 202 investigadores técnicos y 37 becarios, obtuvo en 2007 6,55 millones de euros para proyectos de investigación genérica y estratégica financiados por la administración vasca, española y europea. A su vez destinó 11,02 millones a proyectos de I+D, incrementando el de 2006 (Mondragón, 2007, 40).

El grupo Mondragón tenía ya, en 1970, 40 cooperativas, impulsadas sobre todo por Talleres Ulgor y Caja Laboral, y hasta 1990 siguió con una dinámica de crecimiento de las ventas, de las cooperativas y del empleo. La profunda crisis que sufrió la economía española a finales de los años setenta afectó también a Mondragón, pero mientras algunas de las cooperativas del grupo obtenían por primera vez resultados negativos, otras, las que habían iniciado una política de exportación, pudieron resistir los efectos de la crisis.

Sus consecuencias fueron mucho más negativas para otras empresas que no se basaban en el modelo cooperativo de modo que, además de sobrevivir a la crisis, las cooperativas de Mondragón salieron reforzadas. Lo que permitió a Mondragón hacer frente a la crisis fueron los procedimientos que caracterizaban su modelo organizativo y empresarial, así como medidas específicas decididas por la Asamblea General en la que participan y votan todos los socios. A continuación destacamos cinco de los procedimientos y medidas que permitieron superar mejor la crisis que el resto del tejido empresarial español basado en un modelo no cooperativo:

- 1) La capitalización del 90% de los beneficios (tan sólo el 10% sale de las cooperativas para Obra Social) permite el refuerzo permanente de los recursos.
- 2) Se habían creado diversos Grupos Comarcales inspirados en el Grupo Ularco y una parte de los beneficios obtenidos en unas cooperativas se reinvirtieron en las que más lo necesitaban.
- 3) Caja Laboral ofreció créditos a las cooperativas a intereses muy bajos y, en algunos casos, incluso sin ningún interés.
- 4) La política de reubicaciones permitió que los socios excedentarios en una cooperativa tuvieran preferencia y la obligación de ocupar, temporal o definitivamente, un puesto en otra cooperativa. Esta medida ajustaba los costes de personal sin que los trabajadores quedaran en paro, en un momento en que se empezaban a producir excedentes de plantilla en algunas de las cooperativas.
- 5) La política retributiva contemplaba dos pagas extraordinarias al año para los socios, que variarían en función de la situación económica y financiera de la cooperativa. Los socios realizaron un importante esfuerzo, ya que durante los años de crisis, en más de una ocasión se capitalizaron estas pagas para hacer frente a las dificultades de las cooperativas. En la actualidad se aplica para todas las cooperativas el Principio de Solidaridad Retributiva, que establece un marco solidario de la retribución al trabajo y del horario de trabajo anual. Tal como se indica en el informe anual de 2007:

Asimismo, la Política Retributiva contempla abanicos salariales para que no exista una amplia dispersión entre los salarios superiores e inferiores, y remuneraciones homologables con las de los trabajadores asalariados del entorno sectorial y territorial de las cooperativas. (Mondragón, 2008, 64).

Las medidas mencionadas fueron aprobadas por votación individual de los socios en la Asamblea General y, en su día, constituyeron la clave para superar la profunda crisis que vivía la economía española en aquel momento. Sin embargo, hay que destacar que estas medidas nunca se habrían podido llevar a cabo sin la actitud solidaria de los trabajadores y trabajadoras. Esta solidaridad, fruto de su fuerte identificación con la organi-

zación, les permitió priorizar el interés colectivo ante el suyo propio y superar la crisis a nivel individual y colectivo.

En la segunda mitad de los ochenta, junto a un nuevo escenario económico más favorable, Mondragón desarrolló cambios organizativos importantes en la política exportadora, incorporando empresas no cooperativas y constituyendo Grupos Comarcales. La entrada de España en la Comunidad Europea intensificó los debates sobre el futuro del grupo, sobre todo en lo que se refiere al mantenimiento de los valores cooperativos y dar respuesta a las nuevas exigencias del mercado y la sociedad. Caja Laboral desarrolló desde 1984 una actividad específicamente financiera con gran éxito, expandiendo el número de oficinas e instalándose fuera del País Vasco, en Madrid y Barcelona, mientras Eroski tomaba fuerza. Actualmente, y ante la actual situación económica mundial, cabe destacar los porcentajes sensiblemente superiores a la media del sector obtenidos por Caja Laboral, que concluyó el ejercicio de 2008 con un beneficio neto de 100,5 millones de euros y registró un incremento del 11,8% de los recursos en balance y del 10,5% en la concesión de créditos.

En 1984 se creó por primera vez una institución común al conjunto: el Congreso, el órgano que toma las decisiones y las lleva a cabo a través de una Comisión Permanente. Los principios básicos de Mondragón se definieron en los congresos de 1987 y 1989, recogiendo además de la doctrina de D. José María y su propia experiencia, los principios del cooperativismo universal. A partir de 1990 se produjeron cambios en el proceso organizativo y el Grupo se transformó en Corporación. En el Congreso Cooperativo de 1991, la organización de los negocios pasó a ser sectorial, en lugar de estar montada en base a la ubicación como hasta entonces. A partir de este momento se crearon tres grupos (industrial, financiero y de distribución) cuyo éxito se ha comprobado con el tiempo. Junto a su nueva expansión, el proyecto de Mondragón seguía reforzando el papel de la formación a través, por ejemplo, del desarrollo de actividades educativas como Eteo (formación en Administración y Dirección de Empresas), Irakasle Eskola (Escuela Universitaria de Profesorado), Eskola Politeknikoa Txorierra y Eskola Politeknikoa Lea-Artibai. La formación se planteó como uno de los retos de los planes estratégicos elaborados para 1994-1996 y 1997-2000, junto a otros como la comunicación, el desarrollo, la internacionalización, la inversión o el empleo. Estos planes incluían aspectos que respondían más a las características de los diferentes mercados como una gestión orientada a las unidades de negocio o la incorporación de la satisfacción del cliente, el compromiso con el entorno y la satisfacción de socios y trabajadores. Muchos de estos retos fueron conseguidos. Más adelante se incluyó el área de Conocimiento en la organización de Mondragón, de modo que en la actualidad la forman cuatro áreas: Finanzas, Industria, Distribución y Conocimiento.

Como ya hemos comentado, en 1997 se creó Mondragón Unibertsitatea, una iniciativa promovida por Mondragón Eskola Politeknikoa, Irakasle Eskola y Eteo, y que proporcionó una gran autonomía para la formación de profesionales al proyecto de Mondragón. La creación de una universidad, así como otras de las acciones realizadas para responder a los retos planteados, respondían a los cuatro valores corporativos del pro-

yecto de Mondragón: Cooperación (propietarios y protagonistas), Participación (compromiso en la gestión), Responsabilidad Social (distribución solidaria de la riqueza e implicación en el entorno) e Innovación (renovación permanente). Como muestra la siguiente cita, el grupo Mondragón plantea claramente la relevancia económica y social de la formación:

Las actividades del conocimiento y la divulgación de nuestra Experiencia Cooperativa pueden constituir un foco del que emane un contexto propicio para el desarrollo empresarial y social. La transmisión del saber hacer y los conocimientos acumulados, dentro y fuera de la Corporación, es una manera más de distribución solidaria de la riqueza. Las actividades del conocimiento y la divulgación de nuestra Experiencia Cooperativa pueden constituir un foco del que emane un contexto propicio para el desarrollo empresarial y social. La transmisión del saber hacer y los conocimientos acumulados, dentro y fuera de la Corporación, es una manera más de distribución solidaria de la riqueza. (Mondragón, 2007, 39).

2.- DE LA REPRODUCCIÓN A LA TRANSFORMACIÓN

2.1.- Origen e impacto social del modelo de la reproducción

Dentro de la sociología de la educación se ha denominado modelo de la reproducción al sostenido a partir de los años setenta por autores como Bourdieu y Passeron (1977), Bowles y Gintis (1985) o Baudelot y Establert (1976), desde el que se afirmaba que la función de la escuela era la reproducción de las desigualdades sociales. Althusser (1970) inició la aplicación de este modelo al análisis de la educación desde el estructuralismo marxista y, lejos de realizar un análisis científico y serio de la realidad social y de la obra de Marx, desprestigió las ciencias sociales. Escribió *Para leer el Capital* (Althusser y Balibar, 1969), una de las obras desde las que creó el estructuralismo marxista sin haber leído *El Capital* de Marx (1980), tal como reconoció él mismo más adelante (Althusser, 1995, 196-197).

Las aportaciones de Althusser tuvieron un fuerte efecto desmovilizador ya que, a pesar de denominarse “marxista”, favorecían la desactivación de reivindicaciones igualitarias. Así, por ejemplo, el profesorado, alumnado, familiares y movimientos sociales que buscaban la forma de superar las desigualdades sociales a través de la educación fueron catalogados de ilusos y no científicos. Se calificaba de inocencia humanista tanto el pensamiento de autores de gran reconocimiento internacional, Paulo Freire es un ejemplo, como las transformaciones igualitarias de los movimientos sociales progresistas, entre ellos las de los colectivos afroamericanos (Flecha y Serradell en Fdez. Palomares, 2003).

En este contexto tan adverso, el informe Jencks (1972) proporcionó la prueba empírica a una parte importante de sociólogos de la educación de la academia de los años 70 para defender que “la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia”. De hecho, éste fue el título con el que se tradujo dicho informe en España, en

1985, años después de que su propio autor reconociera incorrecciones en los cálculos (Jencks, 1979). En aquel informe de 1972, Jencks consideraba inútil invertir esfuerzos en reformas educativas. Afirmaba que las diferencias entre escuelas tienen un efecto muy pequeño en lo que ocurre a los estudiantes después de la graduación y que una reforma escolar no tendría una influencia significativa en el grado de desigualdad entre las personas adultas (Bane y Jencks, 1972 41). Con estos datos, cualquier intento político de reformar la escuela quedaba desautorizado y desactivada cualquier iniciativa de la ciudadanía por reducir la desigualdad.

Más adelante, junto al propio Jencks, varios de los autores reproducionistas se desvincularían de este modelo. Bourdieu, por ejemplo, no quiso que se le valorara por su obra *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977), la que él consideraba más estructuralista. De hecho, defendió una pedagogía que tenga en cuenta la desigualdad cultural socialmente condicionada y se oriente a reducirla. Tampoco Bowles y Gintis (1985) quisieron ser recordados por el modelo de la reproducción y se retractaron de él dirigiendo sus trabajos hacia el ámbito de la economía, donde han realizado importantes contribuciones.

Las teorías de la reproducción defienden que la educación no puede generar transformaciones, pero los autores que las defendieron en su momento sí creyeron en la posibilidad de transformar sus vidas, aumentar sus currículos y mejorar en la escala laboral y social. Sin embargo, los importantes problemas éticos que plantea este modelo no son su única crítica, sino también su falta de rigor científico. Por un lado, no existe un impacto de los resultados de estas teorías en la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía, por lo que podemos afirmar que sus análisis y conclusiones no tienen ninguna utilidad social. Por otro, su influencia fue doblemente contraproducente ya que no solamente desprestigió teorías científicas basadas en el análisis de las realidades transformadoras, sino que también influyó negativamente a iniciativas que buscaban mejorar las condiciones de vida de las personas a través de la educación.

En los años 50 y 60 el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos empezaba a transformar la sociedad en busca de la igualdad entre afroamericanos y blancos. Al mismo tiempo, desde la academia, el estructuralismo marxista (Althusser, 1995; Althusser y Balibar, 1969) ponía frenos a esa transformación negando la capacidad de los sujetos para superar las desigualdades sociales y educativas. Quienes defendían la igualdad a través de la práctica, ya fuera desde una implicación política o desde la participación en experiencias educativas transformadoras, creían en la posibilidad de cambio. El modelo de la reproducción se alejaba de estas alternativas a la vez que desmovilizaba. El actual presidente de Estados Unidos es afroamericano, un hecho real que acerca la sociedad estadounidense al sueño de igualdad de Martin Luther King y del movimiento por los derechos civiles. La contribución de las teorías de la reproducción a esta igualdad ha sido y sigue siendo nula.

Como hemos visto en la primera parte del artículo, experiencias como Mondragón demuestran que la educación puede ser transformadora y mejorar las condiciones de vida

de las personas. Siguiendo con el análisis de la influencia e impacto de las teorías en la reproducción o transformación de la desigualdad en nuestras sociedades, en el apartado siguiente profundizamos sobre la orientación y utilidad social de las teorías sociológicas y de la educación de mayor relevancia científica internacional.

2.2.- La educación como transformación

Podemos decir que las contradicciones que inundan el modelo reproductor tienen dos bases: a) la debilidad teórica de los autores que lo plantean, fruto básicamente de la falta de lectura, reflexión y discusión en torno a las obras más importantes de las ciencias sociales y de la educación, y b) la falta de vinculación de estos autores con movimientos sociales igualitarios y prácticas transformadoras. Después de una época de hegemonía estructuralista en el ámbito académico, desde hace unos años se está dando lo que algunos autores han definido como el *giro dialógico de las ciencias sociales* (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001), dentro del que se enmarcan las contribuciones teóricas de los autores más relevantes en ciencias sociales, como Ulrich Beck, Jon Elster, Paulo Freire, Anthony Giddens, Jürgen Habermas o Alain Touraine. Las teorías sociológicas más importantes de la actualidad se orientan a la transformación y realizan una sociología rigurosa, tanto a nivel intelectual como científico que es útil para los ciudadanos y ciudadanas. En esta línea se encuentran también autores de gran prestigio internacional tales como Erik Olin Wright (Fung y Wright, 2003) o Michael Burawoy (2009), quienes apuestan por una sociología de calidad, con fuertes bases científicas, y que esté alejada del elitismo académico de Althusser, es decir, que sea de interés para la sociedad.

Este *giro dialógico* también se da en educación, donde el modelo de la reproducción está siendo desbancado por un modelo orientado a la transformación social en el que la educación juega un papel muy importante. Entre los autores que se sitúan en esta tendencia se encuentran Basil Bernstein, Michael Apple, Paul Willis o Henry A. Giroux. Bernstein (1990) desarrolló una teoría del discurso pedagógico en la que distinguía entre lo transmitido, único aspecto tenido en cuenta por el modelo de la reproducción, y la transmisión, elemento clave para entender qué ocurre en los procesos de aprendizaje en la escuela. Apple introdujo en el análisis sociológico algo que el modelo de la reproducción no contemplaba, a saber, el estudio de las relaciones de poder externas e internas a la escuela y de los modelos de resistencia al poder, las luchas de los trabajadores, los movimientos de mujeres y los grupos culturales (Apple y Beane, 1997). Willis (1994) planteó la escuela como un contexto de producción cultural e ideológica y señaló la importancia de las interacciones que se dan entre los sujetos durante este proceso productivo. Definir los contextos educativos como productores de cultura distinguía su perspectiva de cualquier reproductorismo teórico. Finalmente y de forma más global, Giroux (2001) planteó la educación como un proyecto político y desde una perspectiva transformadora. Este autor otorgaba a los sujetos la capacidad de transformar la realidad, y al profesorado un papel fundamental, el de *intelectuales transformativos*.

Lo que diferencia las teorías de la educación reproducionistas de las que se orientan a la transformación es que mientras las primeras invalidan la utilidad de la educación para superar las desigualdades sociales, las segundas analizan, no sólo cómo se reproducen estas desigualdades, sino también cómo funcionan las actuaciones, prácticas y experiencias que contribuyen a su superación. En esta línea ya se han posicionado organismos internacionales como la Unión Europea. Con la finalidad de clarificar cuáles son las actuaciones que están generando éxito educativo y cuáles fracaso en los Estados y sociedades europeas actuales y aplicar en sus centros educativos las actuaciones que aconseja la comunidad científica internacional en educación, la UE decidió por primera vez dedicar uno de sus proyectos de investigación de primer nivel a la educación escolar, el proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (CREA-UB, 2006-2011).

Las teorías sociológicas de la educación actuales de mayor reconocimiento científico superan los dos problemas básicos del enfoque reproducionista, por un lado la debilidad teórica, ya que se basan en la lectura en profundidad y en el análisis riguroso de las obras más importantes de las ciencias sociales y de la educación. Por el otro, incluyen en sus análisis las propuestas de los movimientos sociales igualitarios y las aportaciones de los agentes sociales a los que van dirigidas las investigaciones y estudios realizados desde la academia. Este último es uno de los elementos más importantes para conseguir que los resultados de las investigaciones y teorías desarrolladas tengan una utilidad social, es decir, proporcionen los elementos de análisis necesarios que permitan a los sujetos reflexionar sobre sus situaciones y llevar a cabo actuaciones individuales y colectivas que mejoren sus condiciones de vida.

Como ya hemos visto, la inversión en formación ha constituido parte de la estrategia empresarial de Mondragón desde su inicio. La educación es, pues, uno de los elementos clave que caracterizan y explican el éxito de este proyecto. La inversión educativa se ha ampliado a lo largo de los años adaptándose y modificando su oferta para dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades que plantea la sociedad de la información. Los Centros de Formación Profesional, los Centros para la Formación Continua y la Universidad de Mondragón forman parte de la estructura del grupo empresarial y cubren necesidades formativas, no solamente de las cooperativas, sino también de la sociedad en general. Formación, capital humano, desarrollo tecnológico y relación con empresas y promoción empresarial son actividades que se encuentran todas ellas integradas en los proyectos de los centros formativos de Mondragón.

Además, de las cuatro áreas que configuran Mondragón: Finanzas, Industria, Distribución y Conocimiento, esta última incluye la formación como uno de sus aspectos más importantes, junto a la investigación y la innovación tecnológica. Así, la variable “educación” es parte integrante de la estrategia empresarial de Mondragón, como elemento de desarrollo que proporciona mayor competitividad y da continuidad al proyecto. Ejemplo de ello son el importante crecimiento de la MU en menos de 10 años en lo que a titulaciones, alumnado e investigación se refiere, así como las actividades de forma-

ción para las y los trabajadores en activo y el trabajo de inserción laboral realizado en los centros formativos.

En concreto, el desarrollo de un modelo educativo propio, Mendeberry, para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad y, en concreto, a las necesidades surgidas en las empresas e instituciones, es clave para entender cómo desde Mondragón se crea una oferta educativa que responde a las demandas de su entorno, así como a las de la sociedad actual. Ello implica un cambio en la forma de entender la educación, pasando de entender el proceso de enseñanza como transmisión de conocimientos a desarrollar una formación que proporciona a las personas las habilidades necesarias para enfrentarse a los nuevos retos laborales de la sociedad de la información. Por esa razón Mendeberry, además de ser un modelo trilingüe (euskera, castellano e inglés), incluye tres dimensiones: formación personal, social y profesional. Por consiguiente, los alumnos y alumnas son considerados agentes proactivos, con capacidad de participación, colaboración y asunción de responsabilidades.

Este modelo se puso en marcha en el curso 2002-2003 a raíz del trabajo que desde 1999 se venía realizando desde la MU, y en el curso 2006-2007 ya lo aplicaban el 70% de las titulaciones. Uno de los aspectos más importantes a destacar es que el proceso de diseño de Mendeberry es el resultado de la participación y colaboración entre diferentes agentes, empresas, centros de educación, grupo de expertos, profesores y ex alumnos de áreas de conocimiento relacionados con las titulaciones. Este procedimiento basado en el análisis riguroso de la situación, el diálogo entre diferentes agentes sociales y la búsqueda de acuerdos tuvo como resultado la creación del “perfil profesional” que reúne, entre otros aspectos, aquellas aptitudes que el alumnado debe desarrollar, a saber, aptitudes técnicas, metodológicas, personales, sociales e incluso transversales que permitan identificar a aquellos profesionales formados en su comunidad. Este perfil implica un amplio consenso social para cada titulación que, además, está totalmente acorde con los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Actualmente 168 profesoras y profesores de la MU siguen trabajando en el diseño, desarrollo y aplicación de este nuevo modelo educativo.

Por un lado, Mondragón muestra las consecuencias positivas empresariales y sociales de incorporar en su estructura una concepción dialógica de la educación y que se encuentra en perfecta sintonía con el trabajo desarrollado por los autores de mayor relevancia científica internacional, y en concreto Paulo Freire (1995). Por otro lado, esta experiencia falsea las teorías de la reproducción. Además de ser competitiva e integrarse perfectamente en la economía informacional, ha obtenido mejores condiciones laborales y sociales para los trabajadores y trabajadoras que otras empresas capitalistas. Hace explícita la aplicación de una “ética en los negocios” basada en el respeto a los Derechos Humanos, el cumplimiento de las leyes y normas locales vigentes o la no discriminación en los procesos de contratación, entre otros.

3.- EL ÉXITO ECONÓMICO Y SOCIAL DE UNA EXPERIENCIA SOLIDARIA

El camino seguido por las cooperativas del grupo Mondragón desde 1956 hasta la actualidad refleja el éxito económico y social de esta experiencia. Como pone de manifiesto su Informe Anual de 2007, Mondragón es a finales de ese año “el primer grupo empresarial vasco y el séptimo de España”. A partir de algunos datos de ese año se obtiene una aproximación de la dimensión adquirida por el grupo empresarial de Mondragón que mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Magnitudes relevantes del grupo Mondragón a 31 de diciembre de 2007

ACTIVOS TOTALES	32.840
INGRESOS	16.377
VENTAS	15.056
RESULTADOS	792
PLANTILLA	103.731

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Informe Anual 2007* (Mondragón, 2008). (Todos los datos en millones de euros, excepto plantilla en unidades).

En la actualidad el grupo Mondragón está estructurado en cuatro áreas: Finanzas, Industria, Distribución y Conocimiento. Destaca la presencia internacional del grupo, orientado a competir en los mercados globales, y puesta de manifiesto especialmente en el área industrial, de la cual son indicativos los datos que se exponen a continuación.

En primer lugar, en el año 2007, de las ventas totales del área industrial (7.439 millones de euros) un 56,9% se realizaron a nivel internacional. En ese año el grupo tenía 75 establecimientos en el extranjero de los cuales 6 son delegaciones corporativas y 69 son filiales productivas. Además, el grupo Mondragón está presente en 17 países mediante filiales productivas, 9 países de la Unión Europea (Alemania, Polonia, Reino Unido, Chequia, Eslovaquia, Francia, Italia, Portugal y Rumania) y otros 8 de distintas zonas del mundo (China, India, Tailandia, Brasil, México, Estados Unidos, Marruecos, Sudáfrica y Rusia). Además, en 2007 el volumen del empleo internacional ascendió a 16.580 personas. Este dato representa el 16% del total del empleo del grupo (103.731 personas). Pero otro de los datos que pone de manifiesto el éxito, tanto económico como social, del grupo Mondragón es la evolución del empleo que en los últimos 20 años ha pasado de 20.818 personas en el año 1987 a 103.731 en el 2007.

Los datos anteriores ponen de manifiesto el éxito conseguido por la experiencia de Mondragón que, partiendo de ser una pequeña cooperativa fundada en 1956 por un profesor de formación profesional y 5 alumnos, es actualmente el primer grupo empresarial vasco y el séptimo español. Pero, además, presenta un modelo de cooperativismo competitivo a nivel global que tiene una presencia muy importante en los mercados internacionales.

Un segundo aspecto a destacar de la experiencia de Mondragón es la creación de *más y mejores empleos* a lo largo de toda su trayectoria, empleos que se han mantenido en los momentos de las crisis económicas más importantes que se han dado en las últimas décadas como las de 1973 y 1993. La zona donde nació el grupo Mondragón y en la que tiene mayor influencia, es donde existen menores desigualdades en la distribución de la renta per cápita de España. Esto es porque el grupo tiene unas políticas de remuneración de sus miembros que acotan las diferencias salariales en las empresas y por lo tanto limitan las desigualdades. Así, por ejemplo, los beneficios generados por las inversiones que realizan en el exterior son reinvertidos en el país donde se generan y las remuneraciones a los trabajadores que contratan en estos países tienen que estar como mínimo en un 10% por encima del salario mínimo de esas zonas.

Las crisis económicas crean importantes problemas a los trabajadores, a los Estados y a las empresas. Con ellas se produce una importante pérdida de puestos de trabajo que afecta a muchos trabajadores y trabajadoras. Otros, ante el riesgo de pérdida de empleo, aceptan condiciones de trabajo que suponen una pérdida de derechos, de calidad de trabajo y de vida. En lo que a los Estados se refiere, éstos se enfrentan a problemas presupuestarios para hacer frente a los cuantiosos gastos que generan las medidas necesarias para actuar ante la crisis, al mismo tiempo que se producen procesos de pérdida de legitimidad ante el conjunto de la población. Finalmente, muchas empresas se ven empujadas al cierre o a paralizar sus planes de crecimiento. Todos estos procesos hacen que aumenten los riesgos de exclusión social para el conjunto de la sociedad, pero también que disminuya la solidaridad y la cohesión social entre sus miembros.

La crisis actual está generando un debate sobre qué medidas tomar para hacer frente a la misma. Desde una postura se defiende dejar al mercado que resuelva los problemas a su forma, eliminando las empresas y los sectores no rentables. Desde esta perspectiva se considera que ésta es la forma de asegurar la creación de un punto de partida sano y fuerte que dé paso a una fase expansiva del ciclo con fundamentos sólidos. Sin embargo, desde la aproximación mayoritaria en este momento, la salida de la crisis pasa por una intervención del Estado en la economía y por un incremento de la regulación y control de la misma. Dentro de la misma postura se dan diferentes tendencias que discrepan sobre la duración y la forma de la intervención, tales como si deben hacerse o no nacionalizaciones. Pero quienes defienden esta postura coinciden en la necesidad de una regulación más estricta, especialmente en lo relativo a los mercados financieros.

Mondragón presenta una alternativa no capitalista de organización empresarial que da respuesta a algunos de los problemas planteados por las crisis económicas. En relación al problema del paro, cuando una empresa del grupo tiene problemas o entra en crisis, otras le ayudan financieramente o emplean a los trabajadores que no tienen trabajo en la empresa en crisis. De esta forma, no solamente se evita la destrucción de empleos en el conjunto de las empresas, sino que además tiene un efecto positivo sobre las zonas donde éstas están ubicadas. Éste no es el único mecanismo de solidaridad entre las empresas del grupo, existen otros que toman diversas formas. Están, por ejemplo, la Reconversión de Resultados o el Fondo de Solidaridad Corporativo (FSC). El primero consis-

tente en que cooperativas del grupo con beneficios transfieran parte de éstos a otras cooperativas menos beneficiadas; el FSC es un sistema creado en el año 2003 y que tiene como finalidad complementar la Reconversión de Resultados y apoyar a las cooperativas en pérdidas.

Otro aspecto importante que aporta la experiencia de Mondragón es la reducción de desigualdades gracias a la existencia de unos abanicos salariales limitados. Ciertamente, existen otras experiencias cooperativas que tienen abanicos más igualitarios que los que presenta Mondragón, pero lo que caracteriza a esta experiencia es que compite con éxito en los mercados globales sin renunciar a disminuir las desigualdades. Así, por ejemplo, en el año 2007 las remuneraciones de un 97% de los socios cooperativistas se situaban en el abanico salarial de 1 a 3,49. De esta forma, sólo un 3% de los socios quedaba por encima del 3,50% y un 85% se situaba en el abanico de 1 a 2,5 (Mondragón, 2008, 64). Si se compara este dato con las diferencias salariales existentes en las empresas con las que compite el grupo Mondragón en los mercados globales, se ve claramente que esta experiencia empresarial representa un modelo para la reducción de desigualdades en las sociedades actuales.

Otro aspecto a destacar es el funcionamiento democrático de todas las empresas y del grupo Mondragón. Las cooperativas en general tienen una forma de funcionamiento y gestión basada en mecanismos democráticos de participación a todos los niveles de la empresa, lo que destaca en Mondragón es que la forma de funcionamiento democrático se da en un grupo que compite en los mercados internacionales. Este planteamiento queda claramente reflejado en su misión que es definida por Mondragón de la siguiente forma:

La Misión de Mondragón aglutina los objetivos básicos de una organización empresarial que compite en los mercados internacionales con la utilización de métodos democráticos en su organización societaria, la creación de empleo, la promoción humana y profesional de sus trabajadores y el compromiso de desarrollo con su entorno social (Mondragón, 2008, 54).

4.- CONCLUSIONES

El grupo Mondragón ha conseguido un importante éxito empresarial pero también social, en el sentido de reducción de las desigualdades y de la superación de tres crisis económicas. Este hecho no puede desvincularse de los principios básicos y valores corporativos que desde su inicio han orientado la experiencia y que se concretan en tres ámbitos de actuación: Educación Cooperativa, Participación-Cooperación y Transformación Social.

La importancia que esta experiencia da a la formación a lo largo de su historia refuta las teorías de la reproducción en educación. Este artículo muestra que la formación es desde sus orígenes hasta la actualidad uno de los pilares del grupo Mondragón, de su éxito empresarial y de su relevancia internacional. Pero la trayectoria de Mondragón invalida

también cualquier discurso reproductor, es decir, cualquier otra teoría que plantee la imposibilidad de la transformación social.

Los análisis científicos de la sociedad requieren tanto de teorías como del estudio de realidades empíricas que permitan contrastarlas, aportar alternativas y nuevos elementos de utilidad para superar las situaciones de desigualdad. Éste ha sido y sigue siendo en la actualidad el papel de la educación en la experiencia de Mondragón, donde la formación ha constituido un elemento de mejora y de transformación tanto individual como colectiva.

Experiencias como ésta pueden contribuir enormemente a la elaboración de nuevas políticas económicas de ámbito nacional e internacional. Mondragón está consiguiendo mantener la calidad y cantidad de los puestos de trabajo en la actual situación de crisis económica, de la misma forma que lo hizo en las anteriores de 1973 y 1993. Pero además, todas las personas, también aquellas que forman parte de grupos socialmente vulnerables como jóvenes, mujeres o personas con bajos niveles educativos, acceden a la mejora de la calidad de los trabajos y de las condiciones de vida. La organización empresarial del grupo Mondragón está basada en principios no capitalistas entre los que se encuentran la solidaridad y la mejora de las condiciones de vida de las personas. Es en ese sentido que experiencias como la de Mondragón son tan positivas, ya que desarrollan nuevas formas de organización del trabajo que consiguen combinar productividad y satisfacción de los trabajadores y trabajadoras. El origen de su alto nivel de competitividad se encuentra en la propia implicación de los trabajadores en las compañías del grupo empresarial y en las redes de solidaridad que éstos han creado entre las cooperativas que forman el grupo.

Así, contrariamente a lo que plantean las teorías de la reproducción, Mondragón demuestra que es posible contribuir a la superación de las desigualdades sociales, no únicamente en el ámbito educativo, sino como alternativa global.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1970): *Ideologie et appareils ideologiques d'Etat*, *La Pensee*, 151, París.
- (1995): *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino (p.o. 1992).
- ALTHUSSER, L. y BALIBAR, E. (1969): *Para leer el capital*. México, Siglo XXI (p.o. 1967).
- APPLE, M. y BEANE, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata (p.o. 1997).
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. Y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.
- BAUDELLOT, C. H. y ESTABLET, R. (1976): *La educación capitalista en Francia*. Madrid, S.XXI.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, S. XXI.
- BURAWOY, M. (2009): *The Extended Case Method: Four Countries, Four Decades, Four Great Transformations, and One Theoretical Tradition*. University of California Press.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005): *Communication to the spring European council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*. Brussels, European Commission.
- CREA-UB (2006-2011): *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea.
- EUROPEAN COUNCIL (2000): *Presidency Conclusions. Lisbon European Council* (Lisbon, EC).
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid, Paidós.
- FLECHA, R. y SERRADELL, O. (2003): Capítulo III. El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica, en Fdez. Palomares, : *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson Educación.
- FREIRE, P. (1995): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI (p.o. 1969).
- FUNG, A. Y WRIGHT, E. O. (2003): *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance. The Real Utopias project*. London-New York, Verso.
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó (p.o. 2000).
- JENCKS, C. (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York-Londres, Basic Books.
- (1973): Inequality in retrospect, *Harvard Educational Review*, 43 (1), 138-164.
- (1979): *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. New York, Basic Books.
- JENCKS, C. y BANE, M. J. (1985): La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia, en Gras, A. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid, Narcea.
- MARX, K. (1980): *El Capital. Crítica de la economía política*. Madrid, Siglo XXI (p.o. 1867, 1885, 1894).
- MONDRAGÓN (2007): *Historia de Una Experiencia*. Accesible desde la página web: http://www.mcc.es/esp/quienessomos/historiamcc_esp.pdf.
- (2008): *Informe Anual 2007*. Mondragón: Litografía Dannona. Accesible desde la página web: www.mcc.es
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal (p.o. 1977).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

SANTA CRUZ, I., FLECHA, A. y SERRADELL, O.: (2009). “La promoción de una economía no-capitalista: el Grupo Mondragón”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_santacruz_flecha_serradell.pdf

ISSN: 1138-9737

AVANZA LA CRISIS Y EL RACISMO: RESPUESTAS DESDE ABAJO

Resumen: En el actual contexto de crisis económica mundial los discursos racistas y xenófobos están cada vez más presentes en la esfera pública. Acciones y medidas que criminalizan y problematizan a la población inmigrante y a las minorías culturales están reforzando las desigualdades que ya existían. En este artículo, se argumenta que son las iniciativas provenientes de la comunidad las que están facilitando la superación de posturas que instrumentalizan la crisis para legitimar la discriminación de los sectores de la población más excluidos.

Palabras clave: racismo, crisis, segregación, diálogo, comunidad.

THE CRISIS AND RACISM ARE BOTH SPREADING: REACTIONS FROM BELOW

Abstract: Amidst the economic crisis, racist and xenophobic discourses are increasingly present in the public sphere. Actions and measures that criminalize immigrants and cultural minorities are reinforcing previously existing inequalities. In this article, it is argued that grassroots actions are the ones are fighting against those positions which use the economic crisis to justify the advancement of discrimination towards those sectors who are more socially excluded.

Keywords: racism, crisis, segregation, community, dialogue, community

AVANZA LA CRISIS Y EL RACISMO: RESPUESTAS DESDE ABAJO

Teresa Sordé Martí.

Teresa.sorde@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Panayota Gounari.

Panagiota.gounrai@umb.edu

Donaldo Macedo

donaldo.macedo@umb.edu

University of Massachussets, Boston.

Yo no quiero que Italia sea multiétnica,
un país multicultural. Nosotros estamos
orgullosos de nuestras tradiciones¹.

Silvio Berlusconi

1.- INTRODUCCIÓN

Mientras los arquitectos del neoliberalismo intentan agresivamente convencer al mundo de que hemos llegado al fin de la era del racismo, Silvio Berlusconi anunciaba la aprobación de una ley de extranjería que supone un paso más a la criminalización y persecución de la población inmigrante y de minorías culturales. Desafortunadamente, las palabras de Berlusconi reiteradas de que no quiere una Italia multiétnica (Andrade, 2009) hacen eco a otras similares pronunciadas por Jean-Marie LePen en Francia, que contribuyen a contradecir el discurso que astutamente se mantiene sobre “el fin del racismo”. Las expresiones xenófobas esconden esfuerzos por parte de las clases dominantes de los países desarrollados para construir socialmente algo peligrosamente siniestro: un *déjà vu* de la ideología de la supremacía blanca que vacía nuestras sociedades de humanidad y que deja espacio para que el fascismo y el nazismo se mofen de su imagen de sociedades civilizadas. Por lo tanto, queremos mostrar cómo, en la medida que vamos entrando en el siglo veintiuno, uno de los retos más relevantes que tienen que hacer frente los educadores en las naciones desarrolladas es el espectro de una “guerra étnica y cultural”, que constituye en, nuestra opinión, un código que engendra la disposición de nuestra sociedad hacia el racismo. Central en esta guerra cultural es la fácil llamada a

una cultura común y a la exaltación de mitos que intentan inculcarnos las creencias de la herencia de la supremacía europea. Al mismo tiempo, la ideología dominante crea otros instrumentos que degradan y devalúan otras narrativas culturales sobre la etnicidad, el lenguaje, el género, la orientación sexual y las discapacidades.

En la actual crisis económica mundial se está creando un espacio en la esfera pública donde florecen discursos racistas y xenófobos que ya existían subyacentes en la sociedad. En el seno de la Unión Europea, por ejemplo, el gobierno italiano sin ningún tipo de obstáculo ya ha aprobado medidas que nos recuerdan oscuros episodios de la historia europea. La cruzada racista y xenófoba no tan sólo ha ido en contra de la población gitana, la cual ha visto como el ministro de Interior italiano o alcaldes de diferentes ciudades apelaban a la ciudadanía a tomarse la justicia por su mano y contribuir a “eliminar a todos los campos y gitanos que hay en Italia”. Desde sus inicios, los llamados inmigrantes ilegales han sido víctimas de un proceso de criminalización que ha culminado con la aprobación de la mencionada ley. Entre otras medidas, incluye la obligación de los médicos que atienden o propietarios que alquilan casas a inmigrantes indocumentados a denunciarlos, como también autoriza la organización de patrullas ciudadanas a que “actúen” en consecuencia. La medida más controvertida ha sido la prohibición de registrar a los nacidos en el seno de “familias ilegales” en las fuentes oficiales, creando una población invisible, sin ningún tipo de derecho o protección social. La lógica es aplastante: no registrar a los bebés de familias inmigrantes, para así, contribuir a luchar contra el crimen.

Podríamos rechazar estos pronunciamientos racistas como actos de racismo extremo nacidos de la ignorancia, pero, desafortunadamente, Samuel Huntington, un profesor de Harvard que comparte unas visiones similares cuando escribe que la invasión actual de mejicanos en los Estados Unidos representa una amenaza real a la civilización americana. Uno podría argumentar que esta forma de racismo funciona más a nivel de lenguaje. Sin embargo, la relación entre sentimientos racistas y los efectos y el dolor en las vidas de las personas es directa. Esto se ejemplifica con el encarcelamiento de un padre sin documentación en una redada contra la inmigración en Texas junto con su hijo de 10 años quien pasó la noche en la cárcel antes de su puesta en libertad el día siguiente debido a las protestas generalizadas. La línea oficial es que el padre estaba siendo castigado por haber cometido el crimen de estar sin documentos de inmigración correctos y su hijo estaba en la cárcel para su propia protección ya que no había nadie fuera que lo pudiera cuidar. O hay el caso de una madre hondureña que la detuvieron en Texas en otra redada mientras estaba dando el pecho, siendo separadas madre e hija y pasando la segunda a disposición de trabajadores sociales. En la cárcel, ante el dolor de no poder amamantar al bebé, entregaron a la madre un sacaleches en el tercer día de encarcelamiento (Preston, 2007).

Como los ejemplos de los Estados Unidos demuestran, Italia no es el único país del mundo donde encontramos ejemplos de cómo está avanzando el racismo, manifestaciones con eslóganes racistas se están extendiendo en toda Europa. En Grecia, cinco inmi-

grantes resultaron heridos tras ser atacados por un grupo de extrema derecha que llevaba carteles diciendo “Extranjeros igual a crimen” o “Somos extranjeros en nuestro propio país” (BBC News, 2009) – un país donde muchas personas negarían que el racismo exista mientras las prácticas discriminatorias hacia el colectivo albano y otros grupos de inmigración más reciente se convierten en una realidad cotidiana –. En Hungría, siete personas gitanas han sido asesinadas durante este año y líderes de la comunidad denuncian que al menos ha habido más de treinta cócteles molotov lanzados contra familias gitanas (Mirga, 2009). El fenómeno de crear chivos expiatorios con los más débiles no es nuevo pero en tiempos de crisis su probabilidad crece. A medida que la crisis va afectando a más ciudadanos y ciudadanas, quedándose sin trabajo o con situaciones muy precarias, sectores conservadores se aprovechan para promover este tipo de discursos y de acciones. Por lo que hace en el ámbito educativo, los discursos de culpabilizar al alumnado inmigrante y de minorías culturales no es tampoco una realidad nueva. A pesar de múltiples investigaciones que demuestran que cualquier tipo de medida segregadora es perjudicial no tan sólo por el grupo separado sino también para el resto de estudiantes, este tipo de medida se mantiene en estos días en Europa (Flecha *et al.*, 2006-2011).

Sin embargo, es imprescindible que los educadores entiendan las raíces de la segregación: la interacción entre el racismo y la gran discrepancia económica entre los llamados primeros y terceros mundos. El abismo resultante entre los países pobres y ricos se ha manifestado en patrones imprevisibles de inmigración lo cual ha agravado nuestras sociedades ya racistas. Por ejemplo, en la última década, por primera vez en la historia humana, más de cien millones de personas emigraron de una parte del planeta a otra. Con ello, este aumento exponencial en la inmigración ha llevado a un ascenso dramático en racismo y xenofobia como el caso de Italia. Adicionalmente, en Francia, el partido Front National de ultra-derechas liderado por Jean-Marie LePen, ha montado un ataque incesante sobre los inmigrantes, especialmente la población musulmana proveniente de las anteriores colonias francesas. En Alemania, ha habido un aumento importante en el número de grupos neo-nazis que han sido responsables de varios bombardeos caseros contra población griega y turca. A la vez, Turquía no se ha mantenido menos violenta contra el pueblo kurdo ya que eliminaron cientos de pueblos matando a más de treinta mil personas y condenando al resto a una vida de medio-ciudadanía en los márgenes de una existencia de guetos. En Austria, Rusia, y algunos países escandinavos los niveles de antisemitismo también están incrementando. Por su lado, Israel, alimentado por el racismo sin contener, ha aumentado el racismo violento contra la población palestina y libanesa a niveles inaceptables. En Portugal la discriminación contra la población africana de las anteriores colonias y su segregación están atestiguadas por la realidad inhumana de guetos dispersados en algunas periferias de Lisboa. Niveles similares de xenofobia también se encuentran en España donde el pueblo gitano y la población norteafricana son blancos constantes. La erupción violenta contra norteafricanos en El Ejido donde 22 personas fueron heridas constituyó un brote de racismo en un país que siempre se había afirmado como no-racista.

En medio de una xenofobia y un racismo globalizado que va en aumento, dudamos mucho de que la enseñanza de la tolerancia por sí sola como se hace desde varios programas multiculturales ayude a los educadores y educadoras a entender críticamente cómo las fuerzas capitalistas toman forma, moldean y mantienen la realidad cruel del racismo. También dudamos que la enseñanza de la tolerancia pueda dotar a los educadores y educadoras con las herramientas críticas para poder entender cómo se utiliza el lenguaje a menudo para construir realidades que ideológicamente esconden el racismo puro que desvalora, anula y envenena a otras identidades culturales. Aun dentro del movimiento para la educación multicultural, la mayoría de los educadores no entienden la ideología neocolonialista que informa el debate multicultural hasta el punto de que casi siempre estructuran sus argumentos dentro de una visión reduccionista de la cultura que tiene sus raíces en una herencia colonialista.

Si analizamos detenidamente la ideología que moldea y forma el debate actual sobre la educación multicultural y la polémica actual sobre la supremacía de Occidente, podemos empezar a ver y a entender que los principios ideológicos que sostienen estos debates son coherentes con las estructuras y mecanismos de una ideología colonial diseñada para devaluar el capital cultura y los valores de los colonizados. Solamente a través de un entendimiento completo de nuestra herencia colonial, podremos empezar a entender la complejidad del multiculturalismo en los países occidentales. Por ejemplo, para la mayoría de los individuos pertenecientes a culturas subordinadas en las naciones occidentales, su multiculturalismo no se caracteriza por su capacidad de tener dos culturas. Hay una diferencia radical entre cuando una persona dominante adopta una segunda cultura y cuando una persona perteneciente a una cultura subordinada lucha para adquirir y ser aceptada por la cultura dominante. Mientras la primera conlleva la adición de una segunda cultura, el último requiere la sustracción de la cultura nativa para que la persona subordinada pueda asimilarse con unos efectos psicológicos muy perjudiciales. Por lo tanto, para los grupos inmigrantes más subordinados en los países occidentales, su experiencia apunta a una forma de colonialismo interno donde sus lenguas y culturas siempre se devalúan y se sacrifican en nombre de la supremacía occidental tan exaltada.

A través del análisis de los vestigios del colonialismo que informan y moldean las manifestaciones del racismo en el mundo occidental, empezamos a comprender el papel que la historicidad ha tenido desde el principio. Por lo tanto, es necesario que miremos las maneras en que el racismo se manifiesta y se ha manifestado históricamente. A través de un marco histórico, se hace mucho más fácil adherirse a la noción de David Theo Goldberg's que "si la raza es una concepción, entonces el racismo es una condición. O, más concretamente, donde la raza es una serie de concepciones, los racismos son una serie de condiciones"² (1993, 100) y las condiciones nunca se realizan fuera de la historia. Es a través de la historia que podemos identificar mejor las estructuras que moldean y promueven "la característica dominante de la expresión racista"³ (p. 100) lo cual es, según Goldberg, la exclusión. Por lo tanto los racismos invariablemente involucran la promoción de las exclusiones y a consecuencia cualquier análisis riguroso tiene que ver los racismos como fenómenos de la exclusión articulados a diferentes niveles y los es-

pacios que o se complementan mutuamente o entran en conflicto, construyendo una arena donde los diversos elementos geográficos, materiales, ideológicos y discursivos coexisten y se abren a la interpretación y al análisis. Nuestra discusión acerca de las causas de la segregación de la educación especial demuestra cómo la exclusión es, al final, racismo. También, las perspicacias de Goldberg son muy clarificadoras cuando afirma que “los racismos asumen sus caracteres particulares, son exacerbados, y tienen diferentes implicaciones y ramificaciones en relación a las consideraciones específicas de la constitución de clases, género, identidad nacional, y estructura política y regional”⁴ (p. 9). Olvidando la historia de los espacios donde el racismo ha ocupado y aún ocupa imaginativa y materialmente, estamos forzados a aceptar una noción despolitizada de la raza, mientras seguimos atrapados en un ámbito en que la “interacción política se ha prohibido”⁵ (Gilroy, 2000, 64). El “fin del racismo” inaugura un espacio despolitizado, sin debate, la lucha de los significados y las instituciones se acaban de manera simple para no despertar recuerdos peligrosos y debates incómodos. Por eso cualquier debate sobre el racismo normalmente se etiqueta como polémico, un proceso que no conlleva ningún debate ni discusión. Mientras tanto, los antagonismos raciales siempre se quedan presentes en moldear y reproducir los discursos y prácticas radicalizadas.

El racismo incluye una serie de ideologías, discursos, prácticas discursivas, instituciones y vocabularios. De todos modos, consideramos que el racismo no es simplemente una construcción ideológica, ya que, como Goldberg señala, esta visión “deja sin explicar el hecho de que las expresiones racistas pueden, a veces, definir y promover, más que meramente racionalizar, pactos sociales e instituciones”⁶ (p. 95). Como designación académica, abarca eruditos en múltiples áreas disciplinarias que están preocupados por la cuestión de la raza y las exclusiones resultantes. Como objeto de estudio e investigación académica, produce discursos teóricos y sociales en torno a la “raza”. Esta producción de conocimiento define y da forma a nuestra interpretación del racismo, ya que también está formada por sus discursos y prácticas. El conocimiento sobre el racismo como exclusión sitúa inclusiones y exclusiones que funcionan sobre una falsa base jerárquica donde el “nosotros” está yuxtapuesto al “ellos” (del mismo modo que el mito del choque de civilizaciones) de manera que “ellos” siempre se acaba entendiendo como un valor negativo. Esta falsa dicotomía fue usada astutamente por la administración de Bush para llevar a cabo su guerra contra el terror y expandir sus ambiciones imperiales no impedidas por la oposición doméstica.

En el presente artículo, analizaremos dos ejemplos de estas medidas. En primer lugar, la sobrerrepresentación del alumnado gitano en escuelas de educación especial en países del Centro y del Este de Europa, y, en segundo lugar, medidas que en nombre de atender mejor a la diversidad legitiman prácticas que reproducen las desigualdades existentes entre grupos culturales. Finalmente, el artículo termina con ejemplos de prácticas educativas que a través de la implicación de toda la comunidad consiguen no tan sólo la inclusión de todos los grupos sino también la superación de discursos racistas y xenófobos desde abajo. La idea central del artículo es cómo se puede luchar contra el racismo y la xenofobia.

2.-ESCUELAS DE EDUCACIÓN 'ESPECIAL' PARA NIÑOS Y NIÑAS GITANOS

Desde hace años, se ha denunciado la sobrerrepresentación de alumnado gitano en escuelas de educación especial. En Eslovaquia, las estadísticas oficiales indicaban que entre 1990 y 1991, dos de cada tres estudiantes en escuelas de educación especial eran gitanos (Helsinki Watch Report, 1992). Más tarde datos de la República Checa muestran que el año 1997, los niños y niñas de etnia gitana tenían 15 veces más probabilidad de estar en este tipo de escuelas que los no-gitanos (Cahn Chirico, 1999). En Hungría en el 2003, el 98% de los estudiantes que están en las escuelas de educación especial eran de etnia gitana (ECRE, 2003). Estadísticas más recientes muestran lo difícil que es superar esta realidad.

Organizaciones de derechos humanos han denunciado las consecuencias educativas que conlleva esta discriminación, dado que la educación a la que tienen acceso estos niños y niñas es de muy escasa calidad y muy inferior a la que se recibe en el resto de escuelas. La segregación de los estudiantes gitanos en escuelas de educación especial muchas veces se esconde detrás de programas de educación bilingüe, cerrando las puertas a un futuro mejor, ya que estos niños y niñas están condenados a acceder sólo a una educación de segunda clase.

En la mayoría de los casos, no hay un procedimiento establecido para transferir a los estudiantes hacia el sistema educativo regular, de esta forma, una vez un estudiante ha sido asignado a una escuela de educación especial, en muchas ocasiones el retorno a la clase regular es casi imposible. En la República Checa y Eslovaquia, los estudiantes de educación especial una vez han acabado sólo pueden acceder a escuelas técnicas de educación compensatoria que preparan para los puestos de trabajo de más baja categoría, estas escuelas son vulgarmente llamadas "escuelas de escobas y fregona" (Danova, 2001).

Uno de los temas principales que se han denunciado como una violación de los derechos humanos de estos niños y niñas es el proceso que se sigue para asignarlos en este tipo de escuelas. Desde su diseño hasta su implementación, el test de inteligencia a partir del cual se les asigna presenta muchos problemas que se convierten en barreras muy serias para aquellos grupos, como en el caso gitano, que no controlan la lengua y cultura hegemónica. Además, se ha demostrado que el test no contempla la cultura gitana en ninguno de sus aspectos, dificultando que los niños y niñas gitanos lo pasen. También se encuentran casos de niños y niñas gitanos que han sido asignados a estas escuelas sin ni siquiera haber hecho nunca este test y sin el consentimiento de sus familias. El derecho de los padres gitanos de acceder a toda la información para poder tomar una decisión adecuada respecto a la educación de sus hijos es totalmente violado. Mientras que, por un lado, es cierto que muchos de estos niños y niñas necesitan más apoyo que el resto de sus compañeros y compañeras, a sus padres sólo se les recomienda que envíen a sus hijos a escuelas "que son más fáciles y que hacen posible estar con otros niños y

niñas gitanas que son sus amigos y familiares”. El European Committee on Romaní Emancipation (ECRE, 2003) denuncia que muchas veces estos padres deciden o autorizan el traspaso de sus hijos e hijas a estas escuelas bajo la presión o incluso el desprecio de los expertos. El silencio de estos padres puede ser interpretado como una falta de interés por su parte, pero, como se señala en investigaciones internacionales, las familias gitanas, como el resto de familias del mundo, quieren el mejor futuro para sus hijos e hijas.

Ante esta realidad existen ejemplos de familias de la República Checa y Croacia que, con la ayuda de asociaciones no gubernamentales, han denunciado su caso al Tribunal Europeo de los Derechos Humanos en Estrasburgo. En el caso de Ostrava (República Checa) el tribunal falló por primera vez en la historia de Europa, en contra de la segregación del sistema educativo checo y en defensa de los derechos civiles de las familias gitanas/os. En este caso se demostró, que en esta ciudad, la mitad de los niños y niñas gitanos estaban estudiando en escuelas de educación especial, que la mitad de estas escuelas tenían como lengua vehicular el Romanes, entre otras muchas pruebas (European Court of Human Rights, 2007). Las consecuencias educativas de esta segregación forzosa han sido extremadamente perjudiciales para el futuro de estos individuos: el currículum al que acceden está adaptado, rebajando su nivel respecto al oficial, víctimas de procesos de estigmatización y abusos psicológicos.

Hay testimonios de padres que se han movilizado en contra de las decisiones de los psicólogos de enviar a sus hijos a escuelas de educación especial, y que han tenido éxito estando ahora en escuelas regulares. A nivel organizativo, los líderes gitanos han propuesto algunas alternativas para evitar este tipo de discriminación en educación especial. Por ejemplo, la creación de escuelas de preescolar que ofrecen una base en la lengua del país antes de entrar al sistema educativo con el objetivo de prever que los niños y niñas sean asignados a escuelas especiales. Además, otras organizaciones han propuesto la transformación de escuelas de educación especial en escuelas regulares o al menos que estén dotadas de la competencia para atender las necesidades educativas de la mayoría de la población gitana. Todas ellas pasan por una implicación clara de la comunidad en este proceso como una garantía democrática, es así como se supera la segregación que no es una realidad exclusiva de Europa Central y del Este.

3.- SEPARAR... ¿PARA SER MEJOR ATENDIDO? ¿PARA QUÉ?

A pesar de que el Parlamento Europeo (2009) ha condenado en una Resolución reciente cualquier tipo de medida segregadora del alumnado inmigrante o de minorías, en muchas partes de Europa se continúan desarrollando este tipo de prácticas. En Cataluña, se han creado cuatro centros, denominados “espacios educativos de bienvenida”, destinados exclusivamente al alumnado inmigrante. Uno de ellos en Vic, la misma ciudad donde el único partido de extrema derecha ha conseguido suficientes votos para tener representantes en el ayuntamiento y donde ya se llevó a cabo un plan de redistribución del alumnado inmigrante.

El alumnado de minorías étnicas e inmigrante ha sido uno de los grupos más afectado por medidas que, bajo el principio de atención a la diversidad, han segregado y discriminado, enviándolos fuera del aula ordinaria. Estas medidas excluyentes no se hacen apelando a criterios étnicos o culturales sino que se justifican con explicaciones psicológicas y pedagógicas centradas en las barreras al aprendizaje que supone un bajo nivel de conocimiento previo, el desconocimiento de la lengua del país de acogida o la carencia de hábitos escolares. Sin hacer explícito que estas medidas estaban dirigidas a niños y niñas de minorías culturales o inmigrantes, en la práctica, estos espacios de exclusión se han llenado de estos chicos y chicas.

La atención a la diversidad recoge el objetivo central de la compensación de los "déficits" o carencias. A partir de este enfoque se diseña una educación para dar respuesta a los casos de niños y niñas que presentan dificultades debidas a factores sociales, económicos, geográficos, o de cualquier otro tipo, para que sigan una escolarización normalizada. En este sentido, estas medidas en lugar de compensar las desigualdades de partida y de ofrecer más a quien tiene menos, se ha convertido en una forma más de exclusión y de mantenimiento de las desigualdades (Flecha, 1994).

Estos programas segregados han tomado formas muy diferentes pero han compartido dos características: la exclusión física del chico o chica del aula ordinaria y, por tanto, la separación de su grupo-clase de referencia, y la adaptación del currículum, lo que ha supuesto la disminución de los objetivos y los contenidos de aprendizaje. El currículum que se ha diseñado para estos espacios ha priorizado aspectos vinculados con la sociabilidad por encima de aprendizajes instrumentales y de conocimientos y habilidades que son esenciales en la actual sociedad de la información. De esta forma, aunque estos espacios se diseñaron con el objetivo de atender la diversidad de alumnado y compensar sus "carencias" para ponerlos al nivel que les correspondía, por el hecho de atender la diferencia de forma desigual, han incrementado las desigualdades educativas. Si este alumnado necesitaba una aceleración de los aprendizajes para alcanzar el nivel correspondiente para su edad y curso, en estos espacios de exclusión la orientación no ha sido transformar su nivel de partida sino lo contrario, adaptar la enseñanza a las dificultades y desventajas que a diferentes niveles presentaba este alumnado. De esta forma, en lugar de aumentar los aprendizajes se han reproducido los bajos niveles y así el fracaso escolar.

A pesar de las "buenas intenciones", los enfoques de los cuales parte la educación compensatoria y la atención a la diversidad asumen que determinadas culturas o clases sociales tienen ciertos "déficits" que no les permiten acceder a un desarrollo normal en el sistema educativo. Esta racionalidad ignora las capacidades, habilidades y cualidades de estos estudiantes. Las desventajas que estos niños y niñas presentan son aceptadas y la educación que se les ofrece está adaptada a éstas en lugar de superarlas ofreciendo los mejores aprendizajes.

Las consecuencias a nivel personal que la segregación escolar derivada de estas asunciones ha tenido y aún hoy tiene en el alumnado gitano e inmigrante son muy negativas desde el punto de vista de mejorar su rendimiento académico, transformar sus expectativas académicas y profesionales y aumentar el sentido hacia la escuela. Todos los y las estudiantes, también aquellos que no están en estos espacios, saben que allí se aprende menos y que los y las que van tienen pocas posibilidades de tener éxito. Sabemos, por ejemplo, que en las aulas de adaptación curricular de los institutos de enseñanza secundaria se les llama “la clase del zoo”, entre otros calificativos, o que al grupo de nivel más bajo cuando se hacen grupos flexibles o por niveles de habilidad en la educación primaria se les dice “el grupo de los tontos”. Por todos estos motivos, estos espacios y lo que en ellos se aprende no motiva al alumnado gitano y no aumenta sus expectativas, al contrario, desmotiva y genera un autoconcepto nada positivo para aprender más.

Consecuentemente, el objetivo de que este alumnado vuelva al aula ordinaria que en principio tienen todas estas medidas segregadoras, entendidas como temporales, casi nunca se cumple. Hay muchos elementos que impiden que esto ocurra, como el fuerte etiquetaje que estos chicos y chicas reciben, las bajas expectativas que se extienden entre el profesorado, compañeros y compañeras y familias hacia sus posibilidades y la sustitución del currículum de la competencia por el currículum de la felicidad (Aubert *et al.*, 2004). Este proceso tiene unos efectos en los mismos estudiantes que determina su futuro y que no pueden ser ignorados. Una niña gitana de catorce años decía: “A ver si con esta clase aprendo más porque soy una analfabeta de éstas. Yo sé cosas, pero no tanto como los de mi clase. Pregunta: ¿Y por qué están allí y no dentro de la clase?”. La estudiante gitana contestaba “Porque se llevan muy mal, hablan mucho... y son tontos”.

En lugar de acelerar los aprendizajes y lograr un buen nivel, lo que finalmente acaba pasando en la práctica es que los aprendizajes que se hacen en estas agrupaciones de alumnado se rebajan de forma gradual, y empiezan a surgir actitudes de rebote, de rechazo hacia la escuela y los estudios, desmotivación, mal comportamiento y absentismo. Todo ello forma parte del círculo vicioso de la exclusión y el fracaso escolar del alumnado que pertenece a estos grupos. Además, lo que sucede es que en las aulas donde estos y estas alumnos/as han sido segregados siguen mostrando problemáticas. En la medida que la diversidad se sigue gestionando desde la desigualdad, las diferencias en los aprendizajes, la desmotivación y los problemas de convivencia vuelven a surgir protagonizados, esta vez, por otros alumnos que sustituyen el papel de los que ya han salido del aula.

Habría que considerar finalmente, también, los resultados que se están obteniendo con estas medidas segregadoras, ¿cuál es realmente la finalidad de estas prácticas y para qué están sirviendo, para superar el fracaso escolar o para reproducirlo? ¿Para mejorar la situación de los grupos sociales que sufren más desigualdades o para mantener y aumentar estas desigualdades? En este punto, resulta necesario promover la reflexión en torno a qué grado de científicidad hay detrás de estas medidas segregadoras, que en otros lugares donde ya se habían aplicado ya se habían demostrado ineficaces para su-

perar el fracaso escolar de los grupos que tradicionalmente han conseguido resultados más bajos en los centros escolares (Aubert *et al.*, 2008).

Todas estas formas de segregación escolar, desde crear sistemas educativos duales, a través de las escuelas especiales o separando a los niños y niñas diferentes o conflictivos dentro de una misma escuela son instancias que refuerzan el auge del racismo. La segregación escolar es a menudo equiparada a la reproducción social, y aunque no necesariamente debe ser así, la mayoría de las veces lo es. La escuela, para niños y niñas "separados" no está siendo un espacio de transformación social que los prepare para un futuro mejor. Hay un consenso sobre que ir a escuelas o aulas separadas significa acceder a una educación desigual como también que el desarrollo personal y social mejora en la medida que tenemos la oportunidad de interactuar con personas de culturas diferentes en espacios que fomenten y potencien el intercambio multicultural. Pero esto se dará en la medida en que en estos espacios se aseguren unos niveles de aprendizaje de máximos. Las familias y sobre todo las mujeres que están participando en escuelas que, en lugar de separar, unen los esfuerzos para que cada vez más la escuela abra las puertas a un futuro mejor para sus hijos e hijas.

4.- CONTRA EL RACISMO, EL DIÁLOGO DESDE ABAJO

Los discursos racistas y xenófobos están contestados desde las comunidades a través de su implicación directa en la educación de sus hijos e hijas. A menudo la participación de las familias gitanas en las escuelas es concebida como un elemento distorsionador, un problema y una limitación. Esta perspectiva deriva de tendencias homogeneizadoras, que se basan en enfoques que pretenden asimilar las diferencias, o de tendencias relativistas, que parten de un respeto por las diferencias que, en la adaptación a la diversidad, no sólo consiguen resultados reproductores sino que empeoran las desigualdades sociales y económicas que ya había de partida.

Por lo contrario, cada vez hay más familias gitanas que identifican la oportunidad de implicarse en las escuelas de sus hijos e hijas como una fuente de encantamiento y de encontrar sentido a sus acciones, ya que encaminan a sus hijos e hijas y a su comunidad hacia un futuro mejor. En el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y fruto de los rápidos cambios producidos, la inseguridad laboral, la pérdida de los valores tradicionales, las incertidumbres en el ámbito familiar o económico, la falta de expectativas de futuro entre los jóvenes, entre otros procesos, han generado una crisis de sentido. En el ámbito escolar este desencanto también está presente y entra en estrecha relación con elementos muy concretos, como la crisis de autoridad en las aulas, la falta de expectativas en el éxito escolar del alumnado, la pérdida de los patrones y las normas tradicionales, y también con un modelo familiar cada día más cambiante.

La creación de sentido se consigue en el momento que las personas se sienten protagonistas de su realidad, deciden por sí mismas y orientan su vida hacia sus expectativas y sus sueños (Flecha, 2000). En el polo opuesto está la imposibilidad de cambio y la imposición de normas y valores que son extraños y ajenos. En este polo opuesto, también

se dan situaciones en que los aprendizajes instrumentales más relevantes en la sociedad de la información no se garantizan para determinados sectores del alumnado. También es el caso de las personas de culturas minoritarias, que no se sienten reflejadas en los libros de texto, ni en la estructura temporal de la escuela y que, incluso, pueden sentirse cuestionadas por el estilo de vida que llevan.

El reencantamiento de los estudiantes de minorías étnicas en el ámbito escolar se consigue cuando escuela y comunidad educativa comparten un mismo proyecto, un mismo objetivo, y ven que su cultura es reconocida y valorada por el profesorado y sus compañeros (Elboj *et al.*, 2002). Aunque a menudo se hace difícil encontrar este propósito común, hay uno que parece que es el más importante y que motiva más unos y otros: la educación de los niños y niñas. Claro que todo padre y toda madre quiere lo mejor para su hijo e hija y, en la sociedad de la información, lo mejor exige adquirir unos altos niveles educativos. En cuanto al profesorado, parece evidente que, como profesionales de la educación, comparten con los familiares este objetivo, aunque a veces este propósito parece que no se traduce en una práctica que lo haga posible. A menudo, lo que algunos maestros quieren para sus propios hijos e hijas no se corresponde con lo que garantizan a los niños y niñas de la escuela donde trabajan. Las bajas expectativas, la adaptación a la diversidad, el mismo desencanto ante las dificultades generadas por el fracaso escolar y los problemas de convivencia y, en definitiva, el estancamiento en una cultura de la queja que hace rebajar los niveles de exigencia y curriculares, todo hace que se pierda de vista esta meta inicial. Los niveles de aprendizaje que se alcanzan en determinadas escuelas están conectados a la implicación de las familias gitanas. A través de la participación de las familias, se generan mecanismos que fomentan un sistema más democrático y transparente que responde realmente a las necesidades de la escuela y los familiares. Se hace necesario, entonces, recuperar ese objetivo común que escuela y comunidad pueden compartir y crear sentido en las participaciones democráticas.

La implicación de las entidades de los barrios, como las asociaciones gitanas dentro de los mismos centros, es también una forma de preparar a la ciudadanía para rechazar de una forma crítica los discursos xenófobos y racistas que se van formulando. A partir de aquí, muchas personas pueden ver con diferentes ojos la escuela y las personas que trabajan, ya que hay referentes culturales que colaboran codo a codo con familia y escuela. Si estas familias y entidades encuentran un sentido en su implicación en la escuela del barrio, simplemente porque ven cómo se pueden realizar actividades conjuntamente, no sólo mejoran los rendimientos escolares de sus hijos e hijas sino los de todos los vecinos y vecinas del barrio.

Bajo el principio de la igualdad de diferencias ninguna persona, sea de la etnia que sea, se siente cuestionada ni asimilada. Tampoco ve rebajados los objetivos educativos hacia su comunidad, sino que día a día comprueba que tiene más acceso a la igualdad, no sólo de oportunidades, sino también de resultados, sin que por ello deba renunciar a su identidad cultural. Bajo el principio de la igualdad de diferencias, la diversidad cultural se entiende como un elemento plenamente enriquecedor que ofrece la oportunidad de

construir una escuela más multicultural y, por tanto, más plural, democrática e inclusiva de todas las voces, en que se da la oportunidad de que los conocimientos comunitarios se multipliquen mientras que se construyen nuevos valores interculturales. Desde este punto de vista, todas las personas tienen el mismo derecho a ser diferentes. Los centros educativos consiguen trabajar la diversidad desde concepciones democráticas (Aubert *et al.*, 2008).

Si se asegura un espacio donde todas las personas pueden ser diferentes, y donde todas las culturas están reconocidas en igualdad de condiciones, se potenciará, sin duda, la participación de las familias. En las escuelas donde los familiares se sienten como en casa y han hecho suyos los diferentes espacios como la sala donde toman café o donde hacen reuniones, en que no necesitan preguntarse continuamente donde pueden encontrar material para tomar apuntes en una reunión o hacer fotocopias de las actas de la asociación de familiares, se crea un clima en que las familias se sienten cómodas, lo que atrae más su participación.

El reconocimiento de todas las diferencias desde un principio de igualdad sólo se consigue a través de un diálogo democrático e igualitario que ha resultado ser la clave en todas las escuelas y experiencias en que se ha conseguido fomentar de manera amplia la participación. Este principio parte de las aportaciones teóricas de autores como Freire (1997) o Habermas (1984, 1987), en todos los casos, aparece como requisito necesario para la inclusión de todas las voces en el espacio escolar, familiar, laboral o social.

Generalmente, y de manera tradicional, las relaciones entre familia y escuela se han basado en relaciones de poder. Además, la falta de diálogo que suele haber en estas relaciones genera un escaso intercambio de impresiones sobre los contenidos e intereses educativos, lo que promueve la creación de prejuicios. Del mismo modo, la falta de diálogo entre familias de diferentes culturas puede conllevar conflictos y malentendidos, situación que cambia radicalmente cuando se comparten objetivos y motivaciones. Por un lado hay una clara preocupación y un gran interés desde las escuelas para fomentar la participación e implicación de los agentes sociales de su entorno dentro de los centros, pero a la vez también hay resistencias a esta apertura de la escuela a la comunidad derivadas de una cierta desconfianza y temor que se distorsione el funcionamiento del centro. Es en este punto cuando los discursos racistas o xenófobos se hacen presentes en el día a día. Sin una clara apertura se hace imposible la entrada de familiares en las escuelas y, por tanto, se dificulta el proceso de romper barreras, como el miedo a construir una institución más democrática y multicultural favorece la cultura de la queja, que genera actitudes muy paralizadoras y conservadoras.

Si uno de los aspectos que más reticencia genera a las familias la hora de ir a la escuela es el miedo de recibir comentarios negativos sobre sus hijos, hay que hacer un cambio en este sentido. La primera vez las experiencias negativas previas generarán tensiones, pero a medida que su visita a la escuela signifique algo más que referencias negativas, estas tensiones van disipándose. Del mismo modo, y tal como ya hemos comentado, es

necesario estar abiertos a las propuestas que estas personas hagan, en lugar de cuestionarse y rechazarlas. El temor de que pase esto segundo limita muchísimo la aparición de nuevas iniciativas e implicaciones de personas del entorno próximo a las escuelas.

Dirigir esfuerzos a la creación de espacios de gestión y trabajo compartidos por personas de diferentes ámbitos tiene consecuencias muy positivas. Implicarse en un proyecto requiere no sólo compartir un mismo objetivo, sino también sentirse protagonista, comprobar que tu tarea es valorada y que se escucha tu voz. Hacer que se sientan protagonistas significa invitar a las familias a participar en lo que es importante dentro de las escuelas, como el fomento del aprendizaje, la lucha para superar el absentismo o la intervención en temas organizativos y de coordinación, y no sólo a la hora de organizar fiestas, confeccionar disfraces para carnaval o decorar la escuela. Una de las tareas en que más se implican las familias y en la que su aportación a la comunidad es más consistente es cuando entran a las aulas para apoyar al profesorado. En estos casos el alumnado se siente más atendido, y se incorporan a las aulas referentes culturales importantes.

Mediante el diálogo igualitario se incluyen las voces de todas las personas que forman parte de la escuela y, a partir de ahí, la escuela deja de ser una institución pensada desde y para la cultura mayoritaria para ser una institución multicultural construida por todas las personas y culturas, que participan en un plano de igualdad, sin priorizar unos valores por encima del resto. El diálogo igualitario se basa en la fuerza del argumento en lugar de hacerlo en la fuerza del poder de la persona que plantea este argumento. En este sentido, la aportación que hace un profesor o la directora de un centro tiene el mismo valor que la que puede hacer una abuela gitana o un padre sin estudios. Así se posibilita que toda persona aporte el conocimiento que ha adquirido a lo largo de su vida y su experiencia desarrollada en diferentes ámbitos, algunos más académicos y otros más prácticos.

Las aportaciones que las personas hacen mediante un diálogo igualitario no son privilegiadas por encima del resto, sino que todas se confrontan, se debaten y se valoran entre todos y todas las participantes, hasta llegar a acuerdos y consensos (Aubert *et al.*, 2008). Con todo, la función de la figura del profesorado sufre algunas variaciones. Por un lado, debe abrirse a todas las aportaciones, iniciativas y contribuciones que se hagan, y valorar en un plano de igualdad y, por otro lado, también tiene la obligación de aportar sus conocimientos académicos y educativos. Sólo con un diálogo igualitario, una comunidad educativa formada por maestros, familiares y miembros de la comunidad podrá hacer realidad todos aquellos sueños definidos conjuntamente.

5.- CONCLUSIÓN

Nos gustaría finalizar insistiendo en que debemos tener el coraje y la integridad ética para denunciar cualquier y todos los intentos para deshumanizar activamente a los estu-

diantes inmigrantes o gitanos a partir de los cuales nos ganamos la vida como profesores o trabajadores sociales. Hacer lo contrario es adoptar intencionadamente una forma de no jugar limpiamente con la alfabetización y la pobreza. Necesitamos tener el coraje y la integridad ética para decir que ningún ser humano es ilegal y menos extranjero o ajeno a la escuela o a la sociedad. La legalidad no se traduce siempre en moralidad. Cuando la esclavitud era legal, nunca ganó ningún principio moral.

Queremos reiterar la importancia de un diálogo desde abajo para hacer realidad la igualdad que forma parte de la pedagogía de la esperanza como también la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Una pedagogía que rechaza la construcción social de imágenes que deshumanicen a los “otros”; una pedagogía que señale que, en nuestra construcción del otro, nos atamos íntimamente a ese otro; una pedagogía que nos enseñe que, deshumanizando al otro nos deshumanizamos a nosotros mismos. En pocas palabras, necesitamos una pedagogía de la esperanza que nos guíe hacia el camino crítico de la verdad, más que mitos y mentiras, hacia reclamar nuestra dignidad y nuestra humanidad. Una pedagogía de la esperanza nos encaminará hacia un mundo más armonioso y más humano, menos discriminatorio, menos deshumanizador y más justo. La pedagogía de la esperanza rechaza políticas de odio, intolerancia y división mientras celebra la diversidad dentro de la unidad. En otras palabras, una pedagogía de la esperanza señala, según Paulo Freire,

[el] camino a través del cual hombres y mujeres pueden concienciarse sobre su presencia en el mundo. La manera en que ellos actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades, pero también las necesidades y aspiraciones de otros⁷ (Freire y Betto, 1989, 32).

La creación de la alteridad no sólo fomenta más ignorancia por parte de los que están en el poder, sino que también fracasa en proveer al grupo dominante con las herramientas necesarias para tener empatía con el otro demonizado. El grupo dominante pierde su humanidad en su incapacidad de sentirse mal por discriminar a otros seres humanos. La capacidad del grupo dominante de demonizar y su incapacidad de tener empatía con el otro señalan el demonio inherente en aquellos que deshumanizan.

Mientras deshumanizamos a los extranjeros y a los llamados ilegales, también olvidamos que, según Carlos Fuentes, “ellos están recogiendo la comida que necesitamos sobre nuestras mesas, nos están sirviendo y cuidando de nuestros niños, están cortando nuestros setos y conduciendo nuestros autobuses y trayendo dignidad a las tareas indispensables, nunca “humildes”, de la vida. Sin ellos, los precios se dispararían, la inflación se hincharía y la comida sería escasa”⁸ (Fuentes, 1999, 15).

En vez de deshumanizar ilegales, deberíamos aceptar el reto de Carlos Fuentes de imaginarnos los hijos de ilegales también como “los jóvenes profesores de sus propios y de otros, son los nuevos hombres de negocios expandiendo y diversificando los servicios y

producción de los EEUU, son los nuevos doctores y abogados y arquitectos y biólogos y políticos, son los nuevos cantantes y actores y bailarines y directores de teatro y pintores y músicos enriqueciendo la cultura de los EEUU con contraste, diversidad y generosidad” (Fuentes, 1999, 15)⁹.

Imaginar la posibilidad humana prevista por Carlos Fuentes requiere tanto humanidad como humildad –una humildad que guíe y dé forma al acto de interpretar el mundo mientras se dé la coherencia necesaria a la interpretación del mundo un proceso a partir del cual podemos denunciar valientemente, con ira y agresivamente cualquier y todas las formas de desigualdad y discriminación conformadas por el racismo, de manera que podamos anunciar una nueva lectura del mundo desde abajo que, según Howard Zinn, conserve viva la memoria de la resistencia de las personas [que] sugieren un nuevo tipo de poder. Imaginad el pueblo [del mundo] unido por primera vez en un movimiento para el cambio fundamental. Imaginad el poder de la sociedad arrebatado desde corporaciones gigantes, militares y políticas que responden a intereses empresariales y militares.

Necesitaríamos reconstruir la economía para la eficiencia y la justicia. Empezaríamos en nuestros vecindarios, ciudades u lugares de trabajo. Se encontraría trabajo para todo el mundo. La sociedad se beneficiaría de la enorme energía, destreza y talento que ahora no se utiliza. Los básicos –comida, vivienda, cuidado de la salud, educación, transporte- serían accesibles para todos... inspirado [en] el pasado del pueblo, con su historia de resistencia, desobediencia civil contra la máquina militar, protestas contra el racismo, multiculturalismo e ira creciente contra inacabables guerras (Zinn, 2007, 212-213)¹⁰.

6.- REFERENCIAS

- ANDRADE, M. (11/05/2009): Berlusconi advierte que no tolerará una "Italia multiétnica", *El País*. Disponible en:
http://www.elpais.com/articulo/internacional/Berlusconi/advierte/tolerara/Italia/multiethnica/elpepint/20090511elpepiint_5/Tes.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia Editorial.
- BBC News (10/05/2009): Immigrants hurt in Greek violence. *BBCNews*, Disponible en:
<http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/europe/8042409.stm>.
- CAHN, C. y CHIRICO, D. (1999): *A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic Country Reports Series*. Budapest, European Roma Rights Center.
- DANOVA, S. (27/04/2001): *Desegregation of 'Romani Schools' A Condition for an Equal Start for Roma*. Comunicación presentada en *Desegregation of 'Romani Schools' A Condition for an Equal Start for Roma*. Sofia, Bulgaria.
- ECRE (2003): *The Impact of Special Schools on the Roma in Central Europe*. Brussels: ECRE.

- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS (2007): GRAND CHAMBER CASE OF D.H. AND OTHERS v. THE CZECH REPUBLIC. (*Application nº. 57325/00*), Strasbourg [2007, November 13]. Disponible en: <http://www.errc.org/db/02/D1/m000002D1.pdf>.
- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure (2ª edición publicada en 1994).
- (2000): *Sharing Words*. Lanham, M.D, Rowman & Littlefield.
- FLECHA, R. *et al.*, (2006-2011): *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education. Proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea*.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogy of the Heart*. New York, The Continuum Publishing Company.
- FREIRE, P., BETTO, F. (1989): *Essa escola chamada vida*. São Paulo, Editora Scipione.
- FUENTES, C. (1999): Introduction. En Olmos, E. J.; Ybarra, L. y Monterrey, Manuel: *Americanos: Latino life in the United States*. Boston, MA, Little, Brown and Company.
- GILROY, P. (2000): *Against Race: Imagining Political Culture beyond the Color Line*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2000.
- GOLDBERG, T. (1993): *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Oxford, Blackwell.
- HABERMAS, J. (1984): *The Theory of Communicative Action*, vol. 1: *Reasons and the Rationalization of Society*. Boston, Beacon Press.
- (1987): *The Theory of Communicative Action*, vol. 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist reason*. Boston, MA, Beacon Press.
- HELSINKI WATCH REPORT (1992): *Struggling for Ethnic Identity. Czechoslovakia's Endangered Gypsies*. New York, Washington, Los Angeles, London, Human Rights Watch.
- MIRGA, A. (2009): *Hard Times and Hardening Attitudes: The Economic Downturn and the Rise of Violence against Roma*. Witness Statement. Disponible en: http://www.osce.org/documents/odhr/2009/06/38091_en.pdf.
- PARLAMENTO EUROPEO (2009): Resolución del Parlamento Europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI)). Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+XML+V0//ES&language=ES>.
- PRESTON, J. (17/11/2007): Immigration Quandary: A Mother Torn From Her Baby, *New York Times*. Disponible en: http://www.nytimes.com/2007/11/17/us/17citizen.html?_r=2&ref=us&pagewanted=all.

- RIZZO, A. (28/03/2006): Berlusconi: Italy must not become 'multiethnic, multicultural country'. *Nort County Times*. Disponible en: http://www.nctimes.com/articles/2006/03/29/news/nation/16_05_463_28_06.txt.
- ZINN, H. (2007): (Adapted by Rebecca Stefoff) *A Young People's History of the United States*. New York, Seven Stories Press.

Notas

Citado en (Rizzo, 2006).

² Texto original: "If race is a conception, then racism is a condition; or more precisely, where race is a set of conceptions, racisms are sets of conditions".

³ Texto original: "the dominant feature of racist expression".

⁴ Texto original: "Racisms assume their particular characters, they are exacerbated, and they have different entailments and ramifications in relation to specific considerations of class constitution, gender, national identity, region and political structure".

⁵ Texto original: "political interaction has been banished".

⁶ Texto original: "Leaves unexplained the fact that racist expressions may at times define and promote rather than merely rationalize social arrangements and institutions" (p. 95).

⁷ Texto original: "[the] path through which men and women can become conscious about their presence in the world. The way they act and think when they develop all their capacities, taking into consideration their needs, but also the needs and aspirations of others".

⁸ Texto original: "They are picking the food that we need on our tables, they are serving us our meals and taking care of our children, they are cutting our hedges and driving our buses and bringing dignity to the indispensable, never the 'lowly,' the indispensable tasks of life. Without them, prices would rocket, inflation would inflate, and food would be scarce".

⁹ Texto original: "The young teachers of their own and others, they are the new businesspeople rapidly growing and diversifying U.S. services and production, they are the new doctors and lawyers and architects and biologists and politicians, they are the new singers and actors and dancers and stage directors and painters and musicians enriching U.S. culture with contrast, diversity, and generosity".

¹⁰ Texto original: "Keeps alive the memory of people's resistance [that] suggests new kind of power. Imagine the [world] people united for the first time in a movement for fundamental change. Imagine society's power taken away from giant corporations, the military, and the politicians who answer to corporate and military interests. [...] We would need to rebuild the economy for efficiency and justice. We would start on our neighborhoods, cities, and workplaces. Work would be found for everyone. Society would benefit from the enormous energy, skill, and talent that is now unused. The basics —food, housing, health care, education, transportation— would be available to all... inspired [in] the people's past, with its history of resistance, civil disobedience against the military machine, protests against racism, multiculturalism, and growing anger against endless wars".

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

SORDÉ MARTÍ, T., GOUNARI, P. y MACEDO, D.: (2009). “Avanza la crisis y el racismo: respuesta desde abajo”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_sorde_gounari_macedo.pdf.

ISSN: 1138-9737

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS MUJERES: ¿PUEDEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DESBARATAR EL GÉNERO?

Resumen: Las TIC se han convertido en un referente que ha transformado el mundo en el que vivimos. La globalización, los grandes flujos de personas del Sur al Norte, la flexibilidad que dan las tecnologías a la comunicación rápida y veloz son elementos que caracterizan el nuevo mundo en el que vivimos. En este artículo se presenta una reflexión sobre el papel que han jugado las TIC en las transformaciones sociales de los últimos decenios. Se analizan varios movimientos sociales y el impacto que han tenido sobre la participación democrática. Se exploran también las nuevas posibilidades que se abren a las mujeres en este nuevo contexto, y se presentan algunas opciones de desarrollo que pueden ayudar a superar situaciones de exclusión.

Palabras clave: TIC, mujeres, transformación social, educación.

THE COMMUNICATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES AND WOMEN: CAN THE NEW TECHNOLOGIES DISRUPT THE GENDER?

Abstract: The ICT has become a referent that has changed the World in which we are living. Globalization, the big flow of people, from South to North, the flexibility provided by the technologies, which allows a quick and fast communication, all of them are elements that characterizes our World. In this article we present some thoughts about the role played by ICTs in the social change during the last decades. We analyze several social movements and their impact on the democratic participation. We also explore the new possibilities open to women in this new context, and we present some options of development that could help them to overcome exclusion.

Key words: ICT, women, social change, and education.

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LAS MUJERES: ¿PUEDEN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DESBARATAR EL GÉNERO?

Nelly P. Stromquist.
stromqui@umd.edu
University of Maryland.

1.- CONSIDERACIONES SOBRE LA TECNOLOGÍA

Con las tecnologías de información y comunicación (Tics) se vienen configurando densas y veloces formas de difusión de ideas. Los mensajes en estas ideas no siempre coinciden pues en la sociedad actual, por un lado, se persigue el individualismo y la competitividad y, por otro, se maneja un discurso público con principios democráticos como la igualdad entre hombres y mujeres y la vital importancia de la inclusión social.

Contrariamente a la radio y la televisión, que son unidireccionales porque nos proporcionan información mediante una programación predeterminada, las nuevas tecnologías comunicativas —particularmente la Internet— permiten la búsqueda de información sobre numerosos tópicos por parte de las personas. De ese modo, pasamos a ser sujetos dinámicos, adquiriendo un papel nunca visto antes a tal extremo.

El contexto y las condiciones en las cuales se usan estas tecnologías son tal vez más importantes que las tecnologías en sí mismas (Dighe y Reddi, 2006). Los países industrializados se preocupan constantemente por las destrezas laborales de sus trabajadores para así continuar la competitividad económica frente a otros países. Entre las destrezas prioritarias están los conocimientos de las Tics, el dominio del idioma oficial y competencias en destrezas empresariales. Pero, además de estos objetivos nacionales, se puede observar que con la comunicación digital, especialmente entre los jóvenes, están surgiendo grupos organizados bajo líneas menos jerarquizadas y que son redes que al mismo tiempo encaran temas políticos como el desempleo y la necesidad de acceso a estudios universitarios. Ante estos acontecimientos nuevas interrogantes surgen: ¿Crea la Internet espacios nuevos entre sujetos adultos que conlleven al activismo nacional y transnacional? ¿Representa nuevas modalidades de organización y educación que puedan ayudar la inclusión de grupos marginados?

Este ensayo trata de responder a estas inquietudes desde una perspectiva de transformación en las relaciones de género y, específicamente, el avance de las mujeres. Antes de referirnos a cuestiones de género en la educación de las personas adultas, cabe hacer un breve balance sobre la educación de adultos en general: la educación de adultos es un campo olvidado, con la excepción de muy pocos países. El objetivo de la Educación para Todos en cuanto a la alfabetización, si bien está presente, es el más olvidado de todos. Paradójicamente, esto ocurre pese a que todos los discursos públicos reconocen su contribución a mejores ingresos, la disminución de contagios del VIH, la reducción de la mortalidad materna e infantil y el logro del desarrollo sostenible, la paz y la democracia (United Nations, 2002). Sin dejar de sorprender, la educación de adultos recibe entre el 1 y el 3% de los presupuestos educativos en muchos países del mundo. La mayoría de los proyectos usando las Tics para la alfabetización de adultos, incluyendo las mujeres, son apoyados financieramente por las agencias internacionales (Dighe y Reddi, 2006).

2.- LA GLOBALIZACIÓN Y LAS MUJERES

Con los grandes flujos poblacionales que producen las inmigraciones contemporáneas, se observa una considerable dispersión de personas hacia muchos países, un movimiento que va de forma preponderante del Sur pobre al Norte rico. Ciertos observadores consideran que el contacto permanente gracias a la accesibilidad de los viajes aéreos, los computadores y el teléfono han incrementado la circulación de bienes, servicios e ideas (Kivisto, 2003). Pero hay poca investigación en torno a los horizontes sociales de los inmigrantes de la actualidad. ¿Crean ellos “instituciones inmigrantes transnacionales”? (Kivisto, 2003). ¿En qué medida los inmigrantes participan en las sociedades que los reciben? Por otra parte, ¿están los inmigrantes abiertos a la cultura del país que los acoge? ¿Logran interactuar en una gama amplia de situaciones con gente fuera de su grupo étnico? Si en realidad existen ahora comunidades transnacionales, ¿se puede decir que una ciudadanía cosmopolita se va configurando?

La globalización crea tendencias opuestas. Se podría argüir que en la medida que el individualismo y la competitividad llevan a la promoción centrada en la persona, esto produce bajos niveles de activismo político en procesos formales. Varios demógrafos han observado que la difusión de ideas y normas incluye también la difusión de los patrones de estratificación social de los países de origen, con la consecuente vulnerabilidad de los países receptores a tal estratificación (Portes y Rumbaut, 2002). Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías de comunicación crean más formas de conectividad entre grupos cuyos miembros comparten intereses similares y así logran un mayor acceso al conocimiento y la información (Castells, 1996; Kivisto, 2003).

3.- LAS MUJERES Y LAS TICS

El género es un tema crucial en el desarrollo humano, no debe ser por tanto restringido a cuestiones que afectan los países en desarrollo. Tanto en el Norte como en el Sur, las incidencias del acoso sexual y el abuso doméstico requieren atención (Dighe y Reddi,

2006). Las mujeres vienen siendo afectadas por tendencias globales en la apertura de las fronteras, en los términos de intercambio comercial y en el aumento de los flujos del conocimiento e inmigración (Ballara, 2007). Según la OIT, las mujeres se hallan más vulnerables que los hombres a situaciones de baja productividad, bajos salarios y trabajos inestables. Las políticas tienden a reconocer la vulnerabilidad económica de las mujeres, no así su necesario rol como agentes económicos. A ello se une el supuesto altamente difundido de que estar a favor de las mujeres es una tarea limitada a las mujeres.

Hay ahora políticas globales a favor de las mujeres que buscan corregir su desventaja en muchos sectores. Típicamente se reconoce a las mujeres como beneficiarias de suma importancia; sin embargo, estas declaraciones se olvidan al diseñar y ejecutar políticas de gran envergadura (Dighe y Reddi, 2006). Las políticas globales en torno a las Tics se debatieron en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información (WSIS por sus siglas en inglés) en Tunicia en 2005. La WSIS concluyó en sus declaraciones finales que las Tics frecuentemente han ignorado las necesidades, demandas y aspiraciones de las mujeres y no han incluido ni el empoderamiento de la mujer ni una perspectiva de igualdad de género (United Nations e International Communication Union, 2005a). Sin embargo, la agenda de acción de la WSIS —aunque reconoció las necesidades de las mujeres en cuanto al desarrollo de sus capacidades en el manejo de las Tics, en la aplicación de las Tics a asuntos tales como salud y educación, la diversidad e identidad cultural, los medios de comunicación y el seguimiento de las políticas y la evaluación de las mismas— eliminó la referencia al empoderamiento de la mujer (United Nations e International Communication Union, 2005b). Esto es de suma importancia, pues el empoderamiento es un concepto clave dentro de los movimientos feministas, quienes arguyen que sin empoderamiento poco cambio puede lograrse tanto a nivel individual como colectivo.

4.- USOS Y PROMESAS DE LA INTERNET

La explotación de la Internet varía según género, clase social y región del mundo. Asimismo, su potencial para el cambio individual y colectivo depende de su ubicación dentro de estas categorías. Existen ya ejemplos poderosos de su capacidad para la organización y movilización. A continuación, doy tres ejemplos:

4.1.- *MoveOn*

Tal vez el ejemplo más exitoso del uso de la Internet para la organización y movilización políticas proviene de *MoveOn* (muévete en inglés), una articulación estadounidense de individuos a través de una red cibernética fundada en 1998. Hoy, al cumplir 10 años, tiene 4,2 millones de miembros. Esta red ha jugado un papel fundamental en la revitalización del Partido Demócrata mediante la circulación veloz de mensajes y peticiones tanto para suscribir cartas a los representantes políticos como para hacer donativos para la postulación de nuevos candidatos demócratas. Según *MoveOn*, en una oportunidad un mensaje de repudio a las acciones de los candidatos republicanos a la presidencia y vicepresidencia del país en la actual contienda política generó \$1,2 millón de dólares en

contribuciones individuales en un solo día. Esta red, constituida por jóvenes con dominio de la computadora, en sus momentos más activos incluye un cuadro de 23 personas a tiempo completo—la mayoría mujeres que colaboran desde sus casas. *MoveOn* no se limita a mensajes electrónicos pues también hace seguimiento con llamadas telefónicas, circulan videos en YouTube y organiza “fiestas” en casas particulares, donde entre bocaditos se realizan llamadas telefónicas masivas (con la ayuda de teléfonos celulares que los “invitados” traen) cuyos resultados se anotan en la computadora. Estas llamadas adquieren carácter gigantesco, buscando metas de 100.000 a 120,000 llamadas por noche de fiesta. Dadas las diferencias intergeneracionales en el uso de las Tics, *MoveOn* representa mayormente un movimiento de jóvenes. Para sus análisis cuenta con sus contactos con académicos en ciencias políticas en universidades de alto prestigio (Vargas, 2008). Esta red se ha pronunciado contra el aborto y la guerra en Iraq y a favor de la ecología y políticas de salud.

4.2.- Pronunciamento latinoamericano

Ésta es una red de lengua española surgida en 2000 en el contexto de la conferencia mundial en Dakar a favor de la Educación para Todos. Pronunciamento Latinoamericano es una red de carácter informativo que circula mensajes de miembros que solicitan ayuda en ciertos tópicos o que suministran noticias sobre eventos recientes. Tiene actualmente más de 1.500 miembros entre individuos e instituciones; la red ha funcionado desde sus inicios bajo la moderación de una educadora que labora voluntariamente para colocar los enlaces.

Aunque estos dos ejemplos no tratan específicamente sobre cuestiones de género, la gama de sus actividades puede dar luces sobre posibles aplicaciones al movimiento feminista.

4.3.- Participación de las mujeres para CONFINTEA VI

Aunque no se ha conformado formalmente en una red, en meses recientes ha habido una intensa circulación de mensajes por parte de varios grupos que trabajan en educación en preparación para la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, conocida por sus siglas en inglés como CONFINTEA VI. Se logró un consenso en cuatro temas: pobreza; derechos de mujeres y hombres inmigrantes; la primacía de la educación de adultos; y el derecho de todos los adultos a la educación. Este trabajo entre redes logró que se insertara la alfabetización en la agenda del desarrollo. La conferencia tuvo foros regionales en los que se contó con un amplio diálogo de los movimientos de base y sus ideas para construir el documento final sobre políticas de educación de adultos. Las ideas sobre el género fueron discutidas con precisión y detenimiento; las ideas fluyeron de muchos países del mundo y contaron con la traducción informal por parte de las varias instituciones que circularon los mensajes y organizaron los seminarios virtuales. Por lo tanto, la preparación del documento para discusión en CONFINTEA VI se tornó en un instrumento fundamental para persuadir a los gobiernos nacionales que la educación y el

aprendizaje de los adultos debe figurar prominentemente en las políticas educativas (Dimitrova, 2007).

5.- VIRTUDES DE LA INTERNET

Muchos son los aspectos positivos que se han ligado al uso de la Internet. Veamos sus posibilidades para las mujeres:

Es un medio de comunicación flexible pues puede ser usado a cualquier hora y en cualquier lugar. La portabilidad del computador hace esto una realidad innegable. Al poder usarse en la esfera doméstica, les permite a las mujeres evadir un tanto los patrones culturales que tienden a restringir su movilidad. De ese modo, pueden las mujeres contrarrestar su vulnerabilidad de ocupar espacios públicos y distantes del hogar.

Con los fuertes flujos migratorios, muchas mujeres (y también hombres) dejan familias, a veces con hijos infantiles. La Internet permite un constante y accesible contacto con el país de origen y así compartir la misma vida aunque a distancia. Las mujeres de clases trabajadoras utilizan la Internet para comunicaciones personales más que para obtener información y conocimiento.

Ligado a la flexibilidad de la Internet, está el acceso a la información para propósitos económicos, tales como la creación de empresas comerciales que venden sus productos a través de los medios cibernéticos. Esto implica la creación de autoempleos, los cuales al poder ser gestados y gestionados desde el espacio doméstico permiten que las mujeres entren con mayor facilidad en el mundo de los negocios. Y la conectividad con otros países del mundo permite al mismo tiempo ligazones con el mercado global. Como observan Dighe y Reddi (citando a Gurumurthy, 2006), la Internet contribuye también a la comunicación eficiente entre las empresas micro y sus clientes, sus proveedores y bancos.

Las Tics se han convertido en fuente de empleo de labor femenina. Se emplea ahora a muchas mujeres, sobre todo jóvenes, en el mercado digital (*telemarketing*). Un área muy capaz de aumentar el empleo de las mujeres son los centros de llamadas dentro del mercado digital. Estos empleos se han venido dando en países anglófonos como la India, donde los costos de contratación son bajos mientras que los números de personas disponibles son altos.

Más allá de la comunicación a nivel personal, mediante la Internet se logra una difusión amplia de las ideas democráticas, las cuales hacen hincapié sobre la igualdad y crean ventanas de oportunidad para la acción política. En términos de comunicación, el computador permite la visualización colectiva y casi simultánea de una pantalla con un texto que puede ser coconstruido y sometido a una revisión grupal. Ese texto entonces funciona como un estímulo a participar y la transmisión veloz permite que los mecanismos de retroalimentación funcionen con eficiencia. Mediante los correos electrónicos, los documentos adjuntos, las páginas Web y los vídeos del YouTube, las Tics pueden facili-

tar la formación de redes de comunicación, la participación en movimientos sociales y la abogacía de ciertas causas en la sociedad. Pueden igualmente mejorar el diálogo entre gobierno y ciudadano y, de ese modo, mejorar la transparencia y rendición de cuentas por parte de los gobernantes. Pero para ello se requiere de líderes a nivel individual e institucional que tomen las riendas de la coordinación de tales redes y, en ocasión, de su liderazgo. Sin embargo, existe la promesa de que estas redes puedan desarrollar organizaciones informales que conlleven la creación de niveles de participación tan altos para las mujeres como para los hombres.

6.- LÍMITES Y DESAFÍOS

La educación empodera a la persona que tiene más años de escolaridad que otras. Este empoderamiento es relativo: fomenta decisiones más deliberadas y correctas en cuanto a opciones personales, su trabajo, su familia y su futuro; sin embargo, la educación no ayuda necesariamente a cuestionar los patrones genéricos evidentes en las relaciones sociales del día a día. En muchos casos, es posible encontrar mujeres educadas que conviven con patrones tradicionales y opresivos. La evidencia de esto es que las mujeres tendemos a evitar cargos políticos, pocas veces nos rebelamos contra la violencia doméstica, reaccionamos pasivamente ante el hostigamiento sexual y aceptamos impunidad ante los estándares dobles de sexualidad. Es también común encontrar hombres educados que persisten en normas y creencias opresivas del género femenino y dominantes por parte del género masculino. Si las Tics van a modificar relaciones sociales de género, será necesario no solamente contar con medios veloces de comunicación sino también con una conciencización de género que combine tanto el conocimiento crítico como la capacidad de actuar. Las Tics pueden facilitar la difusión de la información y el conocimiento ligado al género, pero requieren de personas dispuestas a liderar el intercambio de información e ideas transformadoras. Las Tics por sí mismas no pueden:

Proporcionar el poder necesario para tornar demandas en realidad.

Desarrollar la capacidad de interrumpir patrones profundos de masculinidad y feminidad.

Crear un frente común entre las mujeres.

Se ha observado que existe una brecha digital según la cual los hombres gozan de una posibilidad mayor de familiarizarse con la tecnología en general pues las nociones de masculinidad crean expectativas que conectan a los hombres con el mundo público y abierto, así como los predisponen hacia la manipulación de objetos mecánicos y tecnológicos. Por otro lado, las mujeres —especialmente en ambientes domésticos— disfrutan de menor tiempo libre. La brecha digital golpea de modo particular a las mujeres pobres, pues ellas están en el extremo de la brecha digital (Tichenor, citado en Dighe y Reddi, 2006). Se verifica que en, todas partes del mundo, los hombres registran mayor uso de las Tics que las mujeres. Refiriéndonos a España, de aquellos con acceso a la Internet, un 71% son hombres y un 29% mujeres (Moreno, 2005). Las mujeres usan los

computadores y otras tecnologías de comunicación e información con menos frecuencia y en períodos mas cortos que los hombres (Huyer, 2005). No es de sorprender que sean las mujeres profesionales las que disponen de más acceso a la Internet.

Para que las Tics puedan ayudar a las mujeres, sus necesidades y condiciones de acceso a estas tecnologías deben estar incluidas en políticas nacionales sobre las Tics, cuyos marcos orientadores y reguladores deberán ser explícitos en cuanto a las dinámicas y la diversidad del género (Primo, 2003). Los puntos de vista de las mujeres así como sus conocimientos, experiencias y preocupaciones quedan aún reflejados de manera inadecuada en la Internet y continúa la sobrerrepresentación de hombres como usuarios, diseñadores y productores de contenido y decisores de políticas de comunicación. Como anotamos inicialmente, pocos países han desarrollado políticas sobre las Tics incluyentes del género. Las políticas sobre las Tics en muchos países asiáticos enfatizan los aspectos tecnológicos y comerciales (y no los comunicativos), los cuales se manifiestan a favor del mercado (Dighe y Reddi, 2006). Queda aún por darse la integración de la igualdad de género y los derechos de las mujeres en la WSIS y sus programas de seguimiento.

Las estadísticas sobre el uso de la Internet indican que la mayoría de los usos de la Internet no son positivos. Un informe de la Unión Europea (2004) encontró que más del 70% del contenido de la Internet trata de temas pornográficos (Long, 2005). Asimismo, se observa un uso creciente de la Internet para fines de prostitución y tráfico sexual de personas.

Aunque frecuentemente se invocan los bajos costos de los computadores, estos argumentos son desafiados por sus mejorías constantes, que conllevan el desarrollo de equipos y programas (*software*) cada vez más complejos y de mayor capacidad –y por consiguiente de mayor costo –.

7.- ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA LECTURA

Un punto en común de reconocidos pensadores como Vigotsky, Piaget y Freire sobre procesos de aprendizaje es que aprendemos en situaciones sociales e interpersonales. Si bien es cierto que con el computador podemos desarrollar sociedades virtuales y lograr diálogos entre pares (e impares), la comunicación sincrónica raramente se da. Esto, claramente, es virtud y defecto a la vez. Posiblemente aprendamos mucho pero la falta de un conocimiento más íntimo de nuestros interlocutores opera como factor de desconianza o de irrealidad.

Hay que reconocer también que los textos digitales que se encuentran en la computadora tienen características diferentes de los textos tradicionales: no son lineales, presentan múltiples y variados formatos y combinan a menudo textos, imágenes y sonido. Los textos cibernéticos vienen con sonido e imágenes que usan letras de diferentes tamaños y formas y que no escriben textos simples que van de izquierda a derecha sino que usan

ventanas y marcos para expresar ideas. Todo esto requiere de una alfabetización sólida y sofisticada que resista las nuevas formas de presentación. Igualmente, hace necesario aprender a usar los textos que presentan las Tics. Por ello, existe ahora un nuevo término, el alfabetismo informático, para referirse a la habilidad de acceder, saber dónde encontrar, evaluar y usar la información obtenida de una gama amplia de fuentes digitales (Dighe y Reddi, 2006).

Los *hypertexts* —que son secciones de texto que pueden ser accedidas por la lectora mediante cualquier secuencia de su elección— han sido objeto de considerable discusión entre varios autores (RAND, 2002; Sutherland-Smith, 2002; Block y Pressley, 2002; Coiro, 2003; Leu *et al.*, 2004) y todos ellos destacan las complejidades que traen. También reconocen que leer de la pantalla del computador es más difícil que leer de los textos escritos en papel, o versión dura (Kamil y Lane, 1998; RAND, 2002). A su vez, hay que admitir que la lectura de textos digitales ha cambiado nuestros patrones anteriores. Como bien expresa el escritor argentino Casciari (2008), “El hábito digital hace que cada vez nos resulte más complicado leer a la antigua usanza. Sobre todo, cuando el material de lectura tiene ramificaciones. Nos hemos acostumbrado al salto, al hipertexto, al *procrastineo*, a manejar tres o cinco ideas al mismo tiempo. Regresar al libro plano, unidireccional, es como volver a encender el fuego con una piedra y un palito”. Se vienen haciendo avances en el desarrollo de los ambientes virtuales. Una contribución por parte de técnicos brasileños (Sonza *et al.*, 2008) nos aclara que los ambientes virtuales de calidad deben regirse por tres principios: (1) la accesibilidad, o cómo el contenido puede ser entendido: links, imágenes, sonidos, los diferentes formatos de estilo para el texto como para la presentación visual; (2) la usabilidad, o cómo navegar las páginas web para ir hacia el contenido, página principal, página anterior y áncoras para lugares específicos que la *interface* hace posible; (3) la comunicabilidad: cómo presentar la información de manera clara y simple, con puntuación, ortografía y expresiones correctas y con explicación de abreviaturas.

8.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Las tecnologías, incluyendo las Tics, no son ni neutras ni libres de valores. Todas tienen efectos sociales, económicos y ambientales que generalmente afectan de modo adverso a la mujer. Las Tics pueden indudablemente servir para la difusión, almacenaje, recuperación y manejo de la información. Las Tics pueden igualmente servir para comunicarnos con rapidez y de modo masivo con personas en cualquier lugar del mundo.

Viendo esto en un contexto histórico, la realidad actual es simplemente extraordinaria.

Es claro que las herramientas de las Tics pueden ser utilizadas para la educación, salud, cuidado y un mejor gobierno y que ellas permiten la ligazón con otras mujeres y con hombres sensibles al género para lograr propósitos comunes (Hafkin, 2005). Es posible que la creación de redes de aprendizaje informal vaya armando paulatinamente una infraestructura cívica y así se logre pasar de la acción individual a la colectiva.

¿Pueden las Tics empoderar a las mujeres? De por sí solas, no. Lo harán con el aval de personas con conocimientos adecuados sobre el género y las posibles estrategias para superarlo. Eso implica que el papel transformador de las Tics tendrá que pasar por las organizaciones de mujeres y feministas. Por su visión y misión están más dispuestas a luchar contra las desigualdades de género que los sistemas de educación formal (Dighe y Reddi, 2006; Stromquist, 2007). La participación de las mujeres en las Tics debe ser vista dentro un proceso de duración y envergadura, no simplemente como una actividad dirigida a un grupo blanco dentro de un plazo corto. Esto requiere políticas de comunicación social, al interior de las cuales se trabaje de modo sistemático e interligado tanto en los varios medios de comunicación masiva como en los aspectos culturales e ideológicos que sostienen nociones anquilosadas de la femineidad y la masculinidad.

9. - BIBLIOGRAFÍA

- BALLARA, M. (2007): Gender and Rural Employment: A View from Latin America, *Convergence*. 40 (3-4), 239-243.
- BLOCK, C. y PRESSLY, M. (eds.) (2002): *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York, The Guilford Press.
- CASCIARI, H. (2008): El turista original. <http://orsai.es>. Recuperado el 24 de octubre de 2008.
- CASTELLS, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Cambridge, Massachusetts, Blackwell.
- COIRO, J. (2003): Reading Comprehension in the Internet: Expanding our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacy, *The Reading Teacher*, 56 (5), 458-464.
- DIGHE, A. y REDDI, U. (2006): *Women's Literacy and Information and Communication Technologies: Lessons that Experience has taught us*. New Delhi, Commonwealth Educational Media Centre for Asia.
- DIMITROVA, A. (2007): Towards CONFINTEA VI: Lifelong Learning Advocacy in South Eastern Europe, *Convergence* 40 (3-4), 115-129.
- HAFKIN, N. (2005, 12-14 de julio): Closing Plenary: Wrap up. En *First International Symposium on Women and Information and Communication Technologies*. Baltimore, Center for Women and Information Technology, University of Maryland, Baltimore County. <http://www.umbc.edu/cwit/symposium.html>. Recuperado el 10 de julio de 2008.
- HUYER, S. (2005, 12-14 de julio): Women, ICTs, and the Information Society: Global Perspectives. En *First International Symposium on Women and Information and Communication Technology*. Baltimore, Center for Women and Information Technology, University of Maryland, Baltimore County. <http://www.umbc.edu/cwit/symposium.html>. Recuperado el 10 de julio de 2008.
- KAMIL, M. y LANE, D. (1998): Researching the Relation between Tehnology and Literacy: A agenda, en Reinking, D.; Mckenna, M.; Labbo L. y Kieffer, R. (eds.).

- Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post-Typographic World.* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 323-341.
- KIVISTO, P. (2003): Social Spaces, Transnational Immigrant Communities, and the Politics of Incorporation, *Ethnicities* 3 (1), 5-28.
- LEU, D.; KINZER, C.; COIRO, J, y CAMMACK, D. (2004): Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies, en Ruddell. R, y Unrau. N. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1508-1611.
- LONG, J. (2005, 12-14 July) "There is no place like home"? Domestic life, gendered space, and online access. En *First International Symposium on Women and Information and Communication Technology*. Baltimore: Center for Women and Information Technology, University of Maryland, Baltimore County. <http://www.umbc.edu/cwit/symposium.html>. Recuperado el 10 de julio de 2008.
- MORENO, A. (2005, 12-14 de julio): The New Technologies as Social Fact. Gender and Digital Divide in Spain. En *First International Symposium on Women and Information and Communication Technologies*. Baltimore: Center for Women and Information Technology, University of Maryland, Baltimore County. <http://www.umbc.edu/cwit/symposium.html>. Recuperado el 10 de julio de 2008.
- PORTES, A. y RUMBAUT, R. (2002): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, University of California Press.
- PRIMO, N. (2003): *Gender Issues in the Information Society*. UNESCO, Paris.
- RAND (2002): *Reading Study Group. Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, California, RAND.
- SONZA, A.; CONFORTO, D. y SANTAROSA, L. (2008) Acessibilidade nos portais de Educação Profissional e Tecnológica do Ministerio da Educação, *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1 (1), 131-145.
- STROMQUIST, N. (2007): *Feminist Organizations and Social Change in Latin America*. Boulder, Paradigm Publishers.
- SUTHERLAND-SMITH, W. (2002): Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen, *The Reading Teacher*, 55 (7), 662-669.
- UNITED NATIONS (2002, 17 de junio-9 de julio): Online discussion on "Information and Communication Technologies and their impact on and use as an instrument for the advancement and empowerment of Women". New York, Division for the Advancement of Women. Department of Economic and Social Affairs, United Nations.
- UNITED NATIONS e INTERNATIONAL COMMUNICATION UNION (2005a): *Tunis Commitment. World Summit on the Information Society*. Tunis, United Nations and ITU.
- (2005b): *Tunis Agenda for the Information Society. World Summit on the Information Society*. Tunis, United Nations and ITU.
- VARGAS, J. A. (2008, 9 de octubre): MoveOn Grows Up, *The Washington Post*, C1-C2.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

STROMQUIST, N.: (2009). “Las tecnologías de información y comunicación y las mujeres: ¿pueden las NN.TT. desbaratar el género?”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_stromquist.pdf.
ISSN: 1138-9737

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE TODOS Y TODAS

Resumen: A veces, desde algunos sectores de la pedagogía crítica se ha opuesto la educación dirigida a la transformación social con los resultados evaluables medibles. Sin embargo, en Europa hay una creciente construcción de proyectos educativos que superan ese dualismo; la colaboración entre ambos discursos no supone disminuir la fuerza de cada uno de ellos para dar cabida también al otro, sino que ambos ganan en intensidad. Por un lado, son proyectos de pedagogía crítica que se basan con rigurosidad en las teorías sociales y educativas transformadoras. Por otro lado, estos proyectos logran mejorar los resultados de todas las niñas y niños, los medibles con todo tipo de evaluaciones y los no medibles, pero sí evaluables con el debate y el diálogo entre todas y todos los implicados; los resultados medibles y no medibles son mejorados por la transformación social del entorno que genera su orientación de pedagogía crítica.

Palabras clave: éxito académico, pedagogía crítica, resultados medibles

THE CRITICAL PEDAGOGY AND THE ACADEMIC SUCCESS FOR EVERYONE

Abstract: Sometimes, some sectors of the critical pedagogy opposed social transformation-driven schools against measurable assessment. However, the number of educational projects that overcome this dualism is growing in Europe; the collaboration between both discourses do not imply a decrease of the strength any of them in order to give room to the other, but instead both gain in intensity. On the one hand, these are critical pedagogy projects rigorously based upon the social and educational transformative theories. On the other hand, these projects succeed in improving the results of all the children, both the results measurable with all kinds of evaluations and the non-measurable results, but yet assessable through the debate and dialogue among everyone involved: the social transformation of the environment created by the critical pedagogy orientation of these projects improves the measurable and non-measurable results.

Key words: academic success, critical pedagogy, effective schools.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE TODOS Y TODAS

Adriana Aubert

Adriana.aubert@ub.edu

Universitat de Barcelona.

Carme García

Carme.Garciay@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili.

1.- INTRODUCCIÓN

El neoliberalismo en el ámbito educativo ha sido visto como un instrumento a partir del que las clases dominantes o la cultura hegemónica se han impuesto priorizando las demandas del mercado a las necesidades humanas.

Algunos sectores defensores de la pedagogía crítica promulgan que la lucha contra este neoliberalismo en educación implica una posición ideológica, política y organizativa que no base la calidad educativa en la evaluación de los resultados individuales medibles, o en el acceso posterior a un puesto de trabajo. Se plantea que sólo es posible una calidad de la educación basada en su contribución a la transformación social y la crítica al discurso dominante sin basarse en resultados medibles que sólo responden a los intereses del discurso dominante.

Concretamente, en el contexto americano, algunos autores han iniciado esta crítica a partir de la ley *No Child Left Behind*, exponiendo que dicha ley provoca que el profesorado sólo se concentre en los resultados de los test estandarizados sin tener en cuenta las situaciones de pobreza o alienación cultural del alumnado. Este hecho ha provocado que no sea posible ayudar al alumnado en la reflexión sobre cómo está distribuido el poder en la sociedad y alienarles de sus necesidades reales: “Creating a curriculum of basic skills that can be measured by standardized tests is just another way of ignoring students’ real needs” (Reynolds, 2007, 57).

Este debate nos lo plantea Cummins en su libro *Lengua, poder y pedagogía* (2002). Un debate sobre la eficacia educativa en el que, por un lado, existe la corriente dominante impulsada por la investigación y centrada en el estudio de las llamadas “escuelas eficaces”. Esta corriente, que relaciona las prácticas docentes y organizativas con el uso de test estandarizados, es la que está promoviendo más reestructuraciones educativas en países como Estados Unidos. Por otro lado, también se trata de una corriente que proce-

de de investigaciones etnográficas y de la pedagogía crítica que rechaza el uso de “resultados medibles” para la elaboración de sus estudios y teorías. Es más, su visión hacia aquellas personas investigadoras que sí los utilizan es negativa: “Los educadores críticos suelen tratar con desdén lo que consideran una obsesión por las puntuaciones de los tests y el concepto extremadamente restringido del “rendimiento”, que caracteriza la investigación de la eficacia” (Cummins, 2002, 279). Sin embargo, los estudios de esta segunda corriente son considerados no científicos por quienes defienden las escuelas eficaces por no ofrecer propuestas concluyentes al no utilizar “medidas de resultados” (Cummins, 2002, 279).

Establecer un diálogo entre ambas perspectivas que incluya el diálogo y la transformación social como eje de funcionamiento de los centros educativos y la eficacia de sus actuaciones es tan posible como necesario: “Las perspectivas críticas tienen también que pasar de la retórica y los análisis teóricos a un enfoque más detallado de las formas específicas de pedagogía que desarrollen “destrezas básicas” evaluadas por la mayoría de los tests, mientras, al mismo tiempo, expanden los horizontes personales, intelectuales y académicos de una manera transformadora” (Cummins, 2002, 281).

En el presente artículo mostraremos cómo existen experiencias en el contexto europeo que están superando la contradicción entre ambas posturas y están llevando a cabo prácticas educativas críticas que incluyen la búsqueda de la mejora de resultados del alumnado paralelamente a la transformación social de sus vidas y sus contextos.

En el primer apartado, vamos a centrar la atención sobre el proyecto comunidades de aprendizaje. Un proyecto nacido en el contexto europeo que está suponiendo la superación del dualismo planteado por la oposición entre transformación social y resultados evaluables medibles.

El segundo apartado tratará sobre las limitaciones que han tenido y tienen aquellas propuestas educativas que se han basado tan sólo en los procesos, dejando a un lado los resultados de dichos procesos y las repercusiones en los propios niños y niñas.

Finalmente, en el último apartado y como conclusión, realizaremos una breve reflexión sobre cómo aquellos proyectos que rompen con la separación entre transformación social y resultados evaluables medibles tienen una mayor rigurosidad intelectual y, por lo tanto, unas mayores repercusiones a nivel social, político, etc.

2.- LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN PROYECTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA QUE GENERA MEJORES RESULTADOS.

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural que tiene como principal objetivo la superación de las situaciones de desigualdad y exclusión que se han generado en la sociedad de la información. Se parte del derecho que tienen todos y todas las niñas de poder tener una educación que les asegure un futuro

digno. Para ello se apuesta por sus capacidades y se cuenta con la participación de toda la comunidad educativa. En definitiva, comunidades de aprendizaje se propone:

- Superar las desigualdades apostando por la igualdad educativa, invirtiendo la tendencia al fracaso del alumnado en riesgo de exclusión social.
- Proporcionar a todas las personas una educación de calidad que dé respuesta a las necesidades actuales (adquirir las capacidades, herramientas e instrumentos clave que permitan enfrentarse a las demandas de la sociedad informacional).
- Fomentar la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad más igualitaria, intercultural y solidaria. Hacer que las propias personas sean agentes de transformación social.

El proyecto comunidades de aprendizaje se basa, por un lado, en la investigación de centros educativos de todo el mundo que están demostrando superar los problemas de convivencia y de fracaso escolar y, por otro, de las investigaciones y teorías educativas y sociales reconocidas por la comunidad científica internacional. A partir de esta base teórica y práctica: “Las comunidades de aprendizaje se autoorganizan para conseguir que todas las personas puedan acceder, desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que los resultados educativos sean iguales o superiores a los de quienes están en situaciones económicas o sociales, etc., mejores o diferentes” (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, 75).

Para conseguir este objetivo, el proyecto se fundamenta en la pedagogía crítica. En aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc. Desde esta perspectiva se incluiría a autoras y autores como Willis (1988) que ve la escuela como un espacio e instrumento donde las respuestas culturales a las condiciones materiales están agotadas y por ello necesita otro planteamiento. Tal como lo ve Apple (1997) este planteamiento emerge de experiencias como su análisis de las llamadas “escuelas democráticas” donde se lucha por superar las desigualdades sociales. Giroux (1997) argumenta cómo la educación necesita el reconocimiento del profesorado como intelectuales, como catalizadores del cambio de la misma manera que Freire (1997) muestra como imprescindible el compromiso de las personas educadoras con el diálogo para superar situaciones de injusticia en los centros educativos. Para ello, y siguiendo con Giroux, es necesario no sólo elaborar un discurso con el lenguaje de la crítica, sino que hay que combinarlo con el lenguaje de la posibilidad que haga visibles las posibilidades existentes en el contexto de las personas que están participando del proceso educativo.

Comunidades de aprendizaje, desde el inicio de la transformación del centro y durante su desarrollo democratiza tanto el proceso como los resultados educativos mediante diferentes formas de organizar el aula, incorporar la comunidad educativa y gestionar el centro entre otras prácticas. Algunas de estas prácticas son: grupos interactivos, formación de familiares y las comisiones de trabajo mixtas.

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula con el propósito de democratizar el día a día del aula y evitar la segregación. Con el objetivo de no sacar a ningún alumno o alumna del aula, se introducen en ésta aquellos recursos materiales y humanos necesarios para que todo el mundo aprenda sin quedarse descolgado del ritmo. Para ello se introducen personas voluntarias (familiares, personas del barrio, otro profesorado, etc.) que contribuyen con sus experiencias y conocimientos, y se organiza el aula en diferentes grupos heterogéneos (en nivel de aprendizaje, género, etnia, etc.). La tarea de la persona voluntaria es tutorizar un grupo dinamizándolo y optimizando las interacciones entre el alumnado que forma parte de manera que el objetivo del grupo sea que todo el mundo aprenda el máximo.

Si tradicionalmente se ha apartado al alumnado inmigrante o de familias o con riesgo de exclusión social por pensar que bajaba el nivel de aprendizaje, con grupos interactivos la comunidad educativa comprende y analiza que el retraso o la disminución del nivel educativo no era culpa de las personas inmigrantes o con una situación de marginación, sino de la propia institución educativa incapaz de transformarse para hacer frente a los retos y cambios de la nueva sociedad y del alumnado.

Con esta práctica educativa se consiguen dos propósitos: el aumento del aprendizaje instrumental y la solidaridad como partes de un mismo proceso. Autoras como Nieto (1999) también destacan la necesidad de que la educación multicultural pueda demostrar su éxito, para dejar de continuar excluyendo a las minorías. Para ello necesita demostrarlo tanto en los aprendizajes instrumentales como en las habilidades para el pensamiento crítico.

La formación de familiares es otra de las prácticas cotidianas del centro que están teniendo una gran incidencia tanto en la transformación personal del alumnado como en la mejora de sus resultados académicos. Con la formación de familiares la práctica cotidiana del centro se abre a todas aquellas personas que interactúan con los niños y niñas. Los resultados del informe PISA muestran como a mayor formación de las familias del alumnado, mejores resultados obtiene éste, estos resultados han llevado a que algunos países europeos estén priorizando la coordinación con las familias y abrir la posibilidad de su formación en el propio centro educativo. En comunidades de aprendizaje se realizan actividades de formación dirigidas específicamente a familiares y que dan respuesta a sus demandas previas (alfabetización, informática, tertulias literarias, etc.) y otras actividades de formación que pueden realizarse conjuntamente con el alumnado en horario extraescolar.

La organización de las comunidades de aprendizaje es totalmente horizontal y democrática, para ello se organizan comisiones mixtas de trabajo formadas por familiares, alumnado, profesorado, voluntariado, etc. Estas comisiones trabajan a partir de las prioridades seleccionadas por la comunidad educativa. Cada comisión asume una de las prioridades y con todas las personas que forman parte se organizan y gestionan para llegar a conseguirlo. La suma de la diversidad de personas e ideas que participan en las comisiones genera un mayor diálogo, reflexión, mejora de las relaciones y capacidad de resolver las tareas asignadas.

3.- LIMITACIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA QUE SE BASA EN PROCESOS Y NO EN RESULTADOS

Las políticas que han representado el uso de herramientas para medir los resultados han sido muy criticadas, y como se ha comentado en la introducción en Estados Unidos especialmente a partir de la ley *No Child Left Behind's*. Algunos autores, no sin parte de razón, han afirmado que estas pruebas ofrecían unos resultados distorsionados (Manaus y Clarke, 2001). Entre estos resultados distorsionados de la realidad encontramos el hecho de que alumnos de minorías étnicas o de grupos con riesgo de marginación obtienen mayoritariamente peores resultados provocando la toma de medidas de reducción del currículo para este tipo de alumnado (Normand, 2008). También existen movimientos que las rechazan por ser nocivas para la salud del alumnado por la presión a la que es sometido (Janesick, 2008).

Pero, las principales críticas que se han realizado han sido en torno a los contenidos del currículum oficial que sólo se basa en los resultados de las evaluaciones oficiales y no tanto en la crítica a un sistema educativo que perpetúa la desigualdad. Autores en esta línea explican que se crea una visión reduccionista y cuantitviva que no incluye los procesos sociales e individuales del alumnado y su entorno, sino que sigue el juego a los dictámenes mercantilistas.

Si bien es verdad que como dice Giroux (2003, 14) hay que romper con el mito que “indica que la enseñanza y el aprendizaje se desvinculan de la mejora del mundo”, añadir la importancia de mejorar el aprendizaje instrumental de poblaciones con un alto índice de fracaso escolar también supone una actuación crítica y solidaria.

Las aportaciones desde la visión de la pedagogía crítica han conseguido denunciar algunas de las injusticias que suponen algunos de los instrumentos de evaluación de los resultados en los centros educativos, pero no han incorporado en su discurso los resultados de las investigaciones de más reconocimiento en la comunidad científica internacional ni las reflexiones de la pedagogía crítica actual (Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004).

Algunas de las reformas de la diversidad basadas en el proceso y no en los resultados y que supuestamente han tenido como objetivo el respeto a esa diversidad del alumnado y sus necesidades han generado dobles lenguajes en muchas personas especialistas de la educación. Un ejemplo es el hecho de que, mientras intentan asegurar para sus hijos e hijas como mínimo una educación universitaria, y utilizan todos los medios académicos necesarios para que lo consigan, aceptan y recomiendan para los hijos e hijas de la mayoría, especialmente de los colectivos desfavorecidos, unos itinerarios que no conducen a la vía universitaria. Un doble lenguaje que provoca que: “Cuando se aplaude los grupos sociales que, según él, se resisten a la domesticación de la escuela se refiere a las hijas e hijos de los demás” (Flecha y Puigvert, 1998, 33). Es lo que se ha venido a llamar el currículum de la felicidad versus el currículum de la competencia.

Mientras a quienes pertenecen a los grupos más vulnerables se les ofrece un currículum de la sociabilidad y con bajos contenidos instrumentales, a quienes ya están incluidos socialmente se les ofrece un currículum que les garantizará las competencias necesarias para ir a la universidad e insertarse exitosamente en el mercado laboral. La simple adaptación al contexto no contribuye a la superación de la exclusión que muchos niños y niñas sufren.

Experiencias como Summerhill, donde el único objetivo era educar para una vida feliz, han sido muy criticadas no por ofrecer una enseñanza más democrática, sino porque ésta no ha conseguido unos resultados académicos que permitan a los y las jóvenes un futuro mejor. Y aunque en palabras de su actual directora dice que: "Preferiría que Summerhill produjese antes un barrendero feliz que un primer ministro neurótico" (L.P., 1999), la realidad es que la población que se encuentra en verdaderas situaciones de exclusión no piensan lo mismo y por ello generan rechazo hacia aquellos proyectos educativos que no están consiguiendo mejorar sus vidas, y hacerles más críticos y libres. Por otro lado porque los sectores excluidos ven como los hijos e hijas de las familias académicas tienen un buen futuro laboral asegurado. Una pedagogía crítica que da currículum y proyección social a los y las intelectuales que escriben sobre ella o la llevan a cabo, pero que no da resultados a la transformación social no supone una crítica al sistema dominante sino la sumisión a éste: "La educación profesional se convierte en un factor crucial para la reproducción en las escuelas de las desigualdades raciales, sexuales y de clase social características el orden económico general" (Giroux, 1997, 242).

Mientras el debate entre escuelas efectivas y pedagogía sigue abierto en Norteamérica, la realidad, como expresa Cummins (2002), sigue siendo que a todas las escuelas públicas les están exigiendo el alcanzar unos mínimos niveles curriculares. Otra autora norteamericana, Ladson-Billings (1994), aporta también como aunque la estandarización tenga aspectos negativos y deba trabajarse para cambiarlos, mientras exista, el profesorado debe asegurar que con este tipo de políticas vigentes el alumnado con mayor riesgo de sufrir exclusión social consigue superar las pruebas.

En datos de la UE (Comisión Europea, 2006), se muestra como en el 2010 tan sólo el 10% de los trabajos de nueva creación estarán dirigidos a personas sin cualificación. Esto hace urgente la necesidad de ir más allá en este debate para no ofrecer alternativas que sigan perjudicando a los grupos de población ya de por sí más excluidos.

Los sectores desfavorecidos que conocen bien esta situación sí que quieren resultados, pero los intelectuales críticos que no tienen en cuenta ni conocen sus necesidades promueven una educación, que supuestamente es crítica, basada en la adaptación. Un tipo de educación que no promoverían para sus hijos e hijas a los que les tienen asegurado el acceso a la universidad. Reconocer la existencia de diferencias individuales y entre grupos sociales y culturales no ha de significar una reducción de los objetivos educativos, sino un reconocimiento que sirva para elaborar programas educativos en los que todo el alumnado pueda conseguir los máximos resultados que le permitan transformar sus contextos y reivindicar con mayor fuerza su identidad. En esta línea, Bartolomé (2008, 378) afirma que hay que saber reconocer los obstáculos existentes para determinados colecti-

vos de acceder a la universidad pero para transformarlos y rebelarse contra ellos, de una manera crítica, lo cual incluye ofrecer las herramientas para poder acceder a la universidad: “Aunque es importante reconocer que habría que animar a que los alumnos y alumnas tuvieran aspiraciones más altas, la idea de que no ser capaz de “visualizar” una vida mejor es, en gran parte, lo que hace que los chicos y chicas subordinados sigan en la parte más baja de la escala social es fácil de interpretar”.

Aquello que más necesitan los niños y niñas de contextos desfavorables es precisamente superar la exclusión que sufren mayoritariamente por no tener acceso a los aprendizajes instrumentales que en un futuro podrán transformar sus expectativas y su vida haciéndoles acceder a mejores puestos de trabajo y a una vida mejor. Los aprendizajes instrumentales son los que pueden romper el círculo de la exclusión (Delpit, 1988; Apple y Beane, 1997; Feito y López, 2008).

Comunidades de aprendizaje no supone un entrenamiento del alumnado para responder a los estándares requeridos por el currículum, sino que se nutre de un trabajo colaborativo y solidario entre profesorado, familiares, etc., que incorpora las prácticas más eficaces reconocidas por la comunidad científica internacional.

4.- DIÁLOGO ENTRE TEORÍA Y RESULTADOS DE ÉXITO PARA UNA MEJOR PRODUCCIÓN INTELECTUAL.

Comunidades de aprendizaje (entre otras experiencias educativas que comparten similares principios) están demostrando un salto cualitativo y cuantitativo al debate entre escuelas eficaces y pedagogía crítica. Están consiguiendo una mejora del rendimiento académico y una mayor solidaridad y participación de la comunidad educativa.

La base científica del proyecto y su vinculación dialogada con la práctica educativa han sido los principales elementos que han conseguido romper con la imposibilidad de unir los dos discursos que Cummins (2002) presentaba como tradicionalmente divergentes añadiendo otros autores como Beck (1998), Habermas (1998), Sen (2000) o Touraine (1997).

Siguiendo el paradigma comunicativo crítico (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), el modelo de comunidades de aprendizaje está basado en una investigación que se posiciona junto a la teoría de la acción como autores como Habermas y Giddens para distanciarse de teorías como el funcionalismo o el estructuralismo que no incorporan la posibilidad de transformación social. Teniendo como eje el conocimiento dialógico promueve proyectos que incorporan el diálogo a las bases científicas.

En un proceso dialógico, la interacción entre las prácticas educativas de éxito, que incluye conocer los resultados que están obteniendo mediante resultados evaluables, y las teorías educativas y sociales reconocidas por la comunidad científica internacional consiguen un proyecto de transformación como comunidades de aprendizaje que es capaz de contribuir a superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia en los centros

educativos a la vez que contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva que luche para eliminar las desigualdades sociales.

Ése debe ser también el compromiso de los y las profesionales de la educación: “Sería necesario que los autores y autoras que formulan teorías culturales lo hicieran en diálogo con los grupos afectados por esas teorías, de forma que se evitaran afirmaciones que, llevadas a la práctica, aumentan las desigualdades” (Aubert *et al.*, 2008, 204).

5.- BIBLIOGRAFÍA.

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar*. Barcelona, Graó.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona, Hipatia.
- BARTOLOMÉ, L. I. (2008): La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro, en McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graó, 357- 390.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, Bruselas.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Morata-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DELPIT, L. D. (1988): The silence dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children, *Harvard Educational Review*, 58 (3), 280-298.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FEITO, R. y LÓPEZ, J. I. (eds.). (2008): *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona, Hipatia.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (1998): Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales, *Revista interuniversitaria del profesorado*, 33, 21-28.

- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. A. (1997): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta.
- JANESICK, V. J. (2008): Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica, en McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graò, 323- 337.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco, Jossey-Bass.
- L.P. (1999): Blair amenaza con el cierre a la escuela alternativa de Summerhill. En *El País*, 06/06/1999. Consultada en: <http://www.elpais.es>.
- MADAUS, G. y CLARKE, M. (2001): The adverse impact of high stakes testing on minority students: Evidence from one hundred years of test data. En *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*, eds. Orfield, G. and Kornhaber, M. L. New York, The Century Foundation Press, 85-106.
- NIETO, S. (1999): *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, Teachers College Press.
- NORMAND, R. (2008): School effectiveness or the horizon of the world as a laboratory, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), November, 665-676.
- REYNOLDS, P. R. (2007): “The pedagogy of the oppressed”: the necessity of dealing with problems in students’ lives, *Educational Horizons*, 86 (1), 53-60.
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*. Madrid, Planeta.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.

Páginas web consultadas:

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

AUBERT, A. GARCÍA, C.: (2009). “La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_0_aubert_garcia.pdf

ISSN: 1138-9737

EL RETO Y PROMESA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA NUEVA ERA DE LA INFORMACIÓN: UNA ENTREVISTA CON HENRY GIROUX

Resumen: En esta entrevista Giroux explora las diferentes conceptualizaciones emancipadoras y autoritarias de la educación, destacando el carácter político de la misma por su posibilidad de conectar conocimiento, autoridad y poder. La educación crítica es entendida como resultado de luchas particulares, conectadas a comunidades específicas, a recursos disponibles y a historias, identidades y experiencias del alumnado. Giroux conceptualiza la educación como un desafío, que intenta llevar a las personas más allá del mundo que conocen. Así se posibilitan formas de conocimiento que hacen posible la extensión de la cultura democrática. Pero Giroux también analiza la realidad de la educación superior, afectada por una crisis política y de legitimidad, que dificulta el desarrollo de principios democráticos e impone términos instrumentales y comerciales. Ante ello, el autor reclama un papel activo desde la universidad para solucionar los problemas de nuestras sociedades, proporcionando al alumnado conocimiento crítico para responder a las tendencias anti-democráticas actuales.

Palabras clave: democracia, universidades, pedagogía crítica.

THE CHALLENGE AND PROMISE OF CRITICAL PEDAGOGY IN THE NEW INFORMATION AGE: AN INTERVIEW WITH HENRY GIROUX

Abstract: In this interview Giroux explores the various emancipatory and authoritarian conceptualisations of education, underlining their political nature due to their opportunity to connect knowledge, authority and power. Critical education is understood to be the result of private battles, linked to specific communities, to available resources and the stories, identities and experiences of students. Giroux conceptualises education as a challenge, which attempts to take people beyond the world that they know. Thus forms of knowledge which make the extension of democratic culture become possible. However Giroux also analyses the reality in higher education, affected by a crisis of politics and of legitimacy, which makes the development of democratic principles difficult and imposes instrumental and commercial terms. Faced with this, the author requests that universities take on an active role in order to resolve problems in our societies, providing students with critical knowledge so as to respond to current anti-democratic trends.

Key Words: democracy, universities, critical pedagogy.

THE CHALLENGE AND PROMISE OF CRITICAL PEDAGOGY IN THE NEW INFORMATION AGE: AN INTERVIEW WITH HENRY GIROUX

Henry Giroux.

girouxh@mcmaster.ca

McMaster University

1. I'd like to begin by asking you to give us a brief account of your conceptualization and understanding of education

In the most general sense, I understand education as a moral and political practice whose purpose is not only to introduce students to the great reservoir of diverse intellectual ideas and traditions but also to engage those inherited bodies of knowledge through critical dialogue, analysis, and comprehension. At the same time, education is a set of social experiences and an ethical space through which it becomes possible to rethink what Jacques Derrida once called the concepts of the “possible and the impossible”¹ and to enable what Jacques Rancière calls loosening the coordinates of the sensible through a constant reexamination of the boundaries that distinguish the sensible from the subversive². Both theorists are concerned with how the boundaries of knowledge and everyday life are constructed in ways that seem unquestionable, making it necessary not only to interrogate commonsense assumptions but also to ask what it means to question such assumptions and see beyond them. As a political and moral practice, education always presupposes a vision of the future in its introduction to, preparation for, and legitimation of particular forms of social life, demanding answers to the questions of whose future is affected by these forms? For what ends and to what purposes do they endure?

What separates an authoritarian from an emancipatory notion of education is whether or not education encourages and enables students to deepen their commitments to social justice, equality, and individual and social autonomy while at the same time expanding their capacities to assume public responsibility and actively participate in the very process of governing. As a condition of individual and social autonomy, education introduces democracy to students as a way of life—an ethical ideal that demands constant attention—and as such takes seriously the responsibility for providing the conditions for people to exercise critical judgment, reflexivity, deliberation, and socially respon-

sible action.

Education is always political because it is connected to the acquisition of agency. As a political project, education should illuminate the relationships among knowledge, authority, and power. It should also draw attention to questions concerning who has control over the production of knowledge, values, and skills, and it should illuminate how knowledge, identities, and authority are constructed within particular sets of social relations. In my view, education is a deliberate attempt on the part of educators to influence how and what knowledge and subjectivities are produced within particular sets of social relations.

Ethically, education stresses the importance of understanding what actually happens in classrooms and other educational settings by raising questions regarding what knowledge is of most worth, in what direction should one desire, and what does it mean to know something. Most importantly, education should take seriously what it means to understand the relationship between how we learn and how we act as individual and social agents; that is, it should be concerned with teaching students not only how to think but how to come to grips with a sense of their own individual and social responsibility and to be responsible for their actions as part of a broader attempt to be engaged citizens who can participate in democratic public life.

Finally, what has to be acknowledged is that critical education is not about an *a priori* method that can simply be applied regardless of context. It is the outcome of particular struggles and is always related to the specificity of the community ties, available resources, and the histories that students bring with them to the classroom as well as the diverse experiences and identities they inhabit. I would like to conceptualize education as a form of provocation and challenge, a practice rooted in an ethical-political vision that attempts to take people beyond the world they already know in a way that does not insist on a fixed set of altered meanings, but instead provokes an expansion of the range of human possibilities and provides the conditions for the development of an informed, critical citizenry capable of actively participating and governing in a democratic society. This suggests forms of knowledge and pedagogy that enable rather than subvert the potential of a democratic culture.

2-. In describing the role you envision yourself as playing for students, one commentator of your work has written that your classes “are comparable to Bob Dylan’s first electric outing at the Newport Folk Festival, where Dylan not only provoked the traditionalists and reformists alike by going electric, but also disturbed them”. That’s a great compliment and a perfect elaboration of the role of the true teacher. What are the challenges you face as an educator in viewing the classroom as a space of dialogue, critical investigation, and interpretation?

It is worth noting that the challenges we face as educators in the classroom are intricately related to larger issues impacting higher education. While recognizing that higher education inhabits a diverse and complex landscape, I do think it is fair to say that in the

United States, higher education faces a number of challenges in terms of its overall purpose, how it defines the role of faculty and students, and how it determines the meaning of pedagogy itself. Simply put, higher education appears to be suffering from both a crisis of politics and a crisis of legitimacy. Politically, higher education is increasingly being influenced by larger economic, military, and ideological forces that consistently attempt to narrow its purview as a democratic public sphere.

In economic terms, higher education is increasingly subjected to a neoliberal disciplinary apparatus of power and a regime of market values that put structures of governance largely into the hands and interests of an administrative-managerial elite. Under this disciplinary apparatus, the calculating logic of cost-benefit analyses prioritizes instrumental knowledge, the discourse of efficiency, and the accumulation of capital. This means that it becomes more difficult for educators to have any control over the production of their own academic labor. Moreover, under the leadership of these university CEOs, academic disciplines, teaching, and research are valued primarily in terms of market outcomes and measurable standards. Under such conditions, the most valued academic subjects are those that have a certain exchange value in the market, enabling students to shore up their credentials for jobs³. In a world in which youth have been unearthed not simply as another expansive and profitable market but as the primary source of redemption for the future of capitalism, many young people are now constructed as consuming and saleable objects. They often come to the university with no language for defining themselves or citizenship itself outside of the demands of a consumerist society, making it all the more difficult for them to challenge the university as an adjunct of corporate values and interests. This means that those of us teaching in the humanities not only inhabit classrooms with dwindling resources but increasingly face students who do not value knowledge that does not immediately translate into a job opportunity or seems at odds with simple translations offered by an utterly commodified popular culture. Moreover, as the humanities and liberal arts are increasingly relegated to an ornamental function within the university, faculty are teaching more courses; new hires are put on part-time tracks; and the increased workload makes it more difficult to teach effectively.

Another obstacle to quality teaching and research lies in the fact that the increasing loss of public funding is pushing more universities to align themselves with the national security state, which then faithfully rewards them with billions of dollars in research funds largely dedicated to militarizing knowledge and providing the deadly weapons needed by an ever-expanding warfare state⁴. As a result, faculty find themselves locked into an academic world dominated by military and corporate values, engaging in pedagogical practices that more closely approximate training students than educating them and being rewarded less for their scholarship and teaching than for their ability to secure outside funding. In this instance, there is an ongoing transformation among faculty in which they become deskilled as intellectuals, reduced to the status of academic entrepreneurs and functioning as unquestioning employees of the military-industrial-academic complex.

There are also additional forces at work in the undermining of the democratic ethos of higher education. These include very powerful right-wing, corporate-financed groups and foundations in the United States that are waging a battle to eliminate any vestige of critical education from the classroom on the grounds that such teaching is either propagandistic or unpatriotic⁵. All of these groups view the university either as an adjunct to the corporation and security state or as a citadel of patriotic correctness, or, even worse, as all three of these things. Under such conditions, not only does the university default on its role as a democratic public sphere, but it also suppresses dissent, critical thought, and the pedagogical conditions necessary for students to become critically engaged actors. In a similar manner, public intellectuals are now replaced by privatized intellectuals, often working in secrecy, conducting research that serves either the warfare state or the corporate state, and feeling too intimidated to engage in critical teaching. Under such circumstances, the accelerating process of deskilling teachers undercuts the possibility of critical dialogue, the development of a culture of questioning, and the desire of educators to challenge and provoke students beyond the world they already know in a way that does not insist on a fixed set of meanings.

Intellectuals, no longer positioned in a vibrant relationship to public life, now labor under the influence of managerial modes of governance and market values that mimic the logic of Wall Street. Consequently, higher education appears increasingly decoupled from its historical legacy as a crucial public sphere, responsible for both educating students for the workplace and providing them with the modes of critical discourse, interpretation, judgment, imagination, and experiences that deepen and expand democracy. Unable to legitimate its purpose and meaning according to such important democratic practices and principles, higher education now narrates itself in terms that are more instrumental, commercial, and practical, having a detrimental impact on the classroom. As universities adopt the ideology of transnational corporations and become subordinated to the needs of capital, the war industries, and the Pentagon, they become less concerned with how they might educate students regarding the ideology and civic practices of democratic governance and the particular necessity of using knowledge to address the challenges of public life. Higher education instead functions as part of the post-9/11 military-industrial-academic complex, becoming increasingly conjoined with military interests and market values, identities, and social relations, while John Dewey's once vaunted claim that "democracy needs to be reborn in each generation, and education is its midwife"⁶ is either willfully ignored, forgotten, or becomes an object of scorn. Education now seems to be measured by the degree to which it can escape any vestige of political, ethical, and moral responsibility.

3.- Violence and social anomie are widespread problems in America's public school system and in many other public school systems in the Western world. In fact, these types of behaviour seem in our own times to cross class lines and to form a distinctive display of aggressive behaviour that is very much ingrained in the overall culture of Western society. Under these conditions, what can school administrators and teachers do to construct a learning environment that is geared to self-development, respect for

others, and responsibility for one's actions, and form social bonds around the values of democracy, freedom, and civic virtue?

Learning environments cannot be removed from the larger political, economic, and social forces that shape them. If education is going to be responsive to the larger problems that erupt in its classrooms, it has to become a force for addressing the deepest conflicts of our time, and this not only means reclaiming the university as a democratic public sphere but also putting in place those pedagogical conditions that make knowledge meaningful in order for it to become critical and transformative. For knowledge to become meaningful, it must connect with the histories, values, and understandings that shape students' everyday lives. This is knowledge that not only tries to connect with what students already know but also challenges the limits of such knowledge by questioning both the histories and context in which such knowledge is produced, appropriated, and internalized. Pedagogy in this instance takes matters of context seriously but does not limit its articulation of knowledge to the immediacy of experience; rather, experiential contexts become a starting point for moving into the larger world of knowledge, ideas, theories, and social relations. This kind of education also suggests making visible the values, ideologies, and practices that enable violence towards others, promote an indifference to social justice, and intensify the disdain for democracy through ongoing attack on civil liberties, the widening forces of economic inequality, and increasing incarceration of young people of color. Such values and practices have to be engaged as part of a language of critique, while a discourse of educated hope has to be appropriated as part of a broader effort to reclaim those modes of agency that expand and deepen the values and practices of a substantive democracy. Hope in this instance attempts to show "how the space of the possible is larger than the one assigned—that something else is possible, but not that everything is possible"⁷.

We live at a time when democratic values are subordinated to market values; public life collapses into private concerns; and a rabid social Darwinism militates against any notion of social responsibility. Reality TV's mantra of a world in which everybody is voted off the island is now mimicked in higher education with its own neoliberal mantra of privatize or perish. Yet higher education may be one of the few sites left where students can learn to recognize and fight against such anti-democratic tendencies. At the very least, educators have to be attentive to the ways in which corporate and right-wing ideologies and pedagogical practices deny the democratic purposes of education and undermine the possibility of a critical citizenry. Such a critique on its own, while important, is not enough. Academics also have a responsibility to make clear higher education's association with other memories, brought back to life in the 1960s when the academy was remembered for its public role in developing citizenship and social awareness—a role that shaped and overrode its economic function. Such memories, however uncomfortable to the new corporate managers of higher education, must be nurtured and developed in defense of higher education as an important site of both critical thought and democratization.

Instead of a narrative of decline, educators need to combine a discourse of critique and resistance with a discourse of possibility and hope. Such optimism can both recall and seek to reclaim consciousness of the public and democratic role of higher education, which raises fundamental questions about how knowledge can be emancipatory and how an education for democracy can be both desirable and possible. Memories of educational resistance and hope suggest more than the usual academic talk about shattering the boundaries that separate academic disciplines or making connections to students' lives, however important these considerations might be. There is also, as Stuart Hall points out, the urgent need for educators to provide students with "Critical knowledge [that is] *ahead* of traditional knowledge ... *better* than anything that traditional knowledge can produce, because only serious ideas are going to stand up." Moreover, there is also the need to recognize "the social limits of academic knowledge. Critical intellectual work cannot be limited to the university but must constantly look for ways of making that knowledge available to wider social forces"⁸. If Hall is right, and I think he is, educators have a pedagogical responsibility to make knowledge meaningful in order to make it critical and transformative. But such knowledge should be more than a provocation that takes students beyond the world they already know; it should also expand the range of human possibilities by connecting what students know and how they come to know to how they respond to the world. Critical education should instill in students both what Zygmunt Bauman calls "a disgust for all forms of socially produced injustice"⁹ and the desire to make the world different from what it is. In part, this means educating students to believe that democracy mandates not only a responsibility to the plight of others and a critical awareness of the ethical demands of our own sense of agency, but also a heightened recognition of the obligations of citizenship and the need to keep democratic politics alive through an ongoing and active individual and collective intervention in public life.

While Hannah Arendt did not address directly the importance of critical pedagogy, she understood that in its absence monstrous deeds, often committed on a gigantic scale, had less to do with some grand notion of evil than with a "quite authentic inability to think"¹⁰. For Arendt, the absence of a capacity for thinking, making judgments, and assuming responsibility constituted the conditions not merely for stupidity but for a type of evil that could produce monstrous crimes and a politics exemplified in old and new forms of totalitarianism. The current corporate and right-wing assault on higher education is in reality an attack on the most rudimentary conditions of democratic politics. Democracy cannot work if citizens are not autonomous, self-judging, curious, reflective, and independent —qualities that are indispensable for students if they are going to make vital judgments and choices about participating in and shaping decisions that affect everyday life, institutional reform, and governmental policy in their own country and around the globe. This means educators both in and outside of the university need to reassert pedagogy as the cornerstone of democracy by demonstrating in our classrooms and to the broader public that it provides the very foundation for students to learn not merely how to be governed but also how to be capable of governing.

Of course, there are also structural issues that must be addressed. Governments must be willing to fund education as a central responsibility of the democratic state. Educators must work under conditions marked by democratic modes of governance, which needs to include adequate resources, decent salaries, and full-time positions protected by the principles of academic freedom. In addition, students must be given access to education as a *right*, not merely as an entitlement. In other words, the ability to pursue education should be limited neither by class position nor social status.

4.- While problems differ from country to country, there is a general consensus that higher education is in a crisis. Declining quality, rising costs, loss of academic community, gradual retreat from the mission of educating students to think critically, creatively, and responsibly about their role as citizens in a democratic polity represent only a few of the pieces of the higher education puzzle today. Educators worldwide are putting the blame squarely on the adoption of market-based understandings of education, the commercialization of research, and the corporatization of the university. Would you comment on the above?

I don't think there is any question that the neoliberal reconstruction of higher education has reached alarming heights in many countries, but we would be remiss not to recognize that there are other dangerous forces attempting to shape the university in ways that undermine its promise as a democratic public sphere. For instance, while there has been an increasing concern among academics and progressives over the growing corporatization of the university, the transformation of academia into a militarized knowledge factory has been largely ignored as a subject of major concern and critical debate. Such silence has nothing to do with a lack of visibility regarding the shift toward militarization taking place in higher education.

Attempts to inject a military and security presence into American universities certainly have not been covert. Not only is the militarization of higher education made obvious by the presence of over 150 military-educational institutions in the United States designed to train a youthful corps of tomorrow's officers in the strategies, values, skills, and knowledge of the warfare state; it is also evident, as the American Association of Universities points out, in the existence of hundreds of colleges and universities that conduct Pentagon-funded research, provide classes to military personnel, and design programs specifically for future employment with various departments and agencies associated with the warfare state. After decades of underfunding, especially within the humanities, faculty are lured to the Department of Defense, the Pentagon, and various intelligence agencies either to procure government jobs or to apply for grants to support individual research in the service of the national security state, which in turn provides backing for the U.S. government's commitment to global military supremacy. Military-oriented research programs and knowledge are now being funded to produce new and innovative ways to fight wars, develop sophisticated surveillance technologies, and produce new military weapons. Based on the assumption that weapons of destruction, surveillance, and death insure freedom and security, such research not only displaces compelling environmental, health, and life-sustaining projects in the interests of military

priorities but is also antithetical to fostering a culture of public disclosure, transparency, questioning, dialogue, and exchange, all of which are central to the university as a democratic public sphere.

Similarly, the sixteen intelligence agencies in the United States are using higher education to train potential spies or other national security operatives, often under the cloak of secrecy¹¹. In such cases, the fundamental principles of public accountability, academic freedom, and open debate are either compromised or severely endangered. Moreover, an increasing number of colleges and universities are trying to attract Pentagon money by jumping into the market for online and distance learning programs, often altering their curricula and delivery services to attract part of the lucrative education market for military personnel. The rush to cash in on such changes has been dramatic, particularly for private, online educational institutions. What I think is problematic is both the nature of these programs and the wider culture of privatization and militarization legitimated by them. With respect to the former, the incursion of the military presence in higher education furthers and deepens the ongoing privatization of education and knowledge itself. Most of the players in this market are for-profit institutions that are problematic not only for the quality of education they offer but also for their aggressive support of education less as a public good than as a private initiative and saleable commodity. And as this sector of higher education grows, it will become not only more privatized but also more instrumentalized, reducing the university to a credentializing factory designed to serve the needs of the military and coming closer to falling into the trap of confusing training with a broad-based education. Catering to the educational needs of the military makes it all the more difficult to offer educational programs that would challenge militarized notions of identity, knowledge, values, ideas, social relations, and visions.

At a time when civil liberties are under attack, intelligence agencies are illegally engaged in data mining, the separation of powers is increasingly undermined by an imperial presidency, and the CIA abducts people who then “disappear” into the torture chambers of authoritarian regimes, it is all the more imperative that higher education educate students to consider the consequences of the creeping militarization of American society¹². In addition, military institutions radiate power in their communities and often resemble updated versions of the old company towns of nineteenth-century America —inhospitable to dissent, cultural differences, people who take risks, and any discourse that might question authority. What all of this suggests is that the sheer power of the military apparatus, further augmented by its corporate and political alliances and fuelled by an enormous budget, provides military-oriented institutions with a powerful arm-twisting ability capable of shaping research agendas, imposing military values, normalizing militarized knowledge as a fact of daily life, supporting military solutions to a range of diverse problems, and bending higher education and individual researchers to its will, an ominous and largely ignored disaster that is in the making in the United States.

Another threat that the university now faces comes from a newly reinvigorated war that

is currently being waged by Christian nationalists, reactionary neoconservatives, and right-wing political ideologues against all of those independent institutions that foster social responsibility, critical thought, and critical citizenship. And there is more at work in this current attack than the rampant anti-intellectualism and paranoid style of American politics outlined in Richard Hofstadter's *Anti-Intellectualism in American Life*, written over forty years ago. There is also the collective power of radical right-wing organizations, which, in spite of a democratically controlled Congress, continue to have a powerful influence on all levels of government and feel compelled to dismantle the open, questioning cultures of the academy. While the attack on dissent is being waged on numerous fronts, higher education in the United States seems to be the primary target of several right-wing forces that are waging an aggressive and focused campaign against the principles of academic freedom and seem more than willing to sacrifice critical pedagogical practice in the name of patriotic correctness. Ironically, it is through the vocabulary of individual rights, academic freedom, balance, and tolerance that these forces are attempting to undermine the ideal of the university as a bastion of independent thought and uncorrupted inquiry, to slander—even vilify—an allegedly liberal and left-oriented professoriate, to cut already meagre federal funding for higher education, to eliminate tenure, and to place control of what is taught and said in classrooms under legislative oversight.

Underlying recent attacks on the university is an attempt not merely to counter dissenting points of view but to destroy them, and in doing so to annihilate all of those remaining public spaces, spheres, and institutions that nourish and sustain a culture of questioning so vital to a democratic civil society. Within the conservative rhetoric, dissent is often equated with treason, and the university is portrayed as the weak link in the war on terror by powerful educational agencies. Professors who advocate a culture of questioning and critical engagement run the risk of having their names posted on Internet websites—such as *DiscovertheNetworks.org* and *CampusWatch.org*—and being labelled as un-American, while various right-wing individuals and politicians increasingly attempt to pass legislation that renders critical analysis a professional and personal liability and to reinforce a rabid anti-intellectualism under the call, with no irony intended, for balance and intellectual diversity¹³. Genuine politics begins to disappear as people methodically lose those freedoms and rights that enable them to speak and act in public spaces, to exercise their individual right to dissent, and to advocate a shared sense of collective responsibility.

While higher education is only one site under attack, it is one of the most crucial institutional and political spaces where democratic subjects can be shaped, democratic relations can be experienced, and anti-democratic forms of power can be identified and critically engaged. It is also one of the few spaces left where young people can think critically about the knowledge they gain, learn values that refuse to reduce the obligations of citizenship to either consumerism or the dictates of the national security state, and develop the language and skills necessary to defend those institutions and social relations that are vital to a substantive democracy. As the philosopher Hannah Arendt

insisted, a meaningful conception of politics appears only when concrete spaces exist for people to come together to talk, think critically, and act on their capacities for empathy, judgment, and social responsibility. What all this points to is a dire need for educators and others to recognize and take measures against the current attack on higher education that is now threatening to erase the ideas and the practices that enable the academy to fulfill its role as a crucial democratic public sphere, offering a space both to resist the dark times in which we now live and to embrace the possibility of a future forged in the civic struggles requisite for a viable democracy.

Henry A. Giroux is a Professor in English and Cultural Studies at McMaster University in Canada and Chronis Polychroniou is Professor and Head of Academic Affairs at Mediterranean University College in Greece.

Notas

. DERRIDA, J. (2001) The Future of the Profession or the Unconditional University, in *Derrida Down Under*, ed. Laurence Simmons and Heather Worth Auckland, New Zealand, Dunmore Press, 245.

² CARNEVALE, F. and KELSEY, J. (2007) Art of the Possible: An Interview with Jacques Rancière, *Artforum*, 260-261.

³ This issue is examined in great detail in, GIROUX, H. A and GIROUX, S. (2004): *Take Back Higher Education*. New York, Palgrave.

⁴ I take this issue up in GIROUX, H. A. (2007): *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, Paradigm Publishers. See also TURSE, N. *The Complex: How the Military Invades Our Everyday Lives*. New York, Metropolitan Books.

⁵ See WILSON, J. (2008): *Patriotic Correctness: Academic Freedom and Its Enemies*. Boulder, Paradigm Publishers and GIROUX, H. A (2007): *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, Paradigm Publishers.

⁶ Cited in HOLLANDER L. E. (2000): The Engaged University. *Academe*, available online at <http://www.aaup.org/publications/Academe/2000/00ja/JA00Holl.htm>.

⁷ Alain BADIO, A. (1998): *Ethics: An Essay on the Understanding of Evil*. London, Verso. 115-116.

⁸ Peuter, G. (2008): Universities, Intellectuals, and Multitudes: An Interview with Stuart Hall, in *Utopian Pedagogy: Radical Experiments against Neoliberal Globalization*. Ed. COTE, M.; RICHARD, J. F. Day, and PEUTER, G. Toronto, University of Toronto Press. 113-114.

⁹ BAUMAN, Z. quoted in BAUMAN, Z. and TESTER, K. (2001): *Conversations with Zygmunt Bauman*. London, Polity. 4.

⁰ ARENDT, H. (1971): Thinking and Moral Considerations: A Lecture. *Social Research*, 38:3,417.

¹ This figure was provided National Intelligence Director John Negroponte in a 2006 speech at the National Press Club. See Spy Chief Discloses Total Number of U.S. Intelligence Personnel. *USA Today* (April 20, 2006), available online at www.usatoday.com/news/washington/2006-04-20-intelligencepersonnel_x.htm?csp=34. I also take up this issue in great depth in GIROUX, H. A (2007): *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, Paradigm Publishers, especially Chapter 1.

² There are too many books to cite to document this allegation, but the most recent and informative are: MAYER, J. (2008): *The Dark Side: The Inside Story of How The War on Terror Turned into a War on American Ideals*. New York, Doubleday, WOLIN, S. S (2008): *Democracy Inc.: Managed Democracy and the Specter of Inverted Totalitarianism*. Princeton, Princeton University Press; and SANDS, P. (2008): *Torture Team: Deception, Cruelty and the Compromise of Law*. London, Allen Lane.

³ For a detailed examination of such legislation, see WILSON, J. K *Patriotic Correctness*.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

GIROUX, H.: (2009). “La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S. XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_giroux.pdf

ISSN: 1138-9737

SER LIBRE, ACTUAR CON LIBERTAD Y LIBERARSE. PETER McLAREN Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN.

Resumen: McLaren, en esta entrevista, reflexiona sobre diferentes enfoques en el ámbito de la pedagogía crítica y se detiene en interpretaciones que se han derivado de la obra de Freire, incidiendo en la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica para encontrar formas que posibilitan que personas oprimidas se conviertan en protagonistas de la historia. Así mismo, este autor explica como parte de su trabajo se centra en dar fuerza a los movimientos anti-capitalistas en Norte América y formular una alternativa al capitalismo global, reflexionando sobre el papel que puede jugar en ello la pedagogía crítica. Destaca el papel clave del profesorado en el desarrollo de pedagogías anti-capitalistas en el seno de las actuales sociedades cambiantes, afectadas por acontecimientos internacionales como la elección de Obama o la crisis económica, donde las escuelas pueden convertirse en espacios para la producción de conocimiento crítico y para la acción sociopolítica.

Palabras clave: movimientos anti-capitalistas, conocimiento crítico, acción sociopolítica.

BEING, BECOMING AND BREAKING-FREE: PETER MCLAREN AND THE PEDAGOGY OF LIBERATION

Abstract: In this interview, McLaren reflects on different approaches to the field of critical pedagogy and lingers over interpretations derived from the work of Freire, underlining the need to reflect on practice itself in order to find ways which allow oppressed people to become protagonists in history. Likewise, this author states that part of his work is focused on supporting anti-capitalist movements in North America and formulating an alternative to global capitalism, reflecting on the role which critical pedagogy could play in this. He underlines the essential role of teachers in the development of anti-capitalist pedagogies within the heart of today's changing societies, affected by international events such as the election of Obama or the financial crisis, in which schools can become spaces for the production of critical knowledge and for socio-political action.

Keywords: anti-capitalist movements, critical knowledge, socio-political action.

BEING, BECOMING AND BREAKING-FREE: PETER MCLAREN AND THE PEDAGOGY OF LIBERATION

Peter McLaren.

mclaren@gseis.ucla.edu

University of California.

1. You have been in the forefront of revolutionary critical pedagogy along with other social scientists. Where does the break happen in the works of revolutionary critical pedagogues from that of earlier educationists - the neo-Marxists like Michael Apple or critical pedagogues such as Henry Giroux?

I don't see it so much as a break or rupture as coming to a fork in the road, a fortuitous crossroads of sorts —and deciding to take a different path, recognizing that the journey I had taken with fellow critical educators had been a long and arduous one, freighted with travails and tribulations, a voyage where a lot of learning had taken place and many important struggles had been initiated. Apple's work was important to me as a graduate student because it was a clear exposition of a neo-marxist analysis of the North American curriculum and policy initiatives and Giroux's work —where I find more similarities to Zygmunt Bauman, Castoriadis, and the Frankfurt school than to the revolutionary Marxist tradition out of which my more recent work has emerged— remains important to me to this day; I consider Henry one of the most important public intellectuals of our generation and one of the most important critics of contemporary social formations, including the behemoth we refer to as neoliberalism. His creative and brilliant work on so many topics has inspired an entire generation of intellectuals. What's different among us? Well, I think many things, and I would point to the most significant as my preoccupation with the writings of Marx, my hoisting of class as a central concept in teacher education, and the creation of socialism for the twenty-first century and linking education to the worldwide struggle for socialism, and working towards the instauration of Marxist educational theory in North America, along with a few fellow travelers. That path was opened up to me, in part, by the work of British educationalists Dave Hill, Mike Cole, Glenn Rikowski and Paula Allman. Back in the mid 1980s, Mike Cole challenged me to subject my own work to a Marxist critique and I am glad that I obliged. Now I think your question leads to a more important question —what differentiates my work in general from the progressive tradition in North America? In

the early 1990s I was working from a perspective I called critical postmodernism —the term critical postmodernism or resistance postmodernism was used, after Teresa Ebert, to distinguish it from ‘ludic postmodernism’ or the postmodernism of the spectacle, of the theatrical apparatuses of the state, the politics of representation and the propaganda of desire, a pedagogy of “arousal effect”, a kind of micro-resistance linked to a secret museum of academic codes and codices that existed within culture where culture’s mystified nature could be explored and a politics of negation unleashed, the aim of which was to produce a well-tempered radical where the alienation of everyday life under capitalism was seen as not so bad because it was suffered by good people. I was concerned that, among the cultural avant-garde, questions of class became ideationally sequestered from internal scrutiny —there existed a proclivity to self-censorship related to questions of class because the working-class in their role as organic intellectuals were relegated to the role of cultural workers, and needed tutelage in the spaces of the vanguard regarding questions of cultural production whereas questions of class were deemed to be self-evident and to some extent naturalized. Now I don’t want to leave you, Ravi, with the impression that I don’t think culture is very important, since culture is linked to ways of “living out” historically specific. Given that the politics of liberation is headquartered in critical consciousness and ignited by revolutionary praxis where historical agents transform themselves through their struggles, I tried to create pedagogical spaces that could make the strange familiar and the familiar strange, more specifically in the sense of accounting for the “rich totality of many determinations” that Marx talks about. In other words, I tried to do a number of things: to understand how a distracted and indifferent subjectivity (that led to critics bemoaning the superficiality of modern life), one that remains blasé to shifts and changes within a moving modernity, can be invited into new perceptions of the social self by building a critical lexicon gleaned from the critical literature; to make the subterranean or oblivious workings of capital more conspicuous to teachers and educators, to conceive of the concept of praxis as ontologically important, and examine history not as something already written or hardwired into predicated or predictable outcomes but open to change once certain ideological and material conditions are superceded and fetishized everyday life grasped dialectically (i. e, those conditions that shape and educate our desires surreptitiously or in tacit ways). I wanted to add some dialectical flesh to the progressive bones of critical pedagogy (which had becoming increasingly domesticated, as Paulo Freire was turned into a type of benevolent, almost Santa Claus figure), and tried to give this flesh an almost raucous, ribald and garrulous physicality through an eclectic writing style — without becoming trapped in a phenomenology of sensation or seduction. I tried to understand in theoretical terms, what gives our desires direction? And, of course: What is the direction of our desiring? I became interested in the notion that human beings form reality in the process of becoming human, that praxis determines human beings in their totality, in other words, that praxis distinguishes the human from the non-human, which is something Karel Kosik talked about in his work on the dialectics of the concrete. Following Kosik, I became interested in the movements of the world’s totality and how this totality is uncovered by human beings, and how, in our uncovering this totality we develop a particular openness towards being. How can we discover ourselves as historical

beings? The results of our actions in and on and through the world do not coincide with our intentions. Why is this? What accounts for the disharmony between the necessity and the freedom of our actions as human beings creating and being created by historical forces? These are questions that motivated my thinking, and still do. Do we make history or are we agents of history? I do not believe we are summoned by some higher power to create historical outcomes but that, following Marx, we make history. Kosik saw this as the interconnection of objectified and objectivised praxis of humankind. This praxis in the form of production forces, forms of thought, language, etc., exists as historical continuity only because of the activity of human beings. But this objectified and objectivised praxis has a form, and it is this form which is fixed in human history and seems over time to be more real than human reality itself and becomes the basis for historical mystification, of what Kosik refers to as the basis of the possibility of inverting a subject into an object. So, in effect, this forms the possibility for ideological mystification, for the ideological state apparatuses, all the way to the current kind of totalitarianism we had under the Bush administration ruled by the “big lie” – a lie that enters people’s heads as if it were a metaphysical being, a mystical substance in which human beings seek a guarantee against chaos, against chance, against the everyday contingency of life. So that every individual enters conditions not of their own making, there is a dialectic we must uncover between individuals and conditions that are given for every generation, epoch and class and as Kosik noted, we can transcend these conditions but not primarily in our consciousness and intentions but through our praxis. We get to know the world by actively interfering in it. We discover our revolutionary ethics in the process of our objectification and our resistance to it. I tried to convey to my students that economics is not some nomothetic discipline but an ethic —a moral philosophy— that is perverse because of the way it deals with practical, human relationships through its frenzy to maximize profits. I became interested in the work of Raya Dunayevskaya and her notion of absolute negativity. Absolute negativity, in Raya’s sense of the term, does not refer simply to an endless series of negations but a negation that can free itself from the object of its critique. Raya discovered this in Hegel. Hegel worked with a type of self-referential negation which was modified by Marx. By negating itself, negation establishes a relation with itself and is freed from dependence on the external object — so this type of negativity, since it exists without relation to another outside itself is absolute— it is absolved from dependence on the other. This type of negation has negated its dependence on an external object. Marx critically appropriated this concept to explain the path to communist society. As Peter Hudis has explained, Marx via Hegel understood that to negate something still leaves us dependent on the object of critique. The alienated object is simply affirmed on a different level. So when you look at revolutions of the past, you see that they were still trapped by the objects that they tried to negate. They didn’t fully negate their negations, so-to-speak. Along these lines, Peter Hudis notes that communism is the negation of capitalism but as such it was still dependent on the object of its critique insofar as it replaced private property with collective property. Communism thus was not free from the alienated notion that ownership is the most important part of being human. Ownership was still affirmed, but on a different level. Of course, it was good to negate private property but this did not go far enough to pave the

way to a truly new, a truly positive society. In order to achieve this you need a human praxis that can achieve the transcendence of alienation. And this necessitates a subjective praxis connected with a philosophy of liberation that is able to illuminate the content of a post-capitalist society and convincing the popular majorities that it is possible to resolve the contradictions between alienation and freedom. Now it is clear that attempts to concretize absolute negativity as a new beginning rather than repeating the mistakes of an earlier era have been halted by the forces of colonization and imperialism. The work of Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Walter Mignolo and Aníbal Quijano and others are writing cogently and presciently about the coloniality of being in this regard, where the epistemological genocide linked to the Eurocentric forces of colonization, and economic exploitation linked to capitalism are demonstrated to be co-constitutive of plundering the oppressed (invented non-beings) of their alterity, their liberty, and their humanity —where, as Enrique Dussel notes, indigenous peoples have become but free labor for a colonial tributary system linked historically to European capital. I am interested in the historical process of the European ego's missionary sense (I discover, I conquer and I evangelize) and ontological sense (I think) and how this links up to the concept of the transnational capitalist class and the transnational state apparatus as developed by William Robinson.

2. Freire, with whom you have worked and whose ideas have been critically used by you in your works, has been used by different shades of intellectuals as well as even agencies that sustain the rule of capital. What is it that allows the use of Freire's works/ideas by them and what difference does it make when you use his ideas in your works?

Well, I make no claim to a 'purer' interpretation of Freire's work. I think of the influence that Karel Kosik's *Dialectics of the Concrete* had on Freire, and I think we can understand Freire best when we see his work in terms of how he fashioned the notion of praxis. In this respect, I would argue that Freire's work has been flensed by liberals. The politics of his praxis has been pasteurized. The supreme postulate —the unity of theory and practice— is upheld by liberals and criticalists alike —but the original philosophical questioning (at least within materialist philosophy) that formed the conditions of possibility for revolutionary praxis has disappeared. Thus, as Kosik notes, the unity of theory and praxis has come to be realized and grasped in different epochs in very different ways. Liberals often deal with the pseudo-concrete when utilizing praxis — they view it in terms of addressing the practical applications of pedagogical theory, or something like that, in which the focus is on the subjective consciousness of the individual. Praxis in the way I understand it, via Freire, and others, is the ontological process of becoming human. Reality manifests itself in this becoming, in this ontomorphic process of becoming, in which the practice of being human forms and interprets reality. So praxis, as Kosik points out, is a specific mode of being that determines humans in their totality.

A specific mode of being, praxis becomes a way of transcending our finitude and helps

us to constitute our relationship to the totality of human existence. Many approaches to knowledge limit the notion of praxis, fetishize it, and turn it into some kind of technique of learning. Here, formal logic replaces dialectical logic. This goes against a materialist philosophy of praxis in which praxis is viewed as an onto-formative process, as the historical mediation of spirit and matter, of theory and action, epistemology and ontology. Here we need to talk about revolutionary praxis, denouncing oppression and dialectically inaugurating new forms of social, educational and political relationships. Clearly, reflecting on our practice means finding ways of organizing and activating our pedagogical relationships so that the oppressed become protagonists in historical formation. Freirean praxis is oriented towards socialist relationships and practices, and this has been jettisoned by liberals.

3. The works of revolutionary critical pedagogues have been often critiqued as non-viable, as ideals which cannot be achieved. Their works are also critiqued on grounds that they do not talk much about curriculum, teacher training, classroom transactions or students psychology. Rather they are seen as arguing against imperialism and capitalism or resistance against capitalism. How would you respond to such critiques?

I think there is some truth to this criticism. But there are several ways to look at this dilemma. First and foremost, if there are no other critical educators addressing neo-liberal capitalism and imperialism, specifically from a Marxist perspective, or dealing systematically with what Aníbal Quijano and Ramón Grosfoguel call the "coloniality of power" then it is obvious revolutionary critical educators need to be up to this task. It seems obvious to me that the work of postmodern left has remained regnant in the education literature --Hardt and Negri's work on the immateriality of labor, and the like. As well as concepts such as class taught from traditional Weberian or neo-Weberian perspective. And there are too few Marxist analyses available for students to engage within the educational field, although perhaps it is different in India, and I know that it is different in England with the work of Dave Hill, Mike Cole, Glenn Rikowski, Paula Allman, and others gaining worldwide visibility. So in terms of my own work, I have been trying to address issues that you and colleagues in England and elsewhere have been addressing for a much longer time. My task, along with other North American critical educators, has been to try to give the anti-capitalist movement relevance for North American educators. One theme that has dominated my work has been a Marxist critique of global capitalism. The sociologist William I. Robinson argues that we have a global capitalist system that has entered a new phase during the last two decades --what we have come to call neo-liberal capitalism. Obviously we need to mount a politics of resistance. Social and political forces are still needed to challenge state power at the national level. It is wrong to think that there is no more need to talk about state power or the need for political organizations that can cooperate in civil society as well as in political society. We have two extremes at the current historical juncture: the old model of the vanguard party overthrowing the state (the vertical model) and the civil societarian position about changing the world without taking state power. And Robinson is correct

in posing a crucial remaining question: What types of political vehicles will “interface” between popular forces and state structures? What’s the relationship between the social movements of the left, the state, and political organizations? Previously the relationship was vertical (cultivating a top down hierarchy), now it’s horizontal (cultivating democratic social relations from the ground up). So what will eventually replace the neo-liberal model? Market capitalist models? Reformist models that will sustain the rule of capital? What are the forms of organization we need to resist the rule of capital?

At the level of the state as well as the public sphere. What political vehicles can the popular majorities create that can interface between popular forces and state structures?

How can popular forces utilize state power in order to transform the state and bring about a socialist alternative to the capitalist law of value? According to Robinson, previously there was a vertical model. In the last 15 or 20 years, the emphasis has been on horizontal relations, networking among different social groups, and bringing about democratic relations from the ground up via participatory democratic forms of organization. Here, indigenous organizations have taken the lead. We need countervailing forces from below--popular forces and movements of popular majorities from below that can put pressure on the state (where global forces pressure even revolutionary governments to moderate structural change), even when the state is working towards socialist ideals such as the case of Venezuela. What are the pedagogical implications in all of this? How can we look at critical pedagogy as a social movement, as a broad coalition of groups?

How do we define pedagogy in this context? How is critical pedagogy a force for change that exists as much outside of schools as within them? These are questions that need exploring. And there are too few of us in the field of education engaging these questions.

Let's take another important theme. In addition to challenging the neo-liberal globalization of capital, revolutionary critical educators need to address the concept of colonialism. Aníbal Quijano, for instance, notes that with the help of capitalism, the idea of race helped to yolk the world’s population into a hierarchical order of superior and inferior people and it became a central construct in creating and reproducing the international division of labor, including the global system of patriarchy. He writes how, historically, slavery, serfdom, wage labor, and reciprocity all functioned to produce commodities for the world market --and this “colonial power matrix” (“patrón de poder colonial”) came to affect all dimensions of social existence such as sexuality, authority, subjectivity and labor. Berkeley professor Ramon Grosfoguel conceptualizes this as a historical-structural heterogeneous totality that by the late 19th century came to cover the whole planet. Grosfoguel has described the coloniality of power as an entanglement of multiple and heterogeneous global hierarchies (“heterarchies”) of sexual, political, epistemic, economic, spiritual, linguistic and racial forms of domination and exploitation where the racial/ethnic hierarchy of the European/non-European divide transversally reconfigures all of the other global power structures. As race and racism became the organizing principle that structured all of the multiple hierarchies of the world-system, different forms of labor that were articulated to capitalist accumulation at a world-scale were assigned according to this racial hierarchy. Cheap, coercive labor was carried out by non-European people in the periphery and “free wage labor” was exercised in the

core. Such has been the case up to the present day. Grosfoguel makes an import case that, contrary to the Eurocentric perspective, race, gender, sexuality, spirituality, and epistemology are not additive elements to the economic and political structures of the capitalist world-system, but a constitutive part of the broad entangled “package” called the European modern/colonial capitalist/patriarchal world-system. Now as revolutionary critical educators, we need to examine class struggle in the context of the production of the coloniality of power. This is an important project. So yes, this is a lot of theoretical work, and the basic arguments need to be laid out before we can build a curriculum that can address these issues and more work needs to be done before we can mine their implications for teacher education, curriculum, and a psychology of liberation. When we look at psychology, we can look to the pioneering work of Frantz Fanon and, of course, Ignacio Martín-Baro, the Jesuit priest who was murdered by the state in El Salvador. Of course, some educators are addressing the issue of decolonizing pedagogy at the level of the classroom, of decolonizing the curriculum, and this is important work. It is not that work addressing these themes has not been done before for many years. It's just that when new questions and configurations arise at the level of global politics, we need to examine their implications from both geopolitical and micropolitical perspectives, using new conceptual schema and utilizing empirical work being done on the ground. And putting it all together.

But, Ravi, a single revolutionary critical educator would find it difficult to do everything you mention in your question all at once --to put implications for curriculum planning, for learning theory, for psychology, for teacher education, for pedagogical approaches in the classroom all in one book, or one study, for instance. I like to see revolutionary critical education as a collective enterprise. Some critical educators are writing about classroom issues, others are looking at the curriculum. I am writing more on a "macro" level, trying to develop a coherent philosophy of praxis--and of course I benefit from the work being done by critical educators worldwide. If I were a pre-service student in a teacher education program, obviously reading a book by McLaren would not be enough to answer so many important pressing questions that classroom practitioners need to address. The key would be to read educators who can give you some philosophical foundations, including the concept of revolutionary praxis, some historical foundations, ethical and epistemological foundations, and some multicultural foundations that include issues around gender and patriarchy and sexuality and disability, and foundations for developing critical classroom practices, including eco-pedagogy and teaching for a sustainable biosystemic future. We are a collective effort. People sometimes want me, or some other revolutionary critical educator, to do everything in a single text. The key is not to look for a single source but to appropriate critically from a wide expanse of revolutionary critical discourses --inside and outside of the educational literature. Here in the US we have a field called educational foundations. But you don't see programs called educational foundations as much today as when I began teaching in schools of education a number of decades ago. I think we need to revive educational foundations, and try to revision them as critical educational foundations programs.

The state is not a neutral site, and what we need to challenge is how capital has shaped

it and how it is shaping capital. Civil society is part of the the state and is not an autonomous region that miraculously floats above the messy world of class antagonisms. Many progressive educators fail to realize this. So what happens? In their refusal to move beyond reclamation of the public sphere and an embracing of an anaemic and abstract conception of democracy and freedom, they unwittingly reflect the leftist face of the capitalist class in which appearances are created and preserved while reality is eroded. For me, the struggle is about building a socialism of the concrete, not an abstract utopia, a radical democracy of the abstract. And we all have been remiss is failing to spell out what this means, what this could like like. That is the challenge for some of us, and until we develop a coherent direction of where to go AFTER capital, then we will be trapped in a leftist neoliberalism, and that is a very perilous place to be for humanity.

4. Two events have dominated news recently - global recession and election of Obama as President of USA. How do you analyse the recession as a pedagogue? How do you see it as a teacher-worker affecting the educational scenario?

Teachers need to develop anti-capitalist pedagogies. They need to involve their students in a discussion of the current global economic crisis —and not be afraid to use the word “capitalism”. We need to stress the “class” dimension of the crisis in Marxian terms. We need to enter into discussions about how capitalism works and how the question of politics pervades questions of the economy and the distribution of wealth and class power. And how all these questions have a moral dimension (can morality exist within capitalism?) as well as a political basis. There is a tremendous fear about socialism in the United States these days, but we must remember that the ruling class only fears socialism for the poor because the entire system is protected via a socialism for the rich, a system that is comfortably in place —although it needs to be unmasked as socialism for the rich. The great US polymath, Gore Vidal, pointed out that the US government prefers that "public money go not to the people but to big business. The result is a unique society in which we have free enterprise for the poor and socialism for the rich" and we can clearly discern the truth in that statement when we look at the recent nationalisation of Fannie and Freddie where you can see clearly that the USA is a country where there exists socialism for the rich and privatization for the poor, all basking in what Nouriel Roubini calls “the glory of unfettered Wild West laissez-faire jungle capitalism” and what Marxist theorist David Harvey argues has led to “a financial Katrina”—that has allowed the biggest debt bubble in history to fester without any control, causing the biggest financial crisis since the Great Depression. Indeed, socialism is only condemned when it profits the poor and the powerless and threatens the rich. But capitalists are quick to embrace a socialism for the rich —which really is what neoliberal capitalism is all about. But of course, it’s called free market capitalism and is seen as synonymous with the struggle for democracy. But free market ideology cannot fix a crisis created by free market ideology. I look around me to the decaying infrastructures of the cities here and I feel I am living in some kind of slow-motion demolition of civilization, in a film noir comic book episode where denizens of doom inhabit quasi-feudal steampunk land-

scapes of wharfs and warehouses and rundown pubs, roaches sliding off laminated table cloths, in an atmosphere of dog-eat-dog despair. Those whose labor is exploited in the production of social wealth—that is, the wage and salaried class—are now bearing most of the burden of the current economic crisis in the United States and, quite simply, what is called for is a mass uprising like we saw in Argentina in 2001-2002 when four presidents were forced out in less than three weeks, like we saw in Venezuela when the popular majorities rescued President Hugo Chávez during a CIA supported coup, or like we saw in Bolivia, when the indigenous peoples put Ivo Morales in power or what we are seeing in Iceland, in Latvia, in Greece, in South Korea today. We need to cry "¡Que se vayan todos!" ("All of them must go!") and flush contemporary deregulated capitalism down the toilet. But the interminably overcast political world and the media/videosphere in the US provides the US public with what Paul Valery described as "the succor of that which does not exist"—in this case, a belief that free-market capitalism is still the best of all possible systems and needed to keep democracy safe from the feral hordes of barbarians who might turn to the evil of socialism if we are not vigilant in protecting our way of life. As educators, we are faced with a tough challenge in teaching about and against capitalism.

William Tabb notes that the system itself created this crisis by floating the stock of new companies that promised to invest in high technology. Prices rose so high that the stock market came crashing down. When the Federal Reserve lowered interest rates and kept lowering them, it became easier for companies and individuals to borrow and it helped people pay off debt and borrow more and low-interest mortgages made home ownership cheaper. As housing prices rose and kept rising, mortgage originators gave out easy loans with little or no down payment as well as low teaser-rate loans which would reset in the future were offered, and interest-only mortgages became common. Adjustable-rate mortgages allowing borrowers to make very low initial payments for the first years became for popular. The banks learned to securitize these loans by selling the collateralized debt obligations to someone else who would receive the income. You would get paid up-front with money you could lend to still more borrowers. Tabb tells us that between mid-2000 and 2004, American households took on three trillion dollars in mortgages while the US private sector borrowed what three trillion dollars from the rest of the world. Almost a half of the mortgages were financed with foreign money. And when the Securities and Exchange Commission changed the rules to allow investment banks to take on a great deal more risk, we saw the collapse of Wall Street as we have known it. When the big investment banks received an exemption from regulation limiting the amount of debt they could take on, they borrowed and invested more in relation to the actual capital the bank possessed. But they ran out of money when things went bad. This is what happens when you put your faith in the magic of the market (the market is the singular most important deity in the United States) allow banks to self-regulate. Social regulation in the public interest is, and has always been—anathematic to the ruling class, or the transnational capitalist class, however you describe the guardians of the interest of capital. The ruling class and its powerful fractions of capital put the blame on too much governmental regulation—not too little—with respect to the current crisis just at a time when we need strong government action.

Because of the credit squeeze, businesses cannot get sufficient credit and so are cutting back on investment, on payroll, on employees and are not pursuing strategies to help working people —why aren't mortgage rates being lowered to let people stay in their homes? Why is money being thrown at the banks when they need to be nationalized and reorganized? We need to move to direct job creation, not giving tax breaks to corporations doing business in the US. As Tabb notes minimizing or eliminating their tax burden leaves the working people to pay more. Tabb is correct in arguing that the issue of class power and the structural nature of capitalism as a system of class domination has to be brought front and center —we need to critique the very class structure of capitalism. If we wish the patterns of taxation and pro-corporate policy we need greater social control over capital with its recurring crises and unpredictable cycles and chronic instability and a complete rethinking of the system in terms of what economic democracy really means for the wretched of the earth.

Given the nature of capitalism, and primed by the laws of capitalist competition and accumulation, capitalists are forced to produce a surplus product in order to produce surplus value; and in order to generate even more surplus value, must be reinvested and this continued reinvestment expands surplus production and there exists a continual need to discover spaces for surplus production. Capitalists are in continual search for new means of production as well as natural resources and the necessity of raw-material extraction has led to what some have called the new imperialism. What we need, obviously, is a non-capitalist class structure.

We are entering a period where leftist educators must play an important role in the global struggle with finance capital.

The most important approach to discussing the crisis in capitalism has been developed, in my view, by Glenn Rikowski in his discussion of the social production of labor power as this relates to education. "Labor-power" is the *potential* or *ability* of workers to work, it is the latent value (or the *promise* of creating value possessed by human labor) that has not yet been expended. "Labor" is the actual *activity* of producing value. The profit or what Marx refers to as surplus value arises when workers do more labor than is necessary to pay the cost of hiring their labor-power.

Exploitation is normalized institutionally when a small minority (the capitalists) monopolizes the means of production, and workers must rely on wage labor at the behest of the capitalists. This inequity is preserved and reproduced by the state. The presence of the unemployed pressure employed workers, ensuring that they will work unremittingly hard to produce for the capitalists. So an anti-capitalist curriculum begins with the struggle for morality, which can only occur outside of capital's value form. Equality is impossible under capitalism since under capitalism it is the quality of labor power that is paramount, not the equalization of labor power. These are issues that need to be explored. Glenn Rikowski puts it this way:

In capital's social universe, 'values' have no substance, but value *is* the substance. Morality, is the *struggle for* morality, the struggle to make it real, and this can only be a possibility (still only a possibility) in the movements of society post-capitalism. Moral

critiques of capitalism are in themselves insufficient, as Marx held (though they are understandable, and may energize people and make them angry against the system, and this anger may lead to significant forms of collective struggle). However, the *struggle to attain morality*, the struggle to make values possible, continually crashes against the fabric of society. It is this that makes struggles for gender equality, 'race' equality and so on so explosive. In capitalist society, these forms of equality (like all other forms of equality) are impossible. But the struggle for their attainment exposes their possibility, a possibility that arises only within a post-capitalist scenario.

On this analysis, collective quests for gender and 'race' equality are a threat to the constitution of capitalist society; they call forth forms of equality that can have no social validity, no existence, within the universe of capital --as *all forms of equality are denied except for one*. This is equality on the basis of *exchange-value*. On the basis of exchange-value we are all equal. There are a number of aspects to this.

First, our *labors* may be equal in terms of the value they create. However, as our labor powers have different values, then 10 weeks of my labor may be equal to a single day of the labor of some highly paid soccer player. Equality here, then, operates on the basis of massive substantive *inequality*. Secondly, the value of our labor powers may be equal; so one hour's labor of two people with equal labor powers (in terms of labor power quality) creates the same value. In a paper of last year, I go on to show that although these are the only forms of equality socially validated within the social universe of capital, practically they are unattainable as other social drives break these forms of equalization ... For example, the drive to enhance labor power quality as between different capitals, national capitals and between individuals pursuing relative 'self-investment' in their own labor powers would constantly *disrupt* any systematic attempt to create equality of labor powers through education and training. Although forms of equality on the basis of exchange-value are *theoretically* possible, the first (equality of labor) is abominable as it is compatible with massive inequalities of income and wealth, whilst the second (equality of labor powers) is practically hopeless. The outcome of all this is that struggles against inequalities in capitalist society are struggles for forms of equality that cannot exist within capitalism. Yet they nevertheless constitute struggles against the constitution of capitalist society, and also *for* equality than *can* attain social existence on the basis of the dissolution of the social universe of capital.

Rikowski explains, after Marx, how labor power is transformed into labor in the labor process, and how, in this movement value, and then at a certain point surplus value, is generated. He illustrates that there are two aspects to labor: it is a process of producing use-values and also value (a valorization process). These are not two separate processes but both are both expressions of the one and same set of acts within the labor process. Rikowski puts it thusly:

If the product is useless then value is not realized at the point of sale. Labor power consists of those attributes of the person that are used in creating a use-value (the use-value aspect of labor power), but labor power also has a quantitative, *value*-aspect too. Through the activity of the worker (labor) in the labor process, some of our personal

powers (labor power) also become expressed as value-generation. Thus: labor power is the unique, living commodity that is the foundation of value, the substance of the social universe of capital. We create the social universe of capital. Now, I have argued (e. g. Rikowski, 2000a) that education and training play a key role in the *social production* of labor power.

Rikowski argues that education and training play a key role in the social production of labor power. There exists a social drive to reduce all education and training to *labor power production* and according to Rikowski this reflects the deepening capitalization of the whole of social life. In contemporary capitalist society, education and training play an incredibly key role in the *social production of labor power* – which Rikowski reminds us is the single commodity on which the expansion of capital and the continuation of capitalist society depend. Thus, it behooves us mightily as critical educators to understand the processes by which education and training increasingly operate as vehicles of labor power production, and —and this is crucial to remember Ravi— it is not labor but rather laborpower that generates value. Value is the substance of the social universe of capital. Education and training thus have a key role to play in the *maintenance and expansion of the social universe of capital*. As educators, as students, we are all involved in socially producing labor power, although teachers have more social power in this regard than do students. If we are part of the endless social drive to enhance labor-power quality then we are at the same time participating in a process that necessarily creates an inequality of labor-power values, and works against what education in capitalist society should be about, which is labor-power equalization. I am brought back one of Marx's reflections, that "The realm of freedom begins where the realm of necessity is left behind," and also, "limiting the length of the working day, is a crucial demand".

The key here is to recognize the fundamental contradiction between the drive to enhance labor power quality, and the real necessity of labor power equalization. And the latter is not possible within the social universe of capital. Rikowski is at the forefront of this idea, and here his contributions to critical pedagogy are of inestimable importance. Business and corporate leaders realize that education is all about the reproduction of labor power for capital although, as Rikowski notes, they call it 'human capital', and this is a very scary term indeed. But it is accurate. In my writings I try to capture the alienation and fetishization and commodification of human life, of capitalism turning living laborers into abstract laborers. Here in the US the process of educating students' labor power for capital is increasingly standardized —we make sure students can take standardized, multiple-choice exams that stifle their thinking and make them less able to develop the critical skills that can help them figure out that they are fodder for the reproduction of capitalist social relations. Rikowski notes that "teachers and trainers have huge strategic importance in capitalist society: they are like 'angels of the fuel dump', or 'guardians of the flame', in that they have intimate day-to-day responsibility for generating the fuel (labor power) that generates what Marx called the 'living fire' (labor)". God forbid that students might question the representatives of capital! So the task becomes: Who can compete best in enhancing the quality of labor power of students to further the

efforts of neoliberal globalization? We, as teachers, labor for labor power production! We are learning to labor for labor power enhancement, not labor power equalization.

So how can we disturb this process? How can we subvert, unsettle, resist, rupture and confound this process? Well, Rikowski argues that we can “work to enshrine *alternative* educational principles and practices that bring into question the constitution of society and hint at ways in which expenditure of labor power does not take a value form”. We are constituted by labor and capital and this contradiction plays itself out within the deep recesses of our psychologies (as the psycho-Marxism has shown us).

We are constituted by the concrete, qualitative, use-value aspect; and secondly by the the quantitative, abstract value-aspect of labor and we are produced, necessarily as ‘living contradictions’. We are, assuredly, propelled by the movement inherent in this living contradiction in the direction of transforming ourselves by changing society (by the coincidence of changing circumstances and self-change, as Marx would put this notion we call revolutionary praxis), and through this by struggling to build a social universe outside of capital’s value form. So we can begin this task when we acknowledge how we can’t have real equality through exchange-value, but only on the basis of the equalization of labor power, or the equality of valorization of labor-powers. And why? Rikowski hits the socialist nail into the capitalist coffin when he says:

This is because the inequalities of labor-power quality generated within the capitalist labor process require re-equalisation to the socially average level *in order to attain the equalisation of labor-power values that is the foundation of social justice in capitalism*. As individual capitals are responsible for generating these inequalities, then they are responsible for re-engineering labor-power equality. Thus: capitalist enterprises are responsible for providing *compensatory* education and training in order to equalise labor-power values. As this process has indeterminate effects regarding surplus-value creation, which is the basis of capitalist profit, it is unlikely that, in practice, representatives of capital (employers) would pick up the tab.

Now here we can see why Rikowski notes that “social justice on the basis of capital exists only in the form of a *mode of social life denied*” precisely because the struggle for labor-power is annulled by capital's social drive to enhance labor-power. We need to focus not only on social relations within the classroom but to take into serious account the *quality* of social relations in all organizations seeking to transform capitalist society. Here, all of us —whether we are teachers in classrooms, or workers in factories, or working in retail at the local boutique— are encouraged to become critical revolutionary educators. So, along with Rikowski, Paula Allman, Dave Hill, and Mike Cole, and others, I would like to see educators put into practice the critique of capitalist production and this should include, as Rikowski emphasizes, the production of teacher work and its relationship to social domination in capitalist societies. And, of course, needed are theorizations and strategies of how labor power can be used by workers in the service of anti-capitalist activity. As Rikowski notes: labor power is the supreme value-creating power on which capital depends for its existence, and it is incorporated within laborers who have the potential to withhold this wonderful social force (through strikes or leav-

ing the employment of a capital) or worse, to use labor power for anti-capitalist activity and ultimately for non-capitalist forms of production. Together, these features make labor power capital's *weakest link*. Capital depends on it, yet has the capacity to be used by its owners against capital and to open up productive forms which capital no longer dominates. Marx and Marxist analysis uncovers this with a great force and clarity as compared with any other critical social theory.

So insofar as we are able to, as Rikowski puts it, "critique the ways in which human labor constitutes capitalist society (how we become dominated by our own creations) and the constitution of capitalist society in terms of its basic structuring features" we are building the foundation for a truly critical pedagogy. Here we can ask ourselves how we become constituted—I would even use the word "enfleshed"—by the following aspects of labor power summarized by Rikowski, below:

1. The value aspect of labor (power): the quantitative aspect.
2. The use-value aspect of labor (power): the qualitative aspect.
3. The exchange-value aspect of labor (power): the aspect that determines the equality of labours and labour powers.
4. The subjective aspect of labor (power): the will determined aspect.
5. The collective aspect of labor (power): the co-operative aspect (involved in workers working together).
6. The concrete aspect of labor (power): the particularities and peculiarities of labor and labor power attributes involved in specific labor processes and in specific work roles.

Secondly, and here I am following Rikowski's typology of what a truly revolutionary critical pedagogy would look like, I would explore how inequalities are generated by capitalist society—racialized inequalities, patriarchal inequalities, inequalities bases on differential treatments of various social groups. The third moment in Rikowski's architectonic is his recommendation that we critique of all aspects of capitalist life. Rikowski summarizes this as follows:

It is based on the works of Marx and Marxism, first and foremost;

The starting point is the critique of the basic structuring phenomena and processes of capitalist society which involves a critique of the constitution of capitalist society;

The second most significant level of critique is the host of social inequalities thrown up by the normal workings of capitalist society and issues of social justice can be brought in here;

The third level of critique brings in the rest of capitalist social life but relates to the first and second levels as frequently as possible;

Two keys fields of human activity in contemporary society stand in need of fierce critique: capitalist work and capitalist education and training (including the social production of labour power);

Labor power as capital's 'weakest link' deserves special attention as it has strategic and political significance.

I would add another feature to the schema Rikowski has provided. For me, since the value form of labor (abstract labor) that has been transmogrified into the autonomous moment of dead labor, eating up everything that it is not, can be challenged by freely associated labor and concrete, human sensuousness we need to develop what I call a philosophy of revolutionary praxis. This involves envisioning a non-capitalist future that can be achieved by means of subjective self movement through absolute negativity so that a new relation between theory and practice can connect us to the idea of freedom. As Peter Hudis argues, the abolition of private property does not necessarily lead to the abolition of capital so we need to push further, to examine the direct relation between the worker and production. Here, our sole emphasis should not be on the abolition of private property, which is the product of alienated labor; it must be on the abolition of alienated labor itself. As I have mentioned before, Marx gave us some clues as to how transcend alienation, ideas that he developed from Hegel's concept of second or absolute negativity, or 'the negation of the negation'. I've written about his, and it comes mainly from the work of the founder of Marxist humanism in the United States, Raya Dunayevskaya. In addition to this we need an approach to decolonizing pedagogy, and its not just a question of the epistemicide —the epistemological violence visited upon pedagogies (including pedagogies of liberation) via Eurocentric teaching philosophies and practices— but a question of pedagogies driven by neo-liberalization, involving themselves, both in tacit and manifest ways, in spreading market ideology. This is where I support President Hugo Chávez, and movements in Latin America that are anti-neo-liberalization.

5. The election of Obama has reintroduced the debates on race and whether class can be termed the primary category and fundamental basis of social structure. Obama in a recent interview said "that ...everybody's learned their lesson. And the answer is not heavy-handed regulations that crush the entrepreneurial spirit and risk taking of American capitalism. That's what's made our economy great. But it is to restore a sense of balance". Given such deep commitment to capitalism one cannot expect him to revert back on what neoliberal assault has done, even though majority of African-americans are poor and pauperized, worst affected by recession. In such case Obama would not have greater sympathies for his race. Private capital, which helped him amass largest ever election fund will remain his priority. How do you see this situation?

Well, I am going to answer this using some comments I made in a recent article about the election that is in press here in the United States. The recent presidential election was perhaps little more than a rehearsal for a return of the same, a pretext for the restatement of business as usual in a different voice, whose message is more about timbre and pitch than policy —a rewriting of the old (the Leibnizian “we live in the best of all possible worlds”) in the new subjunctive language not simply of hope and possibility

(what if?) but of *resounding and reverberating hope and possibility* ('what if' meets 'we shall'), delivered in the Horatio Alger-Joins-the-Orange-Revolution aerosol discourse of "Yes We Can!". This is because the hope of which Obama speaks is impossible to achieve under capitalism. Even if Obama has the best intentions, the rules of the game prevent the kind of difference that will make a real difference. Everything that could conceivably bring about the kind of social transformation that will dramatically change for the better the fabric of everyday life in America is unmasked as an impossible contradiction if we place it in the context of the persistence of capitalism as the only alternative way to organize the globe for overcoming necessity. Of course, we won't place it in such a totalizing context (isn't totalizing one of the *bete noirs* of the Marxists, according to poststructuralist pundits?), but will focus on the subjective nature of the trauma or on the cultural aspects of the global crisis in which we are living rather than analyze the structural of systemic roots of the crisis).

In this regard, the election could be likened to a media virus programming its own retransmission via a well-worn template that has no entrance for the critic and no exit for the cynic. And no substance whatsoever. Participant spectators trying to use their ballot for political change find themselves sucked right back into a social universe of diminishing expectations and endless spectacle that keeps them narcotically entrained in a strange loop of sound-byte aphorisms. It's forcing them to chase their tails inside what resembles a fetishized moebius strip absent any counterpoints or counternarratives, devoid, in other words, of contextual or relational thinking. Or following the hands of an Escher drawing where the sketch dissolves into the artist then dissolves back into the sketch, *ad infinitum*; illusion and reality appear an endless dance with little chance of breaking out into a new moral, political or economic logic through some form of meta-communication or metapraxis —after all, who is there to listen except the already insane?

The unwitting victims, the popular majorities, have once again fallen prey to a contagion of manipulation, of an endless circularity of mutual determinations that spreads like a bacilli in a fetid swamp disguised as a golden pond that sports at its center a shining marble fountain spurting audacious hope like a geyser of yellow ink. Obama's fountain of national renewal.

The mainstream media coverage of the election created a vortex of political indeterminacy, of radical contingency —a multi-temporal, non-synchronous dynamic internal to the mechanisms of the election coverage as such— that encouraged anti-dialectic analyses of the issues facing the America public, causing its coverage to slip and slide and remain unfastened to any coherent historical narrative of social change, making contextual thinking impossible and blurring the distinction between illusion and reality, between the cadaver and the autopsy that follows. The historical and contextual rudderlessness of the media created a conceptual field in which real transformation cannot be conceptualized. Such is the nature of the corporate media.

The election was a media spectacle that served as little more than an allegorical background for the battle for the soul of America. The media used our ballots to reproduce at

the level of action the symbolic violence they export daily at the level of ideas. The goal is to get a neoliberal of the right or the left elected —somebody who will not challenge the presuppositions of the transnational capitalist class. In the interests of subverting the Bush regime, voting Democrats became organs of the body politic, subverting their own interests in the belief that their votes would matter, that they had the power to explode the limits or the self-contained subjectivity of our media-educated expectations and conditioned political agency.

The conservative recipe for economic well-being tax cuts and low inflation through monetary policy controls and unfettered and unregulated markets cannot succeed under global neo-liberal capitalism. The overall savings rate of Americans (it's been dropping since 1997) failed to increase with tax cuts. Supply-side economics pivots on a small number of Americans controlling a significantly large amount of the nation's total income 1% of Americans that the GOP's tax policies have favored—and this policy has clearly failed the poor. Deficit spending did grow the economy by 20 percent during Bush's tenure but between 2002 and 2006, it was the wealthiest 10 percent of households that saw more than 95 percent of the gains in income. Deregulation simply became a criminal enterprise of making more and more profits. But the real question is whether or not the system of capitalism itself is criminal. Without answering this fundamental question, we focus on the salaries, benefits and bonuses of the top executives that are getting taxpayer bailouts from Washington. We bristle at the executive largesse in terms of cash bonuses, stock options, and personal use of company jets (the average paid to each of the top executives of the 116 banks now receiving government financial aid was \$2.6 million in salary bonuses and benefits) —the total amount would actually cover bailout costs for many of the banks (so far they have received 188 billion of our taxpayer dollars) that have accepted tax dollars to keep afloat. So while we fume about Wells Fargo of San Francisco, which took \$25 billion in taxpayer bailout money with one hand and gave its top executives up to \$20,000 each to pay personal financial planners with another, we would do well to focus more on our complacency with respect to capitalism as the only system under which democracy can flourish (and that's quite an assumption about the state of democracy in this country).

The richest 400 Americans own more than the bottom 150 million Americans combined; their combined net worth is \$1.6 trillion. During the Bush years, the nation's 15,000 richest families doubled their annual income, from \$15 million to \$30 million and corporate profits shot up by 68 percent while workers' wages have been steadily shrinking (and the workers are not the ones who are being bailed out by the government). That scenario isn't about to change radically with the election of Obama, who might possess Jeremiah's aliveness to spiritual vision (don't his hands look light lighted candles when he speaks) but is unwilling to unmask and name the powers that be because, well, for one thing, he *is* that power.

Predictably, the Republican spin machine, FOX News, is trying to stave off a New Deal type of depression recovery program discussed by Obama by claiming that most historians agree that Roosevelt and the New Deal actually prolonged the Great Depression. Of course, this revisionist reading of history sounds even silly to freshmen college stu-

dents, but if it gets repeated often enough, it will be received by FOX TV's hapless listeners as if it were regurgitated from the bowels of the gospel.

We haven't seen the worst of the economic crisis. And while we might not see a return to the orphan trains of the 1920s, where hundreds of thousands of homeless and orphaned 'street urchins' were taken to small towns and farms across the United States as part of a mass relocation movement of destitute children and unloaded at various train stations for inspection by couples who might want to adopt sturdy children to help them work the farms, we can be sure that children will be suffering through the current recession along with their parents.

The media—the instruments of the cultural commonsense of the social—are structural features of capitalist society and thus part of society's social practices and as such must be linked to larger historical developments linked to wider social forces and relations. Seen in this light, it becomes clear that the media supports those institutions that undercuts the collective needs, rights, and causes of workers and sullies any fertile ground in which social struggles might take root that can challenge capital on behalf of labor and the global working-class. In other words, the corporate media normalize the social division of labor and the ruthless exploitative practices needed to keep this division in place. Different blocs of capital must expand in order for capitalism to survive, and this means extracting the most profit possible. This essentially determines what gets produced, how, and by whom. It accounts for why one in six children worldwide are child laborers, and why corn, sugar and are now often produced in the so-called Third World not to feed the hungry but to provide biofuels for advanced capitalist countries. This is why education and health care systems in the United States are in tatters.

As racism became the torch of hope for the electoral victory of the Republican Party, millions of Americans decided that the juggernaut of hate riding on a crest of bile was too much for the American public and a groundswell of support for Obama—largely made possible by the organizing skills of the antiwar movement and the popular left—was just enough to change the tide of history. To what extent the left can keep the pressure on the Obama presidency to focus on the unemployed at least as much as on the beleaguered industries remains to be seen. And even if it managed to keep the pressure on, there is no guarantee their voices will be heard as Obama has shifted center-right since his election victory and seems bent on getting US troops further bogged down in Afghanistan. Regular "America at War" features on media outlets are sure to be there as long as US capital seeks to impose its will on foreign markets and serve as the alpha male for the transnational capitalist class.

And what about race? Since people of color still lag well behind whites in almost every major social, economic and political indicators, Eduardo Bonilla-Silva (2008) asks whether Obama will contest the new system of racial practices what Bonilla-Silva calls "the new racism"—that is co-structured by a new racial ideology called "color-blind racism". In other words, is Obama a post-civil rights minority politician (i. e., an anti-minority minority Republican or post-racial Democrat) who is successful because he does not directly challenge the white power structure? Bonilla-Silva argues that social

movement politics and not electoral politics is the vehicle for achieving racial justice. And he notes that Obama's policies on health care, immigration, jobs, racism, the war in Iraq and the Palestinian question are not radical, that he has made a strategic move towards racelessness and that he has adopted a post-racial persona and political stance. Obama doesn't like to talk about racism (and when he does likes to remind people he is half white) and unlike black leaders unpopular with whites (such as Jesse Jackson, Maxine Waters, and Al Sharpton) even suggests that America is beyond race. Bonilla-Silva writes that Obama works as a "Magic Negro" figure:

Obama also became, as black commentator David Ehrenstein has argued, the "Magic Negro" —a term from film studies that refers to black characters in movies whose main purpose is to help whites deal with their issues. In this case, voting for Obama allowed many whites feel like they were cleansing their racial soul, repenting for their racial sins, and getting admission into racial heaven! Obama became whites' exceptional black man —the model to follow if blacks want to achieve in America!

For many nonwhites, particularly for blacks, Obama became a symbol of their possibilities. According to Bonilla-Silva (2008).

He was indeed, as Obama said of himself, their Joshua-the leader they hoped would take them to the Promised Land of milk and honey. They read in between the lines (probably more than was/is there) and thought Obama had a strong stance on race matters. For the old generation desperate to see change before they die (Jackson crying, John Lewis, etc.), and for many post-Reagan generation blacks (william from The Black Eyes Peas) and minorities who have seen very little racial progress during their life, Obama became the new Messiah following on the footsteps they did not such much as Martin and Malcolm.

But as Bonilla-Silva remarks, Obama's policies on race matters were not that much different from Hillary's, he was the darling of the Democratic Leadership Council, his economic and health care programs are modest, he wants to expand the military by 90,000, intends to redeploy troops from Iraq to Afghanistan, is a big supporter of free-market capitalism and his policies on Cuba, Venezuela, North Korea and Palestine and no better than Hillary's. But many Obama voters believed (and many continue to believe) that "these are tactical positions Obama needed in order to get elected" and many of his positions are temporary, and Obama will suddenly turn left when he takes office. Obama's really a "stealth candidate" —a revolutionary about to announce a far shift to the left that will have both liberals and conservatives quaking in their boots. The fear those Bonilla-Silva (2008) raises —that "the voices of those who contend that race fractures America profoundly may be silenced" in Obameria— are real, and that Obamerica may bring us closer to the racial structure of many Latin American countries:

We may become like Brazil, Cuba, Mexico, Belize, or Puerto Rico —nation states that claim to be comprised of "one people" but where various racial strata receive social goods in accordance to their proximity to "whiteness". And like in Latin American countries, Obama's nationalist stance ("There's not a black America and white America and Latino America and Asian America; there's the United States of America") will

help close the space to even talk about race. Hence, in Orwellian fashion, we may proclaim “We are all Americans!, but in Obameria, some will still be “more American than others”.

And while clearly racial justice has been retreating to its lowest point since the Kerner Commission Report announced 40 years ago that “Our nation is moving toward two societies, one black, one white —separate and unequal” the election of Obama is unlikely to signal a permanent reversal of this trend.

Can Obama take on the military establishment? The corporate structure? Sheldon Wolin notes that we live in an "inverted totalitarianism" in which the entertainment industry via spectacles and diversions is able to keep the citizenry politically passive, as long as there exists a reasonable standard of living. Even if there are more popular protests due to the economic crisis, the media will ignore them. In my view, Ravi, we need more Battle of Seattle, in every city, simultaneously!

6. In your work *Capitalists and Conquerors*, you argue that schools teach students skills that is required by capital and even their dreams are limited to the sphere of capital. The desire to transcend the rule of capital is suppressed through the mechanics of school. This also invokes the Althusserian idea of ideological state apparatuses. How does one counter this suppression?

I have tried to give you the basics of this answer in my discussion of Glenn Rikowski's path-breaking work on teaching for an anti-capitalist future. I have had trouble, myself, taking on the ideological apparatuses of the state, especially after a right-wing group in 2006 launched an attack on me and my fellow leftist professors at UCLA, placing me as the number one figure in their Dirty Thirty list, as the most dangerous professor at UCLA. Steve Best, Tony Nocella and I have just finished editing a book on academic repression. In the introduction we discuss right-wing pundits such as David Horowitz, who has penned an Academic Bill of Rights. The introduction to the book describes the Academic Bill of Rights as a thinly veiled Trojan horse that threatens the core values and very life of academia. Horowitz's clever tactic is to use liberal/Left discourse to advance an extreme rightwing agenda that strips professors or any professor not a totally brainwashed product of American society and its capitalist values of their right to publish, teach, and act as citizens as they wish. What the Academic Bill of Rights attempts to do is to give the already advantaged and over-privileged more power than the surplus stock it already holds. “Intellectual diversity” and such phrases are merely code words for empowering rightwing ideologies. It's call for “balance” is really a ploy for imbalance, for a pre-60s sterile groupthink, conformist environment dominated by conservative thought without any diversity among faculty, programs, courses, and intellectual life (if there would be one at all). Unable to think outside of the corporate box and utilitarian model of education, they have no idea what real education is, a mission that includes encountering and engaging differing viewpoints; students would be denied this opportunity. It is healthy and vital for conservative students to hear radical perspectives,

as it is for progressive students to hear conservative perspectives.

The truth of the matter is, Ravi that the stranglehold of corporate power on the universities is choking the life out of whatever remains of the university's role as a vehicle for the advancement of public life. Some of us are directly involved in fighting for academic freedom, and resisting the capitalist and imperialist values that the universities are coming to enshrine through curricula, business partnerships, and the like. Our battle in the schools of education, housed in universities, is through the advancement of critical pedagogy. Critical pedagogy is under ideological assault, both here and elsewhere, such as Australia. Bill Ayers, the distinguished leftist at the University of Illinois, Chicago, who was a member of the Weather Underground in the 1960s, was demonized recently by the Republican Party during the Presidential election, since Ayers and Obama knew each other as fellow community activists in Chicago. So the demonization of Ayers has also spread to a demonization of so-called "critical" educators in general, some of whom who are tarred with the same brush as being anti-American and pro-terrorist. These are tough times for the educational left. Very tough times.

7. The resistance to this suppression becomes furthermore difficult when one finds, what you call "reproletarianisation" of teachers. Given this situation we encounter certain problems, as in the case of India. There are teachers who are employed till the age of "retirement" with different kinds of benefits and their unionisation is limited to demands for salary raise. On the other hand, there are teachers who are employed on contract with meager salary (in many cases as low as \$20) by government. In a sense while there is a 'teaching aristocracy' that does not consider itself worker and on the other a pauperized teaching labour force which is non-unionized. The role of the Left forces in these cases has been dismal. Where does resistance begin in such cases?

Yes, the same is true here. Teaching assistants in universities in many cases do the bulk of the teaching yet they get little compensation and protection. Many students want a few waivers so they can go to school while they teach and not pay tuition. Budgets are currently being slashed, and tuition fees are rising dramatically. Historically, it's been a tough battle to get academic student employee unions recognized. A university, no longer protected by the market as they once were through funding by the state, is relying more and more on corporate funding that invests in technology-based research, research that can make the corporations more effective and help to make them dominant in the neoliberal capitalist economy. Professors especially those in the hard sciences put as much, if not more, effort in getting research funding and doing research than teaching, and of course the class sizes are ever-increasing and there is a decrease in the number of full-time, tenured professors teaching classes and there is the necessity for more cheap intellectual part-time labor in the form of teaching assistants. So strong union movements are needed to protect teaching assistants, since they face a difficult task. Clearly, the labor aristocracy needs to be challenged. There needs to be joint-efforts between tenured professors and teaching assistants, they have to form a united front and

work together with the unions to take on the universities. This type of united front is needed, and it should have a common purpose of saving the university from becoming just another sub-sector of the economy. All of this revolves around developing an understanding of how social institutions need to reorganize themselves in tandem with the reorganization of society as a whole to fight the capitalization and commodification of subjectivity, to fight universities whose mission is to educate labor power for capital, and such a valorization process can only lead to structured hierarchies of power and privilege that serve the few, and bring misery to the many.

8. This crisis is augmented by the increasing significance of a non-political, anti-capital, anti-class gang of people (also called activists) who do not approach the problems under capitalism such as the issue of displacement of millions of Indian (caused by 'developmental' projects) as by products of a system that needs to be overthrown in final stage to prevent such callous and insensitive treatment of masses. The World Social Forums or the Narmada Bachao Andolan (movement against a big dam on river Narmada because it displaced millions) have been criticized on such lines. Where does one place the role of such an 'opposition'?

Well, clearly we need to insist on the priority of affiliation political commitments based on the basis of moral and political judgement rather than a politics of filiation, or ethnic belongingness. But this mandates that activists examine critically social relationships in their totality, that is, in the context of their relationship to the greatest totalizing force history has ever known capitalism.

The 1999 battle of Seattle summoned a collective "ya basta!" that saw the closure of a meeting of the World Trade Organisation (WTO) and since that time the WTO, World Bank and IMF have been forced to conduct their business behind police barricades. Initially the WSF forum succeeded in creating an anti-hierarchical and non-vanguardist space for the grassroots left to give collective voice to a critique of global capitalism and its attendant abuses. But it soon became taken over by established political parties of a leftist bent who promoted reformism and various forms of accommodation to capitalist accumulation and the law of value, and also gave way to the glamor politics of major celebrity speakers. The question that has been posed to the WSF by James Petras and others is: To what extent does WSF dissent become a fashionable guerilla apostasy and to what extent does its work actually threaten the interest of global capital? The fundraisers, after all, set the agenda. And many of the sponsors of the WSF are hardly radical institutions. What is heartening is the recent declaration of the Assembly of Social Movements at the recent WSF in Belem, Brazil, 2009. Here the social movements who are in solidarity with the efforts by feminist, environmentalist and socialist movements maintain promisingly that the current global crisis "is a direct consequence of the capitalist system and therefore cannot find a solution within the system". They write: "All the measures that have been taken so far to overcome the crisis merely aim at socialising losses so as to ensure the survival of a system based on privatising strategic economic sectors, public services, natural and energy resources and on the commodi-

sation of life and the exploitation of labour and of nature as well as on the transfer of resources from the Periphery to the Centre and from workers to the capitalist class". An important consensus has been reached that a radical alternative is necessary that would do away with the capitalist system.

Nationalising the banking sector without compensations and with full social monitoring.
Reducing working time without any wage cut.

Taking measures to ensure food and energy sovereignty.

Stopping wars, withdraw occupation troops and dismantle military foreign bases.

Acknowledging the peoples' sovereignty and autonomy ensuring their right to self-determination.

Guaranteeing rights to land, territory, work, education and health for all.

Democratise access to means of communication and knowledge.

Here, we can appreciate the fact that forms of ownership that favor the social interest are supported and advanced: small family freehold, public, cooperative, communal and collective property.

But all of this is a cautionary tale: The mass movements and trade unions can always be co-opted by center-left regimes or even center-right regimes. As critical educators, we must work tirelessly to broaden our political project to include the support of social movements seriously challenging the distribution of public wealth and the destruction of local habitat and economies by multinational corporations. As Petras argues, social movements must work towards developing national cadre structures so that they have a chance to take state power without state power, little can be done to seriously challenge the power of the transnational capitalist class. Needed more than ever, Petras argues, are concrete organizations of struggle rooted among radical youth and among 'employed' as well as 'informal workers' in a broad effort at socialist revival and renewal that will ensure socialist organizations make stronger organic links with everyday anti-capitalist struggles. Direct intervention of conscious socialist political formations deeply inserted in everyday struggles capable of linking economic conditions to political action is, according to Petras, the only way forward. That is the point at which we must secure our opposition to the rule of capital.

9. It is significant to talk of such categories of 'opposition' because at a certain plane, their acts have furthered the idea of education as autonomous in itself. Hence, we find thousands of 'alternative' schooling systems which rarely link the flaws and fallacies in education system to the rule of capital. The dialectics of labour and capital, or system and education machinery is missed out by such experiments and so is the simultaneity of reform and revolution. How do you see resistance to capitalism and its education system coming up?

Yes, there is danger in presenting education as autonomous, as unconnected to the totality of capitalist social relations. Here in the US, we have charter schools, and alternative schools, but very few of them, to my knowledge, teach from an anti-capitalist perspec-

tive. Such schools assume, ideologically, left liberal (i. e., reformist) positions but at the level of practice they amount to left neo-liberalism, since by not challenging the law of value in capitalist societies, they implicate themselves in the widening economic gap between the rich and the poor.

10. Lastly, you argue that schools should become "sites for production of both critical knowledge and sociopolitical action". How do you see this happening given the complex relationship of schools, system (run by private capital), and pauperizing mass of people? What direction should the analysis of educational ills take?

Well, I believe that my previous answers have mainly addressed your final question, and I can only add the following point whatever strategies we adopt in our analysis of education, they need to have a transnational reach. Which is why it is important that we are having a conversation such as this, since we are in the process of charting out a transnational anti-capitalist agenda on the part of educational workers, global citizens who fight both locally and globally for bringing about a socialist future. Now the first step is to become aware of the perpetual pedagogies at work that normalize the rule of capital the corporate media, the new computer and communication technologies, and all of the ideological state apparatuses that serve to legitimize capitalist social relations. We need to become critically literate about how all of these media function through multiple literacies, and how the new technologies work in the process of self and social formation. Once we know how they work in the process of ideological production, we can develop ways to interrupt their efforts and counter them. Our classrooms, community organizations, alternative media, and social movements can become sites for the creation of a counter-public sphere in which we can strengthen and coordinate our efforts to build national and transnational cadres but this requires that we work to take state power, and develop the skills to recreate the state from the bottom up in protagonistic and participatory and democratic ways.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

McLAREN, P.: (2009). "Being, becoming and breaking-free: Peter McLaran and the Pedagogy of liberation". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_mclaren.pdf.
ISSN: 1138-9737

EL PAPEL DE LA CLASE TRABAJADORA (OTRAS MUJERES) EN LA EDUCACIÓN CRÍTICA

Resumen: Este artículo aborda el papel de (otras) mujeres de clase trabajadora que retornan a la educación a través de la universidad y de la participación y educación comunitarias. El análisis de las experiencias educativas se hace a través de las voces de mujeres trabajadoras, empleando enfoques biográficos de orientación feminista. Las historias ponen de manifiesto la importancia de las desigualdades de clase y de género. Las biografías resaltan la capacidad que tiene la educación como experiencia transformadora, mientras éstas reflexionan críticamente sobre sus experiencias vitales. Teóricamente se parte del feminismo y la llamada 'educación radical de las mujeres', y se resalta la crítica del feminismo académico defendiendo una perspectiva más dialógica. Aunque es cierto que las universidades ofrecen a las mujeres un espacio de transformación, resulta evidente que el currículo universitario debería apoyarse de una manera más explícita y profunda en las experiencias y los conocimientos de las mujeres.

Palabras clave: Clase, género, educación radical de las mujeres, enfoques biográficos feministas, 'las otras mujeres'.

THE ROLE OF WORKING CLASS (OTHER WOMEN) IN CRITICAL EDUCATION

Abstract: This article looks at the role and experiences of working class (other) women who return to education in universities and community education. The educational experiences are explored through the voices of working class women by using feminist biographical approaches. The stories reveal the centrality of class and gender inequalities in the women's lives. The biographies highlight the potential of education as a transforming experience for working class women as they critically reflect upon their life experiences shaped by class and gender. The theoretical framework draws on feminism and radical women's education while critiquing academic feminism and arguing for a more dialogical approach. Although universities do offer a space for transformation for women the curriculum needs to draw more overtly on the experiences and knowledge of 'women adult students from below'.

Key Words: Class, gender, radical women's education, feminist biographical approaches, 'las otras mujeres'.

THE ROLE OF WORKING CLASS (OTHER WOMEN) IN CRITICAL EDUCATION

Merrill, B.
Barbara.Merrill@warwick.ac.uk
University of Warwick.

1. - INTRODUCTION

Education in capitalist societies largely reproduces dominant power relations, values and culture (Bowles and Gintis, 1976). For working class women this means preparation for low paid jobs and domesticity. The system, through from initial education to higher education, favours the middle classes. Yet education also has the potential to transform people and society as the work of Freire and Gramsci (1971) illustrates. Adult education in the UK, for example, has been rooted in the radical tradition and working class movements since the nineteenth century through organisations such as Ruskin College and the Plebs League. These, however, were male dominated. The emergence of second wave feminism in the 1960s gave rise to the development and establishment of feminist radical adult education and women's education for working class women developed by feminist adult educators. Feminism was central to raising consciousness about women's inequalities and oppression in society. As Jane Thompson argues:

The re-emergence of feminism in the 1960s is important for women because, whatever other political struggles we might be engaged in, our subordination to men individually and collectively is a condition we share with all women irrespective of class, "race", and sexual preference (Thompson, 1997, 71).

Through critical radical education women's education focused on women's oppression and a critical understanding of this as a means to liberate working class women. Women's adult education centred on education for social purpose and drew on "really useful knowledge" (Johnston, 1979). It created a space for women to learn with other women with a curriculum which included discussions on personal and political transformation through collective learning (Thompson, 2000). Since the 1970s educational opportunities for women to return to education in the UK have increased but the spaces for critical radical women's education, although still there, have decreased. The rise in the trend towards postmodernism in the 1980s and since in both feminism and adult education may account for this situation as well as the influence of the Thatcher era in the 1980s.

At the same time lifelong learning has become a policy favourite at both national government and EU levels. Lifelong learning has now become a dominant concept and policy in adult education both in the UK and Europe more widely. The language of lifelong learning has largely replaced the use of the word education. More importantly the acceptance of lifelong learning has resulted in a shift from education to learning and with it a move from a collective approach to adult education to an individualised and marketised one. Policy makers have latched on to lifelong learning for economic reasons. Lifelong learning rhetoric argues that lifelong learning is the key to economic prosperity and social inclusion for both nation states and Europe as a whole in the wake of economic and social changes and globalisation. Emphasis is placed on vocational education to the detriment of liberal and adult education.

This article argues through the voices of working class women students for the reclaiming of spaces and opportunities for critical radical women's education in community, further and higher education (further education are post compulsory institutions in the UK). As the stories of working class women in this article illustrate, education has the potential to change women in terms of the self, community and society as they develop a critical learning identity. Yet accessing education, particularly higher education, is not always easy and once they are in education it is sometimes a struggle for some women. Gender inequalities in society mean that women have to carry on juggling roles in their private lives while coping with studying and in higher education middle class and largely male cultures and institutions (Merrill, 1999). In exploring these issues I look at the inter-relationship between gender and class as the women in my studies are both gendered and classed, and in some cases raced as well. I draw on the life histories of women taken from research on women adult students in further and higher education. The next sections will examine the role of feminism, gender, class and biographical approaches in relation to working class women and critical education. Although this paper focuses on the role of working class women and adult education in the UK the issues which arise will hopefully be relevant to other cultural contexts.

2. - WHAT HAPPENED TO ACADEMIC FEMINISM?

Second wave feminism in the 1970s stimulated the development of feminist theory and methodology in academia. Academic feminists fought hard to introduce women's feminist studies as an academic discipline against opposition from male colleagues. For feminist sociologists it was a reaction against male sociology or 'malestream' sociological research which failed to acknowledge the role and existence of women in society. Black feminists such as bell hooks (1984) also acknowledged that academic knowledge was dominated by a 'white male canon'. Dorothy Smith asserted that: "The women's movement has given us a sense of our right to have women's interests represented in sociology, rather than just receiving as authoritative the interests traditionally represented in a sociology put together by men" (1987, 85). As a result of this type of research feminists:

Through a range of disciplines feminist academics brought “women’s” knowledge and voices in from obscurity and opened up a new way of looking at social reality. Second wave feminism grew out of the voices and actions of both working class and middle class women, often with both groups working together... (Merrill, 2005, 42).

Feminist sociological research in the UK focused on working class women such as Ana Pollert’s (1981) study of the working lives of women at a cigarette factory while Ann Oakley (1981) researched issues relating to women such as pregnant women who were expecting their first child. Adult education feminists such as Jane Thompson and Marjorie Mayo worked more directly with women in communities rather than for them. Feminist academic work was important because it brought the political and critical into research:

Feminist researchers highlighted the importance of researching the personal lives of ordinary women in the home as well as their public lives in the workplace and elsewhere. In researching the private, everyday lives of women, they emphasised how “the personal is political”, as in the gendered distribution of emotional labour (Merrill and West, 2009 forthcoming).

Feminist research challenged male power in society and aimed to raise the consciousness of women in collective ways in order to transform their lives from oppression to liberation. Although there are different feminisms (for example, liberal, Radical Feminist, Socialist-Feminist [Marxist], poststructuralist, postmodernist) reflecting a range of ideological and epistemological positions, all share a common aim of challenging gender and structural inequalities in society in order to transform the lives of women. As Maggie Humm argues:

Feminism is a social force... [and] depends on the understanding that, all societies which divide the sexes in differing cultural, economic or political spheres, women are less valued than men. Feminism also depends on the premise that women can consciously and collectively change their social place... a belief in sexual equality combined with a commitment to eradicate sexist domination and to transform society (Humm, 1992, 1).

Times, unfortunately have changed and there is a new story to tell. Many UK university Gender Studies Women’s Studies departments no longer exist or have been mainstreamed and marginalised into Sociology Departments. The nature of feminist academic study transformed during the 1990s. Marxist and radical feminism has given way to a postmodernist discourse which is remote from the everyday lives and material reality of working class women (Ramazanoglu, 1999). Academic feminism is now largely elitist and abstract excluding “other women” through its language, theory and content (Merrill and Puigvert, 2001, 308):

...the emergence and stronghold of postmodernism and the decline of Marxist feminism in the academy has established a discourse which is far removed from the material reality of working class women. Academic feminism is becoming elitist, excluding “other women” through its language and content (Merrill and Puigvert, 2001, 308).

Words such as individualism, fragmentation, deconstruction and discourse became dominant and trendy in academic feminism. Collectivism, solidarity, class, social move-

ments and community became forgotten and deemed irrelevant in the postmodern world. Thompson argues that:

The concentration on individualism precludes the more radical conviction that education will only empower people if it enables them to act collectively on their own reality in order to change it; and women's education will only be relevant and useful in this process if it derives its legitimacy, has its roots and exists in relation to groups and movements of women in ways that make a difference to their lives (Thompson, 2000, 103).

During the 1990s Nussbaum observed that feminists in academia mostly comprised of; "young feminists who reject large-scale movements in favour of verbal interventions that do not connect to real women" (1999, 36). As Beverley Skeggs (1997) points out heavily theoretical writings by postmodern feminists in universities is remote from the lives of working class women:

Often, the more theoretically sophisticated feminist analysis becomes in the academy, the less likely it is able to speak to women outside of it. The debates that rage between postmodern and materialist feminism occupy a completely different space to that occupied by the women of this research. Feminist knowledge has been produced but it has only been distributed selectively (Skeggs, 1997, 141).

While much sociological feminism may have lost its way there is still hope for a critical feminist education in adult education and also through dialogical feminism although the two are not necessarily mutually exclusive.

3.- A NOTE ON DIALOGICAL FEMINISM

Dialogical feminism is a dimension of feminism which has been developed by Lidia Puigvert and Rosa Valls (2002). For them dialogical feminism provides an "alternative to the feminist movement of equality and to the feminism of difference" (Puigvert and Valls, 2002, 2). Importantly it allows the voices of 'las otras mujeres' working class women to be heard and listened to within academia (Puigvert, 2001). Their voices are valued. Puigvert developed the term 'las otras mujeres' to refer to women "who are excluded from society because they have low levels of education or because they belong to minority cultures" (2001, 94). She goes on to argue that 'other women' are those who are questioning and challenging their role and position in society through participation in adult education in order to transform gender relations in society.

A fundamental concept of dialogical feminism is the notion of equality of difference. This enables women to:

Fight for their own rights as equals to men but also as equals to all other women while avoiding a homogenising equality. What is sought is an equality that respects the differences and the diverse identities between, for instance, "other women" and academic women...as far as this respect for the difference does not imply the discrimination of any other person (Puigvert and Valls, 2002, 3).

Dialogical feminism promotes a situation in which everyone has the capacity to discuss, think and act on equal terms enabling ‘las otras mujeres’ to understand their experiences and oppressive gendered position in society. Emancipation and transformation therefore becomes a possibility. It is a dialogical learning process. Adult education can provide a space for dialogical feminism as its dialogical learning approach draws on the work of Freire. Dialogical feminism also draws on the ideas of Habermas and his concept of egalitarian dialogue whereby dialogue is enacted in terms of validity claims (Habermas, 1984). In a dialogue the value of the argument put forward is valued rather than the social and power position of a person. In a similar way feminist biographical research in adult education values the voices of female students as they make meaning and understanding of their lives and experiences through the stories they tell.

Dialogical feminism is rooted in practice, action and research with “other women”. Lidia Puigvert, and others at CREA, have been working from this perspective with groups of women and social movements since 1992 on different projects:

These include, for example, the women’s group of the Federation of Adult Education and Cultural Association (FACEPA). The women are working class adult learners of different ages who meet to discuss gender issues in relation to their learning, such as identifying their curriculum and the ways in which they want to learn. Drom Kotar Mestipen is a women’s gypsy association formed in 1999 to strive for equality and non-discrimination of gypsy women both within their own community and society. MEI Al-hanen (Women for Intercultural Education) consists of women from different cultural groups in Barcelona and Catalonia striving to promote intercultural dialogue and understanding (Merrill, 2005, 49).

Dialogical feminism has, therefore, remained rooted in the everyday lives of working class women and maintains an equal relationship between academic and non-academic women. As Puigvert (2001) asserts academic women have a lot to learn from the experiences of ‘las otras mujeres’.

While, as stated earlier, much academic feminism has become elitist, abstract and theoretical there are still pockets of hope. Some academic feminists are still listening to voices from below and work towards transforming women’s lives through education. This is particularly visible amongst feminist adult educators in universities.

4.- THE ROLE OF FEMINIST ADULT EDUCATION

As stated above working class women’s education in the 1970s grew out of the influence of feminism. Much of the learning took place in community settings and was based on a critical pedagogical approach to women’s studies. The curriculum examined the position of women in society and the causes of women’s oppression. Jane Thompson reflects on the women’s studies programmes she set up with working class women living on a council estate (social housing) in Southampton, southern England:

It also meant helping to create educational spaces for women in women-only courses and the setting up of a Women’s Education Centre in Southampton, in which issues of personal and political transformation were given priority alongside emancipatory learning, “really useful” feminist

knowledge, and the commitment to social and collective ways of getting women out from under (Thompson, 2000, 47).

In this type of learning situation the process of how women learned together in a democratic and active way became as important as the content.

Women's adult education also challenged the notion of the neutrality of knowledge by asserting that knowledge is socially and politically situated. Jean Barr asserts that; "It was, in short, a thoroughly political process which self-consciously acknowledged the need for gender politics in adult education and feminist politics in knowledge production" (1999, 40). In her book *Liberating Knowledge, Research, Feminism and Adult Education*, Barr engages with the notion of gendered knowledge and argues for a feminist radical education which has at its core the idea of "liberating knowledge":

Women's education as it developed in adult education thus challenged, in concrete, practical ways, the notion of disembodied knowledge, recognising that knowledge is not neutral, but always socially situated: there is no "god's eye view", no knowledge from nowhere (Barr, 1999, 40).

In the 1990s radical women's adult education, as Mal Leicester (2001) points out, was about using "women's ways of knowing" to influence the curriculum content. For Leicester 'ways of knowing' should be understood to refer both to process (ways of thinking understanding) and to product (that which at any time is accepted as true) (2001, 55). In Ireland Anne Ryan argues in her book *Feminist Ways of Knowing* (2001) for a feminist critical adult education pedagogy which takes into account self, identity and subjectivity as well as structural issues. Ryan delivers a personal development education programme to achieve this: "Personal development education can provide a context within which the process of becoming politicised and agentic can begin and develop" (2001, 117). For her such a focus on self development will result in transformative learning and offers an alternative approach to teaching about the ways in which knowledge and femininity are constructed. She asserts that:

Adult education has a responsibility to provide new forms of knowledge, such as feminist poststructuralist discourses, and to facilitate students' engagement with them in productive ways. Otherwise, dominant assumptions about women and men will be reproduced unchanged... A self-consciously feminist poststructuralist adult education praxis could provide one model for such a practice (Ryan, 2001, 136).

Widening participation policies in the UK have led to more women entering higher education. Engaging in learning in higher education provides time, space and an environment which enables women to reflect upon their lives and their gendered self. Many of the women I have interviewed stated that studying for a degree allowed them to be more than a wife, mother, carer, etc., as for the first time in their lives they felt that they were doing something for themselves (Merrill, 1999; Merrill, 1999, 2003). This is reflected in other research on working class adult students (Burke, 2002; Pascal and Cox, 1993; Reay, 2002). Some went beyond this and reacted to their experiences of gender inequality in the home and left their partners. Similarly, Jocelyn Quinn asserts that universities

offer a space whereby women can leave their gendered self behind which gives them the power to think about the self. If this happens “then women are truly powerful: they are exercising their power to think” (2003, 143).

5. - EXAMINING GENDER AND CLASS

Gender cannot be discussed in isolation as the gendered experiences of women are always located within a classed position in society, and for some, also a raced position. Gender and class are inextricably linked. For, as Beverley Skeggs points out: “...the category ‘woman’ is always produced through processes which include class and classifying produces very real effects which are lived on a daily basis” (2001, 2). The adult women students in my research recognised that they were gendered but also saw their working class identity as being important so that their lives were shaped by being working class women. The intersectionality of inequalities in society means, as Anthias elaborates that “classes are always gendered and racialised and gender is always classed and racialised and so on” (2005, 33).

The study of social class was once central in UK sociology as sociologists recognised that class permeated all aspects of society and daily life. This changed when many sociologists became obsessed with postmodernism:

“Class and collectivity are currently viewed as unfashionable concepts in both the academy and society generally as the individual and individualisation are deemed to be all-important. ...Sociological discourse has increasingly focused on issues of individualism and individual identities influenced by the hegemony of postmodernism and the subsequent demise of meta-narratives and the project of modernity. Class is now viewed as largely irrelevant in sociology” (Merrill, 2007, 72).

However, there are some signs that not all sociologists have neglected class. Sayer, Crompton, Savage and Skeggs, for example, are re-asserting the importance of class in society and sociology. As Skeggs asserts:

Class struggle is alive and well...In fact class is so ubiquitous, one wonders why all the energy, anxiety and aggressive denial is put into proving that the working class either does or does not exist or, if it does, is worthless. Why is so much time and effort put into discrediting those whose access to power is highly restricted?...Class struggle is also about the positioning, judgements and relations that are entered into on a daily and personal basis. Living class...is very much part of how class is made (Skeggs, 2004, 173).

The working class white women in my research shared common life experiences as a consequence of being a woman and being working class. For them class is an everyday lived reality at a material and cultural level. Their life histories revealed this in many ways. Cultural expectations of class and gender, for example, meant that they had left school at the earliest possible age as working class girls were expected to work for a few years before getting married and having a family and, therefore, continuing in education was seen as pointless as these women participants point out:

I thought I was just an ordinary working class woman who would go and get a job. The thought of doing anything else at that time just it didn't enter my head. And I wanted to be earning too. I wanted the money, but I never thought about college or anything like that.

I started school in 1969. Girls went to school, just did it and then got married. You know, had a little job then got married so there's no encouragement whatsoever... it was just the norm. Women just got married and children and that was it.

The neglect, even denial, of class by many sociologists in recent years is another example, like many feminist sociologists, of academics becoming too remote, abstract and theoretical from the social world. For the black working class women (a small sample) gender was strongly linked to ethnicity and cultural expectations and like the white women were expected to leave school at the earliest possible moment. For one Asian woman, for example, studying for a degree was a means of re-building and changing her life after her escape from an arranged marriage and a violent husband.

However, being a white working class woman is different to being a black working class woman. Power and inequality differences can be identified as the former are less oppressed than the latter in UK society. For many black women race is the dominating form of inequality which shapes their identity. As Reynolds asserts "many black women in Britain identify 'race' as the starting point of any self-definition" (1997, 10).

6. - USING FEMINIST BIOGRAPHICAL APPROACHES

Feminist methodology challenges traditional approaches to doing research in a number of ways. The use of biographical/life history approaches by feminists enables the voices of marginalised and oppressed women to be heard and use research to challenge gender inequalities and transform society. As Reinharz asserts: "Biographical work has always been an important part of the women's movement because it draws women out of obscurity, repairs the historical record, and provides an opportunity for the woman reader and writer to identify with the subject" (1992, 126). Feminist research has also rendered the private lives of women as being an important area of study as well as illustrating that the 'personal is political' and that individual women are not alone in their experiences of being a mother, a housewife etc. Liz Stanley and Sue Wise argue that "...a feminist social science should begin with the recognition that 'the personal', direct experience, underlies all behaviours and action" (1983, 164). In doing so it highlights the interaction and inter-relationship between public and private lives and the macro and micro levels of society and the individual. This approach echoes the work of C. Wright Mills who reminds us that 'the personal troubles of milieu' are entwined with "the public issues of social structure" (1973, 14). Biographical research also locates women's individual and collective lives in a historical context. This type of research:

...offers many examples of the wealth of biographical and life history research, and its unique potential to illuminate people's lives and their interaction with the social world, and the interplay of history and micro worlds, in struggles for agency and meaning in lives. And to illuminate the interplay of different experiences and forms of learning from the most intimate to the most formal (West, Alheit, Andersen and Merrill, 2007, 279).

Biographies/life histories may appear to be individual but feminists use individual stories to illustrate the collectivities of women's lives and oppression and experiences of gender, class and race inequalities (Skeggs, 1997). Stories give us a powerful insight into social life by exposing the role of and interaction between structure and agency in shaping lives.

For many of the women I interviewed the experience of a critical incident or an epiphany (Denzin, 1989) led them to use their agency to change their life and take the step to enter education. As one woman explains:

...at that time I was in a violent relationship so it made me realise that this is not the situation you're suppose to have in life so you've got to overcome things and you've got to do things... I wouldn't have done the things that I'm doing now (studying for a degree) because it's taken from then to this to do what I'm doing yes it was a turning point.

At other times in the women's lives structure became more dominant than agency in shaping their participation or not in education. For example, one woman who was attending a course at a further education college (a post-compulsory educational institution for young people and adults) had to leave for financial reasons even though child-care at this particular outreach centre was provided free:

But in the college I had a nursery place and they kept Emma for me to go to college. You got your expenses as in your bus fares every month but even with that it was too much because you've still a lot of money to put out for dinners and whatever. I couldn't afford that off my benefit and try to buy Emma clothes and run the house as well. I just felt that it was too much.

As the humanistic writings of Marx on historical materialism exemplify women and men: "make their own history, but not... under conditions that they have chosen for themselves; rather on terms immediately existing, given and handed down to them" (1852 / 1983, 287).

Feminist research also stresses the need for subjectivity in research and new forms of relationship between the researcher and researched, thus breaking down power differentials. As Natalee Popadiuk argues:

...the feminist biographical method is a powerful tool. It engages in research from a unique perspective that provides depth, meaning and context to the participants' lived experiences in light of the larger cultural matrix in which they live (Popadiuk, 2004, 395).

Feminist research is critical in challenging the assumptions of 'traditional' research such as the hierarchical power relationship between researcher and researched in which the researched is treated as a subordinate. In contrast feminists strive for a democratic relationship in interviewing in which, as Ann Oakley (1981) argues, the process is two-way and more like a conversation. This is the approach which I use when interviewing. CREA, at the University of Barcelona, also strive to employ democratic and dialogical approaches to their research. Their critical communicative approach is outlined in a pa-

per by Valls and Tellado (2008) which describes research projects for and with Roma women.

Feminist biographical approaches provide a humanistic method to research. The process is empowering for both interviewer and the interviewee as well as a self-learning experience for both, particularly for the interviewer. As Reinharz stresses: "Once the project begins, a circular process ensues: the woman doing the study learns about herself as well as about the woman she is studying" (1992, 127). It is not surprising, therefore, that biographical approaches are popular with feminist adult educators as a way of researching.

7.- EDUCATION AS A CRITICAL AND EMPOWERING PROCESS

For working class women returning to education can be a critical, empowering and transformative experience not only for the individual but also, in some cases, for the family and community. Taking the first step back into education is not easy for many women and the learning journey itself can be one of struggle as well as enjoyment and achievement. Mary reflects on why she feels that education is important for self development and for working class communities. (Mary lives in a high rise flat on a deprived housing estate in Edinburgh, starting her learning as an adult student on a return to learn course and following through to a degree):

I think people have to realise how hard the first two steps of coming in the door can be. But as you keep coming your confidence just builds right up. You are meeting people. Now I do lots of things. I am on the management committee for here. I am making phone calls, applying for grants. Things I had never thought I would or could do. See it matters for our community. We are classed as a deprived area. I think when you say you come from here everyone thinks you are a waster. But this gives people the chance to show, yes there might be problems here but we are not all like that. We have got brains and don't write us off cos of where we come from.

Julia's Story

Women can be powerful voices in working class communities. Community activism can also be a means for enabling women to engage in learning. Julia participated on a Community Research course at the University of Warwick and then went on to complete a 2+2 Health and Social Policy degree (2+2 degrees are aimed at local adults and those who do not possess the traditional qualifications required for entry to university). Julia's story shares the experiences and struggles of many of the working class female research participants interviewed about their educational journeys I interviewed. The Community Research course was aimed at women living in Priority Neighbourhoods in Coventry, UK. (Priority Neighbourhoods are areas designated by the Government as being extremely deprived and areas with severe social and economic problems). Julia, a single parent, attended a meeting about the programme in her local community:

The community course we were almost hand picked from priority neighbourhoods. I was living on an estate in Coventry. Lecturers had taken the time to come out and visit different groups of people...We were invited to a meeting. There were lots of us who came along. We were already

active within our own communities. We were working in a voluntary capacity to make things better for our neighbourhoods and to make our voices heard in community matters working alongside service providers to help make things better for our children, for ourselves and for our environment.

The part-time Community Research course equipped the women with research skills for using in their local communities. After they finished the course the local Council funded them to undertake community research projects in deprived areas of the city. The course was Julia's first experience of learning since leaving school. She explains:

It was a very, very new experience for me and it was the first time I'd experienced reading really. That was my first introduction which was a big shock to me because it was all very different to secondary school. At the same time it was a really nice taster and it gave me a taste of what university might be like. I think I liked what I saw and what I was learning and I liked the feeling that I got, that I wanted to learn more and realising that there was so much that I didn't know. I had a lot of support from my lecturers. The work that we handed in came back with a lot of feedback and that was a nice feeling to see that we could actually achieve or accomplish things and work together as a team.

The women formed a strong bond supporting each other with their learning and meeting socially. She described it as "a wonderful experience" because although it was a steep learning curve the content of the course and the pedagogy focused on their life experiences and the environments they were living in. For her it was 'very easy to see what we were learning and why we were learning it' as well as learning collectively. Moving on to the 2+2 Health and Social Policy degree was initially confusing for her as she was not clear what and why she was learning. At the same time the funding for the community research jobs came to an end.

On the degree course she found some of the modules hard and felt that that was due to "not having a good education from junior and secondary school". Studying at an elite university raised issues of class as she found that some lecturers were "very different from myself, from different backgrounds". Most lecturers, however, she found supportive and could emphasise and understand what being a single parent, living in poverty on a deprived and rough council estate (social housing) meant:

One of my tutors had already done lots of books and studies about poverty and things like that and, you know, poverty was a really big issue for me at the time. I was really, really struggling and it was nice to know that she understood, whether she'd experienced it herself or not in her own life that didn't really matter because she really understood it at a very deep level what single parents go through. I got a lot of support and I found they were quite significant to me personally which then gave me the confidence to carry on working and to concentrate on my academic stuff.

Like many working class women she lacked confidence in her academic ability:

I never actually thought I'd make it to the end, so, each year that went by was quite a shock because I'd got through another year but I was determined to make things different for myself and for my son, so again this goes back to a personal side, that, I'd realised through all the reflective work that we'd done I'd realised that I couldn't really make any changes in my personal life un-

less I really, really changed. What I was learning and how I was learning and what academic qualifications I was getting. It is determination that I wanted to change things and make a difference and be able to support us financially and move out of the neighbourhood that I was in too. I just thought I can't afford to drop out now because I'll have nothing to show for it but I will have lots of student debts.

Paula, studying at another university also expressed her gendered and classed feelings:

You never lose that. I don't think you ever lose that. You learn to live with it but you don't ever lose that. You always think that you shouldn't be here and you are a con. You know how did I get here and I slipped through the net and I shouldn't be here.

For some women issues arise in seminars with middle class younger students:

They come from a different background and that's when I found I couldn't speak (in seminars). In the module Politics and Food we (mature women students) were talking about school dinners and were saying that they had to be good because this is the only hot meal they get and they couldn't understand that at all. Daddy had bought them ponies and daddy had got them this car. (Kathy).

Being a mother and an adult student also means that studying has to revolve around childcare, limiting time on campus. Despite the constraints Julia enjoyed university life; "...it was still a nice feeling. I don't know how to explain that in words. I suppose it's a feeling of being included. I felt like I was a part of something". At the same time many women experience difficulties, often multiple ones, which affect their studying. The lack of finances was a big problem for Julia:

If you're worrying about silly things like whether you've got enough petrol to drive into University that really hinders your learning so much and it did get to the stage where I was struggling to even pay utility bills and buy food and it just seemed ridiculous that I was having a university education but I just couldn't afford it.

During her studies Julia moved to another council estate because she was fearful of where she lived after some incidents occurred:

It was a really difficult neighbourhood to live in and I was right at the heart of it. I would say three nights a week there would be some large event happening in the street involving police and ambulances and lots and lots of fights, men fight, women fight and cars being set alight and joy-riding around the streets. It's very hard to explain how much that actually affects your learning or how much it acts as a barrier to what you're learning. People climbing into your garden and banging on your windows.

She was also fearful because her son's father is an African Caribbean and:

There was lots of racial tension too, lots and lots. With my son being from dual heritage background I felt that hatred personally. I found all that very difficult. It's really hard when you can hear people shouting at other people in the street. You can't just turn off and ignore it and think they'll be ok. You worry about them and wonder if they got home safely... The last big thing was the fire next door to my house. I felt really frightened to a position that I couldn't really function properly. That was worrying because I had a black child in my house. I knew I needed to move house.

Moving house to a better estate improved her quality of life and enabled her to focus back on her studies. Cultural differences of gender and class meant that she did not get support from her family while she was studying. She explains:

It's not because people didn't want to support me. It's because my family nobody in my family has been to university. My mum has supported me through my whole life but she couldn't even remember the name of my course, let alone what university I went to. She had no clue because my life was so different from anything she'd experienced so it was really hard for her to support me.

Studying at university also made it harder for her to relate to other women on the estate:

I couldn't talk about University to any other mum's as I walked to school because I felt that they had snubbed me a bit, you know like, "look at you with your big briefcase". It was really tricky to explain to people why I wanted to progress myself. I withdrew from my friends on the estate a little bit because I found it hard to explain to them why I wanted something different but I understood why they didn't or why they were happy in the situations they were in.

Participating in education, at whatever level, does change women in different ways. For Julia:

Yes definitely although I still question myself a lot, I still worry about lots of things and I sometimes don't feel as confident as I should, it's nowhere near how I was five years ago. I've gained tremendously in confidence, being able to talk to people and not worrying so much if I get something wrong and take part in meetings. I don't feel threatened or nervous to open my mouth.

Women, like Julia, who participate in education are affected by the experience, often in critical ways in terms of how they see themselves and society. Many reflect back on their lives and the gender inequalities they have experienced in the home and outside. They recognise that this is related to gender and class issues and as a result want more out of life and do "something for themselves".

"Studying for a degree represented an active decision to take greater control, to break free from gender and class constraints and to transform individual lives. All felt that they did achieve this in varying ways. It would be too simplistic to argue that the women were liberated from a false gender consciousness, but their gender identity was reconstructed as a result of learning" (Merrill, 1999, 204).

In some instances becoming "educated" affects marriage and partnerships ending in divorce or separation and sometimes domestic violence. Women studying sociology and gender studies degrees, in my research, are generally more conscious of the gender and class issues than those studying other disciplines. Although Julia's story is an individual one many of her experiences as a working class adult student in higher education are collectively shared by other working class women such as struggles with poverty, juggling roles and coping with studying in an elite institution.

8. - CONCLUSION

The women studying social science degrees did find that, on the whole, their voices and life experiences were listened to by lecturers in seminars, if not always by the younger students. However, the experiences and knowledge of ‘women from below’ could be used more overtly and incorporated into the curriculum thus developing a more critical education approach. As illustrated above Julia recognised the importance of learning through experience when she moved from the certificate course in community research to a degree programme. As Barr reflects:

... I indicated that my concern as a teacher and researcher in adult education had come to be defined in terms of “healing the breach” between ways of knowing and forms of knowledge developed “from above”, in “the academy”; and knowledge developed “from below”, rooted in everyday life (Barr 1999, 141).

Similarly Skeggs argues for relating experience to theory as at the moment in academia “many of the concepts we have to work with are produced from those who just do not know about the experiences and interpretations of others and can only speak to those who occupy similar positions to themselves” (2001, 167). She goes on to state that:

The working class are constantly aware of the dialogic other who have the power to make judgements about them. Privileged academics might produce more rigorous theory if they imagined a dialogic working class other, one that does and will make judgements about the adequacy and applicability of their arguments. Similarly the working class women need to put into effect the(ir) realization that the dialogic and real other who makes judgements is not justified in doing so (Skeggs, 2001, 167).

Higher education does offer a space for a small number of working class women to experience reflection, become aware of their gendered position and transform, albeit in a small way. However, with some exceptions, the process of transformation could be taken further through a more critical curriculum and education based on ‘really useful knowledge’ and ‘women’s ways of knowing’. The academic elitism of many feminist academics and their discounting of ‘other women’ need to be challenged, particularly by radical feminist adult educators. The spaces for women’s education and its potential for change also need to be reclaimed in the area of community education. As Thompson asserts:

But certainly education is an influential and important context in which women’s lived experience and existing knowledge could once again become the starting point for generating new knowledge, in more democratic ways, about inequalities of power and resources in society; to encourage critical understanding about the causes and consequences of such inequalities; and to inform individual and collective action to challenge and remove them (2007, 96).

It also means challenging the neo-liberal take-over of adult education (Thompson, 2007) and the obsession with individual learning, vocational education and employability. As adult educators we need to look back at the past for inspiration and good practice for reclaiming critical women’s education for the future.

9.- REFERENCES

- ANTHIAS, F. (2005): Social Stratification and Social Inequality: Models of Intersectionality and Identity, en DEVINE, F. SAVAGE, M. SCOTT, J. and CROMPTON, R. *Rethinking Class: culture, identities and lifestyle*. Basingstoke, Palgrave MacMillan, 24 - 45.
- BARR, J. (1999): *Liberating Knowledge: research, feminism and adult education*. Leicester, NIACE.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Routledge, Kegan & Paul.
- BURKE, P. (2002): *Accessing Education: effectively widening participation*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- DENZIN, N. K (1989): *Interpretative Biography*, Newbury Park C.A., Sage.
- GRAMSCI, A (1971): *Selections from the Prison Notebooks*, edited by HOARE, G. and NOWELL SMITH, G. International Publishers, New York.
- HABERMAS, J. (1984): *The Theory of Communicative Action: Reason and rationalization of society*. Cambridge, MA, MIT Press.
- HOOKS, B. (1984): *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston, South End press.
- HUMM, M. (1992): *Feminisms: A reader*. London, Prentice-Hall.
- JOHNSTON, R. (1979): Really Useful Knowledge: Radical Education and Working Class Culture. En CLARKE, J. CRITCHER, C. and JOHNSTON, R. (eds.) *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. London, Hutchinson, 75 -102.
- LEICESTER, M. (2001): Two decades of feminist thought – and beyond in *International Journal of Lifelong Education*. 20 (1 -2), 55- 62.
- MARX, K. (1885): *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte*. Hamburg, Germany.
- MERRILL, B. (1999): *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*. Aldershot, Ashgate.
- (2003): Women's Lives and Learning: Struggling for Transformation, en DYBBROE, B. y OLLAGNIER, E. *Challenging gender in Lifelong Learning: European Perspectives*. Roskilde: Roskilde University Press ESREA, 133 – 144.
- (2005): Dialogical feminism: other women and the challenge of adult education in *International Journal of Lifelong Education*, 24 (1), 41-52.
- (2007): Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners in WEST, L. ALHEIT, P. ANDERSEN, A. S and MERRILL, B. *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt-am-Main, Peter Lang, 71-89.
- MERRILL, B. and PUIGVERT, L. (2001): Discounting “other women” in *Researching Widening Access – International Perspectives*. Conference Proceedings, CRL, Glasgow Caledonian University, 308-316.
- MERRILL, B. and WEST, L. (2009): *Using Biographical Methods in Social Research*. London, Sage.

- NUSSBAUM, M. (1999): The professor of parody: the hip defeatism of Judith Butler, *The New Republic*, February 22, 37-45.
- OAKLEY, A. (1981): *From Here to Maternity: becoming a mother*, Harmondsworth, Penquin.
- PASCALL, G. and COX, R. (1993): *Women Returning to HE*. Buckingham, SRHE/Open University Press.
- POLLERT, A. (1981): *Girls, Wives, Factory Lives*. London, MacMillan.
- POPADUIK, N. (2004): The Feminist Biographical Method in Psychological Research in *The Qualitative Report*, 9 (3), 392-412.
- PUIGVERT, L. (2001): *Las Otras Mujeres*. Barcelona, El Roure.
- PUIGVERT, L. and VALLS, R. (2002): *Political and Social Impact of the 'Other Women' Movement*, Second International of the Popular Education Network, Barcelona, September, 27- 29.
- QUINN, J. (2003): *Powerful Subjects: Are Women Really Taking Over the University?*. Stoke-on-Trent, Trentham.
- RAMAZANOGLU, C. (1999): *Feminisms and the Contradictions of Oppression*. London, Routledge.
- REAY, D. (2002): Class, authenticity and the transition to higher education for mature students in. *The Sociological Review*, 50 (3).
- REINHARZ, S. (1992): *Feminist Methods in Social Research*. New York, Oxford University Press.
- REYNOLDS, T. (1997): Class matters, 'race' matters, gender matters. In MAHONEY, P. and ZMROCZEK, C. (eds.) *Class Matters: 'working class' women's perceptions on social class*. London, Taylor Francis, 8 -17.
- RYAN, A. (2001): *Feminist Ways of Knowing: Towards theorising the person for radical adult education*. Leicester, NIACE.
- SKEGGS, B. (1997, 2001): *Formations of Class and Gender*. London, Sage.
- (2004): *Class, Self, Culture*. London, Routledge.
- SMITH, D. E. (1987): Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology. In HARDING, S. (ed.) *Feminism and Methodology*. Bloomington: Indiana University Press & Milton Keynes, Open University Press, 84-96.
- STANLEY, L. y WISE, S. (1993): *Breaking Out Again: Feminist Ontology and Epistemology*. London, Routledge.
- THOMPSON, J. (1997): *Words in Edgeways: Radical learning for social change*. Leicester, NIACE.
- (2000): *Women, Class and Education*. London, Routledge.
- (2007): *More Words in Edgeways: rediscovering adult education*. Leicester, NIACE.
- VALLS, R. and TELLADO, I. (2008): *Participation in lifelong Learning and Identity of Roma Women*. ESREA Access, Learning Careers and Identities Conference, Seville.
- WEST, L.; ALHEIT, P.; ANDERSEN, S. A. and MERRILL, B. (eds.) (2007): *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt-am-Main, Peter Lang.
- WRIGHT MILLS, C. (1973): *The Sociological Imagination*. Harmondsworth, Penguin.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

MERRILL, B.: (2009). "The role of working class (other women) in critical education". En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_stromquist.pdf.

ISSN: 1138-9737