

**EL RETO DE LA ESCUELA POSMODERNA. EL PAPEL DE LA
EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN**

M^a del Carmen Bosch Caballero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la función de la educación en la era de la información. El actual orden social –posmodernidad– exige que se revisen conceptos y prácticas que aún siguen imperando en la educación porque las instituciones académicas no están respondiendo a las necesidades de formación de los individuos. No es suficiente introducir las nuevas tecnologías en el ámbito educativo si ello no implica una nueva concepción de lo que es educar y cuáles han de ser sus fines. Intentamos justificar nuestra posición revisando las características más sobresalientes de la postmodernidad y del discurso de la educación para, posteriormente, sugerir el nuevo rol que debe asumir el profesor si quiere que su labor tenga una verdadera significación en la construcción de individuos críticos, reflexivos y solidarios con su comunidad. Proponemos la pedagogía radical como práctica educativa, que introduce el diálogo y las relaciones horizontales en la comunidad educativa para que sea posible la formación de profesores y alumnos críticos, que logren el control de sus vidas y que propicien un mundo más justo e igualitario.

Palabras clave: educación, posmodernidad, modernidad, pedagogía radical

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on the function of education in the information society. The present social order –postmodernism– demands the revision of teaching concepts and practice that still dominate education because they are not responding to the current formative needs of individuals. Introducing new technologies is not enough unless it means a frame to transform the teaching practice. We try to back our position revising the most significant characteristics of postmodernism and educational discourse. We also suggest the challenge educators should assume if

they want to make their work meaningful. We propose the philosophy of radical pedagogy that implements dialogue and horizontal relations in the educational community to empower teachers and students and consequently, enhance a more just and equalitarian world.

Key words: education, postmodernism, modernism, radical pedagogy

INTRODUCCIÓN

La escuela puede considerarse una institución en permanente crisis porque siempre queda a la zaga de las necesidades sociales del momento. Y en las últimas décadas, se han producido grandes transformaciones de diferente calado. De ahí, que este comienzo de siglo se caracterice porque las reglas, referencias, modelos y valores varíen a gran velocidad, y dicha situación exija que la educación y el profesorado cambien si quieren encontrar algún sentido a la tarea educativa y a su propia actividad docente.

El sistema educativo no es más que un subsistema dentro de los respectivos sistemas sociales de cada país. El cambio social y educativo están estrechamente relacionados, por ello, es importante esbozar algunas de las características de la sociedad actual para reflexionar y comprender en qué mundo vivimos y qué fines hemos de buscar en la educación, entendidos los fines como las máximas aspiraciones para la realización del hombre y de la sociedad.

1. POSTMODERNIDAD

Uno de los problemas con que nos enfrentamos en el momento presente es con el surgimiento de una nueva condición social, –la posmodernidad– (Hargreaves, 1994) en la que la economía, la política, la organización y la vida privada se estructuran de forma diferente a la modernidad. Las antiguas certidumbres se rompen y la confianza en la ciencia empieza a perder credibilidad. Los grandes avances en telecomunicaciones y la masiva diseminación de información dan múltiples opciones a nuevas formas de vida. Económicamente la postmodernidad se basa más en la producción de pequeñas que de grandes mercancías; en los servicios más que en la manufactura, en la información e imágenes más que en los productos y las cosas. La necesidad de flexibilidad y respuestas rápidas en la política y en la organización se refleja en la descentralización de la toma de decisiones, en reducir la especialización y en desdibujar los roles y los límites. Los papeles y las funciones cambian constantemente, y en el

ámbito personal, pueden crear poder, pero la falta de estabilidad y continuidad pueden producir crisis en las relaciones interpersonales. El mundo posmoderno es rápido, comprimido, complejo e incierto.

Lipovetsky (1986) nos adelanta que la característica más sobresaliente de nuestra cultura es el hiperdesarrollo del individuo. Esta mutación acaba con el individualismo revolucionario en el ámbito político y artístico (desde principios de siglo hasta los años 60) y se desarrolla, a partir de los 70, un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales de confianza en el progreso, en la razón. En la sociedad posmoderna ha muerto el optimismo tecnológico y científico, pues los innumerables descubrimientos no siempre han ido acompañados de una mejora de la condición humana: degradación del medioambiente, aumento del ritmo de trabajo, incremento del paro, etc. Ninguna ideología política es ya capaz de entusiasmar. En la actualidad son más esclarecedores los deseos individualistas que los intereses de clase, la privatización es más reveladora que las relaciones de producción, el hedonismo y psicologismo se imponen más que los programas de acciones colectivas. La edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución. La edad posmoderna lo está por la información y la expresión. La llegada de la posmodernidad está ligada al surgimiento de una sociedad postindustrial en la que el conocimiento se ha convertido en la principal fuerza económica de la producción (Anderson, 1998).

Según Bell (Lipovetsky, 1986, 113), la sociedad posindustrial se basa sobre la primacía del saber teórico en el desarrollo técnico y económico, en el sector de los servicios (información, salud, enseñanza, investigación, actividades culturales, ocio...) y sobre la clase especializada de los "profesionales" y "técnicos". Asimismo, Bernstein (1990) señala que hacia la mitad del siglo XX el Estado potencia el individualismo a través de la multiplicación y diversificación de la oferta con el fin de que los individuos tengan la sensación de mayor capacidad de elección. Pero la multiplicación se refiere fundamentalmente a información, no a objetos. Por ejemplo, los medios de comunicación aumentan y privatizan a gran escala las posibilidades lúdicas e interactivas. La informática y las nuevas tecnologías arraigan en esa ganancia y, como acertadamente apuntan Aronowitz y Giroux (1993), las máquinas no están en absoluto libres de la ideología. Pero la saturación de información y las mayores opciones de elección no están conduciendo al enriquecimiento de los criterios personales de análisis y toma de decisiones ni a la formación de cultura sino más bien a la confusión y perplejidad. Ello supone, además, un factor más de discriminación de los grupos más desfavorecidos, lo que de nuevo produce desigualdades de origen y el pensamiento único en una sociedad cada vez menos plural donde lo políticamente correcto parece ser la única opción.

Castells (1997, 398) dice que la privatización de los organismos públicos y el declive del bienestar empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos porque se rompe el contrato social entre el capital, el trabajo y el Estado. El poder ya no se concentra en las instituciones (el Estado), las organizaciones (empresa capitalista) o los controladores simbólicos (iglesias, etc.) sino que se difunde en redes globales de riqueza, poder, información, imágenes. El nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a las cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas. De hecho, en la actualidad los sujetos potenciales de la era de la información son los movimientos sociales que surgen de la resistencia a la globalización y que se construyen en torno a redes de actividad descentralizada, organizan y comparten la información y producen y distribuyen códigos culturales. Estos movimientos están representados por ecologistas, feministas, fundamentalistas religiosos, nacionalistas y localistas. Pero también hay otro tipo de entidades potenciales, según el mismo autor, representadas por personalidades carismáticas que proponen sublevaciones simbólicas, y cuyo ejemplo más cercano lo tenemos en el suceso del 11 de septiembre.

La condición posmoderna difunde y legitima de forma sutil más que impositiva, y la ausencia de información veraz y contrastada para la participación política, cultural y profesional puede suponer un factor más de discriminación, exclusión, conformismo social y posturas acriticas. De ahí que la escuela y el profesorado tengan ante sí el reto de desvelar este mundo de la imagen y toda la cultura que lo rodea y deban prepararse para un profundo análisis de los medios, así como para una concienciación de lo que debe significar la técnica y qué usos y fines han de dársele.

2. LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XX

El gran cambio en la educación contemporánea aparece después de la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo occidental va recuperándose económicamente de la contienda y se destinan recursos considerables a la educación. Es una sociedad más opulenta y preocupada por la eficacia y el trabajo y ha de formar a sus ciudadanos para satisfacer las necesidades políticas y económicas que requiere el momento. Ya no se trata de formar a una élite para los estudios universitarios sino de proporcionar una formación más completa a todos los ciudadanos y rentabilizar la educación en el mundo productivo.

En nuestro país, a comienzo de los 60 se inicia este proceso como consecuencia de la época desarrollista, produciéndose hacia los 70 un acelerado proceso de masificación en las aulas. En los últimos años, con la incorporación

de todos los jóvenes al sistema educativo (de 6 a 16 años), la función de la escuela ya no puede ser la de preparar académicamente a sus ciudadanos sino proporcionar una formación lo más completa posible para que puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más incierta y compleja. Wideen y Grimmet (1995) señalan la urgencia de que las escuelas preparen a los individuos para capacitarlos con un conocimiento de situación o contexto más que con conocimientos académicos. Su valor residirá en su habilidad para resolver problemas dentro de una sociedad de mercado cada vez más competitiva. Esta es una de las razones, según estos mismos autores, por las que la educación se ha convertido en algo demasiado importante para dejarla en manos de los educadores.

El mundo occidental se replantea reformas educativas de forma más o menos permanente, porque hoy en día la verdadera riqueza de un país la constituye el nivel cultural y científico de sus habitantes, de ahí que la educación pase a estar entre las prioridades de los países llamados avanzados. La UNESCO (Delors, 1996) señala como objetivo prioritario de la educación del futuro aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos. Morin (2001), por su lado, propone siete saberes necesarios para la educación del futuro, y que han de incidir directamente en el estudio de la condición humana para transformar al hombre y la realidad injusta que ha creado. Por ello, la función de la educación debe ser la modificación de nuestro pensamiento para que haga frente a la creciente complejidad, a la rapidez de los cambios y a la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo presente. Potenciar la racionalidad significa abrirse al diálogo, a la argumentación y al reconocimiento de las insuficiencias de la propia racionalidad. Morin afirma que: [...] *empezamos a ser verdaderamente racionales cuando reconocemos nuestros propios mitos, entre ellos, el mito de nuestra razón todopoderosa y el del progreso garantizado (ibíd., 31).*

3. EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN

El discurso de la educación se ha profesionalizado de tal forma que se ha convertido en un cuerpo de conocimientos con lenguajes específicos y difíciles de entender. La formación del profesor, en vez de ir en la dirección de la formación humanística, crítica y globalizadora de conocimientos se ha orientado hacia la especialización de actuaciones pedagógicas o didácticas según las diversas asignaturas que se imparten en la escuela. Dicha fragmentación en el conocimiento que, por otro lado no es nueva, se debe a la lógica de la razón instrumental y de las necesidades tecnocráticas de la sociedad. La dominación ahora se legitima por medio de políticas fundamentadas en la eficacia, aplicándose dicha política

a la educación. Se superponen los intereses de los sistemas por encima de los individuos y se da culto a la razón y a la verdad objetiva (ciencia positiva). Se considera propio del aula el aprendizaje de habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo objetivo, pero no se contemplan otros saberes relacionados con la complejidad del mundo social ni las necesidades más profundas del sujeto. Morin (2001) nos recuerda que las mentes formadas por las disciplinas pierden la capacidad para contextualizar los conocimientos e integrarlos de forma natural, y todo ello nos lleva al individualismo porque sólo nos ocupamos de nuestra parcela especializada y dejamos de sentir los vínculos que nos unen a los demás y nos impiden desarrollar la capacidad de decodificar la realidad.

Con la superespecialización del conocimiento y la proliferación de disciplinas, se propicia, aún más, la fragmentación del conocimiento y la formación de identidades profesionales más técnicas, más cerradas en sí mismas pero más limitadas para una contestación social. Apunta Apple (1996, 127), que el saber organizado tiene progresivamente mayor importancia como fuerza impulsora de la producción económica para la expansión y control de los mercados que apoyan las divisiones sociales y de género. Por eso cuando Conell habla de la educación como “trabajo moral” (Apple, 1996), recomienda que prestemos atención, no sólo a nuestra retórica, sino también a los efectos ocultos de muchos de nuestro programas educativos que se consideran meritorios. Para dicho autor, la enseñanza y el aprendizaje jamás son neutros, siempre implican cuestiones sobre los propósitos, sobre la aplicación de los recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Posiblemente sean éstas las cuestiones a analizar en la educación para desvelar qué finalidades buscan los distintos currículos que se implementan en los diversos sistemas educativos. Cuestiones de finalidad, contexto y poder son las claves para reconceptualizar el conocimiento y la pedagogía y no tantas experiencias cognitivas y recetas didácticas para enseñar determinados contenidos o *pedagogías para la adaptación individual en vez de pedagogías para la transformación social* (Apple, 1996, 138).

Las prácticas discursivas –reglas tácitas que definen lo que puede decirse y lo que no–, quién habla y quién debe escuchar y qué construcciones de la realidad son válidas y científicas, cuáles importantes y cuáles no, reflejarán las relaciones de poder en el aula. Por tanto, las actuaciones del profesorado mostrarán formas de conocimiento pedagógico que han sido oficialmente legitimadas y que con el paso del tiempo se consideran puro sentido común y no un discurso político que representa determinados intereses. De esa forma, preocupaciones o conflictos éticos, que pueden surgir de ese tipo de relaciones se desechan y se transfieren a cuestiones de eficacia tecnológica de lo que constituye la instrucción eficaz (Kincheloe, 1993, 39-40).

En síntesis, la interpretación, la hermenéutica y el cuestionamiento tienen poca importancia en el contexto positivista (explicación, predicción y control), pues en dicha corriente, el conocimiento es objetivo, neutro y el sentido común, sólo uno. Estos valores ocultos del conocimiento no se analizan en la tradición positivista, por eso planteamos la necesidad de crear un clima de problematización e interrogación en el que tanto alumnos como profesores se pregunten acerca de la construcción social del conocimiento del sujeto y cómo fuerzas externas a él interactúan, conforman y condicionan su conciencia.

4. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN

El nuevo contexto social, –posmodernidad– supone un nuevo modelo de relación del individuo con su entorno y consigo mismo y las nuevas tecnologías, de modo sutil, también implicarán un cambio en nuestra forma de pensar.

La educación, sector tradicionalmente poco dado a las innovaciones necesitará renovarse en gran medida si ya estamos en lo que los expertos han denominado la sociedad del aprendizaje (Soete, 1996). La Comisión Europea en su Libro Blanco (1995, 29), ante los nuevos retos de la sociedad de la información propone una primera respuesta centrada en la cultura general como instrumento de comprensión del mundo: [...] *la cultura literaria y filosófica permite discernir, desarrollar el sentido crítico del individuo contra la ideología dominante y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe*. Pero esa cultura que se menciona, para que forme a ciudadanos críticos deberá trabajarse de forma diferente a la que hasta ahora se ha implantado en la escuela, y sobre todo, deberá significar la introducción de una democracia radical que implique a alumnos y profesores en la creación de nuevos conocimientos y de relaciones horizontales.

Los poderes públicos, por otra parte, tendrán que garantizar el acceso de todos a la información y a la formación necesarias para ser unos ciudadanos críticos y responsables. Los alumnos, por tanto, tendrán que adoptar un papel mucho más activo, protagonizando su preparación en un ambiente rico en información y formación. El aprendizaje no es ya una actividad confinada a las paredes del aula sino que penetra todas las actividades sociales. La misión del profesor será la de facilitar, guiar, aconsejar y propiciar hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Pero la educación es más que poseer información; es, sobre todo, conocimiento y sabiduría, hábitos y valores, y esto no viajará por las redes, al menos, explícitamente. Por todo ello, los profesores tendremos que redefinir nuestros roles y evitar que las nuevas tecnologías acrecienten las diferencias sociales existentes o creen sus propios

marginados. Y es en esta línea, que nos decantamos por un constructivismo crítico postulado por los educadores radicales que se inspiran en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en Habermas. También el marxismo gramsciano ayuda en el desarrollo de una praxis pedagógica comprometida con la emancipación de la persona. Freire (1975, 58) se opone a la educación bancaria porque ésta considera a los alumnos como individuos adaptables, manejables, y por tanto, es fundamentalmente antidialógica. Propone el diálogo como clave central del proceso pedagógico. Para ello el profesor se convierte, también en aprendiz, estableciéndose una relación horizontal y no jerárquica entre el profesor y el alumnado. Ambos, a través del diálogo crítico y del planteamiento de problemas elaboran y reelaboran el conocimiento. Esta reconstrucción del conocimiento ha de ser permanente; siempre está en proceso de ser creada a medida que los alumnos y profesores intentan desvelar las distintas capas que configuran la realidad. El objetivo es la aparición de la conciencia crítica y su intervención en los diversos contextos. Habermas (Ayuste, 1997, 84) ahonda en la idea de la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-objeto: una correspondencia distinta a la tradicional de sujeto que transforma y objeto que es transformado. Una relación de igualdad, de intercambio de significados y experiencias, de búsqueda de verdad y conocimientos consensuados.

Otros autores como Apple, Giroux, Aroxnowitz, Ladson-Billings, Griffiths, Hargreaves, Berstein, McLaren... se inscriben en este enfoque, cada uno con matices específicos, pero todos ellos se implican en el proceso sociohistórico que viven. En nuestro país siguen esta corriente Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Flecha, Ayuste, Torres Santomé y Bolívar Botía, entre otros. El educador no actúa como agitador político o adoctrinador, favorece la reflexión y las relaciones simétricas en el diálogo, tratando de evitar posibles distorsiones y un único conocimiento válido y verdadero. La pedagogía radical propone la transformación de las escuelas en esferas públicas democráticas y el fomento de un discurso público unido a imperativos de igualdad y justicia social. Afirma que el sistema jerárquico de producción neocapitalista estructurado sobre las divisiones de clase social, raza y sexo no se verá alterado por la calidad superior de la educación a no ser que paralelamente se hagan esfuerzos por democratizar la economía y la burocracia del Estado (Aronowitz y Giroux, 1993, 244).

Estas teorías críticas demuestran y desarrollan, cada una a su modo, la importancia de hacer un discurso basado en la ética y la esperanza de la lucha permanente por propiciar una democracia más auténtica dentro y fuera de las escuelas. Luchar contra el antiutopismo característico de nuestro tiempo y suscitar esperanzas reales para desarrollar una teoría y práctica educativa, creando el lenguaje de la posibilidad y reivindicando el componente utópico del pensamiento humano como bases para un compromiso teórico y político. Precisamente,

porque los individuos a menudo son incapaces de analizar cómo el medio modela sus percepciones y conforma su conciencia, es necesario desarrollar vías que muestren cómo se ha producido este proceso. El constructivismo crítico debe permitir al profesorado separarse de la realidad, no aceptarla como algo dado e inamovible. Al tomar cierta distancia de ella podremos darnos cuenta de cómo estamos acostumbrados a percibir, cómo nuestra percepción se construye a través de códigos lingüísticos, ritos, símbolos y la presencia o ausencia de poder. Esta capacidad implicaría un paso adelante en la profesión docente: ponernos en contacto con nuestros condicionamientos, aprender una nueva forma de enseñar y pensar que ayudaría a nuestros alumnos en esa línea. El constructivismo crítico asume que la mente crea más que refleja la realidad y dicha creación no puede separarse del mundo social que la rodea. El conocimiento no surge del sujeto ni del objeto sino de una relación dialéctica entre el conocedor y lo conocido (Kincheloe, 1993, 110).

Además, es preciso recuperar las culturas negadas de la vida escolar, pues como ya hemos visto, la educación escolar implica mucho más que transferencia de conocimientos; incluye la construcción de una cultura ligada al contexto en el que se desarrolla, a las particularidades de los estudiantes y docentes y a los intereses de los grupos de poder. *Las escuelas son lugares culturales que activamente se implican en ordenar selectivamente y legitimar formas específicas de lenguaje, razonamiento, sociabilidad y experiencia cotidiana* (Giroux en el prefacio a McLaren, 1993, XXIV). Los estudiantes, a su vez, crean su propia cultura que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela (Fernández Enguita, 1990, Torres, 1991, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Y toda cultura crea un entramado de significaciones y desarrolla mecanismos de control para que los más jóvenes adopten dichos modos de pensar y comportarse. La primera enculturación se produce en la familia, pero a medida que la cultura se hace más compleja, la escuela es la encargada de transmitirla. Se hace evidente que toda propuesta educativa conlleva una selección cultural y axiológica.

Por esta razón, la pretendida neutralidad de la escuela es el reflejo del positivismo que equipara ciencia y cultura y asimila progreso científico y progreso moral. Hasta la implantación de la LOGSE, los valores y las creencias del profesorado y alumnado debían quedar al margen del currículo. Sin embargo, un cambio de las dimensiones que en un principio proponía la LOGSE, implicaba una verdadera transformación en todos los órdenes de la vida escolar, pero diversos condicionamientos y la presión de una cultura tecnocrática con valores implícitos de competitividad, individualismo, sexismo... ha dejado a la Reforma en una modificación de términos, metodologías y enfoques, sin verdaderamente transformar el sistema educativo bajo el criterio general de la explicitación de valores y del conflicto que conllevan, para proponer una cultura escolar, cuyo

eje fundamental sea la humanización del individuo. Hasta que en las escuelas no se tengan en cuenta otras formas culturales, que de hecho se producen en ella misma, como es la cultura juvenil y la cultura de la resistencia, que muchos de los jóvenes establecen para defenderse de los modelos adultos y del conocimiento establecido (Jackson, 1968), poco podremos hacer para ayudarles a mejorar la comprensión de sus realidades y a comprometerse en su transformación.

Coincidimos con Torres (1995, 61) cuando dice que la única cultura que las instituciones académicas etiquetan como tal es la construida desde el poder. Es por ello difícil que profesores y alumnos en las aulas lleguen a ocuparse de reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con culturas marginales: las culturas de las naciones del estado español, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad; las etnias minoritarias o sin poder, el mundo rural y marinero, las personas con minusvalías, el mundo de las personas pobres, el Tercer Mundo, etc.

5. HACIA UNA PEDAGOGÍA RADICAL

Por último, nos parece importante hacer unas indicaciones sobre el lenguaje de la posibilidad y sus aportaciones a esta cuestión. Concretamente, Scully (Goodison, 1992, 49) indica que *los seres humanos ven de forma selectiva, no empírica. Ven lo que la estructura conceptual de su cultura les permite ver y sólo ven nuevas cosas cuando el modelo conceptual existente se rompe*. Este planteamiento nos introduce en lo que los pedagogos radicales quieren mostrar al hablar del lenguaje de la posibilidad: es la capacidad de ver otras alternativas a la realidad presente analizando el lenguaje yendo más allá de lo que se nos presenta como real. Bernstein (1990, 164) estudia cómo el lenguaje se interioriza a través de la inferencia tácita de sus principios de ordenamiento, subyacentes en el contexto de la interacción social y afirma que aquél puede convertirse inesperadamente en el guardián de la posibilidad de lo nuevo. Quiere decir que el control simbólico, condición siempre del orden del otro, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden del otro que es impuesto.

Los teóricos radicales introducen otros términos para expandir el concepto de posibilidad a las instituciones escolares. La producción semiótica estaría en el centro de aquellas prácticas que se realizan en la formación y regulación de significados y en la imaginación (Simon, 1992, 37). Estas prácticas no solo incluyen la creación de modos particulares de expresión simbólica y textual, sino también las formas en que esas significaciones se localizan dentro de sistemas de distribución y presentación. La producción de varias formas de imagen, texto, gesto y habla, deben entenderse como prácticas culturales que pueden representar o bien la reproducción o la transformación de cualquier orden social.

La esperanza es otro término fundamental en el desarrollo de un lenguaje de la posibilidad. Es el reconocimiento de que una situación puede tener salida; puede estar abierta a una variedad de posibilidades que a través de la praxis es posible transformar. *La esperanza se constituye en la necesidad de imaginar un mundo alternativo e imaginarlo de tal forma que a uno le capacite para actuar en el presente como si dicha alternativa ya hubiera comenzado a emerger* (Simon, 1992, 4).

La educación adquiere aquí una nueva connotación. La enseñanza habitualmente se refiere a las estrategias, métodos y técnicas que se emplean para conseguir unos determinados objetivos, pero, normalmente, se omiten aspectos fundamentales como son la producción, accesibilidad y legitimación de un lenguaje e imágenes que conforman nuestro mundo material y personal con una forma particular de inteligibilidad. Y si en toda práctica educativa se da una relación de poder que puede capacitar y/o transmitir lo que se entiende por conocimiento y verdad, una o varias formas de percibir, potenciar o no la diversidad... cualquier pedagogía se convierte en una propuesta política o una visión de la realidad. Sin embargo, no existen prácticas ni metodologías ni currículos que conformen una pedagogía de la posibilidad. Cada profesor tiene que reformular su postura epistemológica y ética y acercarse a dicho enfoque según su contexto. Simon (1992, 60) dice que puede empezarse por criticar los efectos destructivos del lenguaje hegemónico, único válido en el aula; las visiones exclusivas del conocimiento, la belleza, la verdad, sin profundizar en qué les llevaron a este estatus. Criticar la sobrevaloración del trabajo intelectual sobre el manual, la reproducción del sexismo y del racismo. Una pedagogía radical debe convertirse en un discurso contrahegemónico que lleve a los individuos a implicarse en una crítica transformadora de sus vidas cotidianas y a plantearse por qué las cosas son como son, qué beneficio podría producir el cambio y qué habría que hacer para que la realidad fuera de otra manera.

Es preciso entender la educación como una forma de política cultural y considerar la cultura como un sistema de significados que participa en todas las formas de actividad social y ha de incrementar las posibilidades de acción humana y de justicia social. Para ello, ha de cuestionar quién tiene el poder para nombrar y para representar lo válido y lo legítimo. Y si no quiere caer en dogmatismos o convertirse ella misma en un poder coercitivo, ha de recoger y asumir las peculiaridades culturales y sociales asociadas a las diferencias de clase, etnia, género, nacionalidad, religión o destreza. Es también importante que, como cualquier otra teoría y práctica educativa, explicita qué tipo de fines busca y qué valores sustenta.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, P. (1998). *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- APPLE, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. A. (1993). *Education Still Under Siege*. Connecticut; Massachusetts: Bergin and Garvey.
- AYUSTE, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 80-85.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2 El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana Ediciones UNESCO.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- FREIRE, P. et al. (1975). *Educación liberadora*. México: Colección Lee y Discute, Serie V, 44.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOODISON, L. (1992). *Moving Heaven and Earth. Sexuality, Spirituality and Social Change*. Kent: Pandora Press.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Teachers College Press.
- JACKSON, P.H. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 4ª edición, 1996.
- KINCHELOE, J. L. (1993). *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*. London: Bergin & Garvey.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- MCLAREN, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London: Routledge.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos*, 8/9, 42-53.
- SIMON, R. I. (1992). *Teaching Against the Grain. Texts for a Pedagogy of the Possibility*. New York: Bergin & Garvey.
- SOETE, L. (1996). Building the European Information Society for US All, First Reflections of the High Level Group of Experts. *Interim report*, January 1996. Disponible en URL: <http://www.ispo.ccc.be/hleg/hlg.html>
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). Las culturas negadas y silenciadas del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.
- WIDEN, M. F. y GRIMMET, P. P. (Eds.) (1995). *Changing Times in Teacher Education*. London: The Falmer Press.