

## **Políticas de ciudadanía y educación pública**

**(Notas para una pedagogía política)**

**Jaume Martínez Bonafé**

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

---

Este artículo tiene su origen en una conferencia improvisada. Me había comprometido a participar en una actividad de formación de los Movimientos de Renovación Pedagógica impartiendo una charla bajo el título "Otra sociedad es necesaria, otra educación es posible". Cuando propuse este tema implícitamente había pensado una estrategia de desarrollo de mi intervención. Con tan solo mostrar un par de primeras páginas de cualquier periódico, o recordar el telenoticias de la noche anterior, el conferenciante demuestra que la primera parte del título es una obviedad y no tiene necesidad de muchas insistencias o profundidades. Al fin y al cabo, un mundo basado en la globalización capitalista neoliberal que mantiene a más de 2.800 millones de personas sobreviviendo con menos de 3 euros diarios no debería pasar del lunes que viene. Un mundo en el que la palabra desarrollo significa que cada vez más personas en más lugares diferentes se empobrecen e incapacitan, no debería aguantar muchas primaveras. Un mundo, por cierto, en el que empiezan a ponerse en peligro la bases naturales de la supervivencia de la especie debe detenerse antes de que nos suicide a todos. Dado que la necesidad del cambio social parece una cosa indiscutible, el grueso de la charla se centraría en el papel de la escuela en el entramado de la regeneración social. O sea, un esquema clásico.

Y para esta segunda parte había pensado utilizar un argumento también conocido: el incremento de los enfoques tecnocráticos en la escuela –en el marco de ese capitalismo de corte ideológico neoliberal- enmascara precisamente la función social de la escuela. Esa especie de alzheimer social nos pone en una situación de desmemoria respecto de los discursos que constituyeron la lucha del movimiento social progresista por conseguir en este país una escuela pública y popular, en el marco de una sociedad realmente democrática. La cuestión, por tanto, finalmente, era revisar algunos de esos postulados fundamentales en lo que pudiéramos llamar una reconceptualización de la pedagogía crítica. Y como guinda final, si se quiere, nos remitimos a la última reunión en Porto Alegre del Foro Mundial de la Educación, que planteó, en efecto, que otra educación es posible y que otra sociedad es necesaria. Y aquí se acabaría la charla dando paso al coloquio.

Sin embargo, cuando me puse a pensar que la sociedad se explica desde un par de primeras páginas del periódico, y que estamos ante las contradicciones de siempre, me di cuenta que las cosas no pueden dejarse en ese nivel de simplicidad. Que al contrario la complejidad es creciente y considerable. Y que aparecen ante nosotros nuevos escenarios no imaginados cuando descubrimos hace más de treinta años de la mano de Freire o Freinet que esto de la pedagogía no podía ser una tecnología aséptica.

Así que mi propuesta es que nos detengamos a reflexionar con algo más de profundidad sobre esos nuevos escenarios y las complejidades que los definen. Pero también sobre las políticas del olvido y la simplificación que están impidiendo la recuperación de un pensamiento en profundidad y provocan que andemos resbalando sobre la superficie de los problemas. Y claro, del modo en que todo esto afecta a una teoría y una práctica de la educación pública. ¿Cuáles son esas políticas en qué nuevos escenarios sociales?

### *1. Una primera clarificación conceptual*

Las políticas son las formas de intervención –lúcida y explícita, dice Cornelius Castoriadis (1998)- del sujeto –ya sea individual o colectivo- en el interior de las estructuras y las relaciones sociales. La política trata de la gestión de los asuntos públicos, y de cómo se gestiona el poder en la esfera pública. Y eso, desde el punto de vista conceptual, no entra todavía en un plano valorativo. Es decir, no es por sí mismo, ni bueno ni malo. Un primer desarrollo de esta concepción de la política como expresión de las relaciones entre el sujeto y las estructuras sociales, es el carácter histórico y ético de las acciones humanas. Al menos desde Carlos Marx se ha podido hablar de un *sujeto histórico* o podemos decir como Paulo Freire que *somos andando*. Con todos los matices que sean necesarios –la discusión del feminismo al marxismo es iluminadora al respecto- lo que se afirma aquí es que hay una relación histórica, dialéctica entre sujeto y estructura social. Que no es una relación determinista. Que el sujeto es independiente del objeto, aunque a la vez conformen juntos una unidad o mejor sean puestos en interacción por la práctica histórico-social de la humanidad.

Y esto significa para el argumento que quiero exponer dos cosas: a) que estamos obligados a conocer eso que el materialismo llamó “las leyes objetivas” que rigen esa relación entre sujeto y estructura social; y b) porque esa misma relación nos sitúa en una determinada posición. Hace que nos posicionemos. Si las cosas de la vida no son mecánicas ni están pre-determinadas, cada cual puede y debe saber cuál es el papel social que está jugando en la geopolítica de la vida cotidiana.

Veamos ahora algunas de las perversiones de esa idea de la política surgidas en el interior de la práctica social. La primera sería creer que la política es lo que hacen los partidos políticos o los sindicatos, o cualquiera de las organizaciones tradicionales de las democracias formales para la gestión de la dialéctica social. En ocasiones lo que hacen estas organizaciones es exactamente lo contrario: la negación de la política. El clientelismo, la separación, el profesionalismo, la especialización o el expertismo son expresiones con las que se hace referencia a una práctica social de la organización que aumenta en vez de disminuir las distancias entre los representantes y los representados, a la vez que mantiene una relación de dependencia en vez de autonomía de los sujetos respecto del instrumento de que se dotan, paradójicamente, para aumentar las cotas de responsabilidad cívica y autonomía

individual y social. La otra perversión es creer que uno puede "no meterse en política". Es decir, que los asuntos sociales pueden ser tratados técnicamente, o situándonos de un modo aséptico e "independiente" al margen de las relaciones sociales. Aquel personaje del empresario en la película de Berlanga *-La Escopeta Nacional-* que se definía como "apolítico y de derechas de toda la vida, como mi padre" expresa con ironía la perversión histórica de ese argumento en el que a menudo se incurre también en el mundo de la enseñanza: yo enseñé matemáticas pero no me meto en política en la escuela.

Así, matizando el concepto ahora de un modo valorativo, podemos decir que la política expresa la capacitación ciudadana para poder intervenir en los asuntos públicos. Y si la ciudadanía es una acción política que, siendo individual requiere de muchos, es necesario el espacio público. En palabras de Flores d'Arcais (1996 p. 55) "un *espacio público* es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos." La política es, entonces, la posibilidad de la esfera pública, en el sentido que dio a este concepto Hannah Arendt. La asamblea, en el sentido radical desde la Revolución Francesa. La posibilidad de la crítica en actos. Tal vez el ejemplo histórico más cercano lo podamos localizar en el presupuesto participativo en la ciudad brasileña de Porto Alegre.

Una primera consecuencia de lo que vengo comentando es particularmente relevante para el campo de la educación. Si la capacitación ciudadana para el ejercicio de la política no es genética, es decir, si eso de querer o no querer ir a las asambleas no es una cuestión de cromosomas, entonces coincidiremos en que la política es una práctica social que se aprende. Y en ese sentido, podremos hablar de una *pedagogía política* -que tiene que ver con los modos de enseñar la política- y de una *política pedagógica* -los modos en que la práctica política nos enseña- conceptos sobre los que me detendré posteriormente.

## *2. Perplejidad y desmemoria*

Al mundo de la política no sólo le acompañan imágenes perversas. Ese mundo también se nutre de la duda, la confusión, la debilidad o la insuficiencia de la comprensión. Y la perplejidad ante el aumento de la complejidad o la aparición de experiencias sociales imposibles de imaginar hace apenas unos pocos años.

Veamos algunos ejemplos. Hemos hablado antes del *sujeto histórico*, que es un concepto de la Modernidad filosófica: aquel destinado a protagonizar la revolución emancipatoria. En Marx, el sujeto

se dotaba de una identidad de clase: el proletariado.<sup>1</sup> Pero esta idea hace tiempo que entró en crisis. Los discursos de la posmodernidad cultural y los análisis desde el postestructuralismo coinciden en señalar que ya no hay un sujeto central, sino al contrario, un descentramiento de la subjetividad. Se desconfiaba de ese sujeto que tras el triunfo final será libre y autónomo. Ese ser humano supuestamente racional y autónomo de la Ilustración ha dado paso a una Torre de Babel fragmentaria y dividida, de donde emergen interpretaciones y subjetividades muy distintas. Zygmunt Bauman (2002) habla de un sujeto fragmentado, dividido: padre, consumidor, amante del rock and roll, paseante por la playa los domingos, contribuyente, madre, esposa, militante vegetariana, ... Y autores como Castoriadis o Bourdieu analizan como junto a la fragmentación se produce el vaciamiento. El sujeto no piensa, está vaciado, no habla o produce, es pensado, hablado, producido. Construido por las estructuras, por el discurso, por las relaciones de poder, por la microfísica.<sup>2</sup> El éxito televisivo de programas como Gran Hermano u Operación Triunfo da una idea de estas políticas del vaciamiento. La paradoja de encontrar que la hermosa y comprometida denuncia del fascismo cotidiano y doméstico que realizara George Orwell en su novela 1984 ha dado lugar al titular de un programa televisivo centrado en la negación de la subjetividad como espectáculo, no puede ser entendida sólo como estrategia mediática para ganar audiencias. Es también la constatación de una derrota.

Esta situación, como más adelante señalaré, tiene importantes repercusiones para el análisis y las propuestas del proyecto político de Escuela Pública. ¿Cuál es hoy la identidad del sujeto que piensa y defiende la Escuela Pública? Y si no hay asamblea, si no hay esfera pública, lo que encontramos en su lugar son prácticas corporativas que sectorizan y fragmentan la posibilidad de un sujeto unitario con reconocimiento y autoridad para protagonizar ese proyecto político.

\* *La desmemoria y sus efectos.*

Una forma de política es la estrategia del olvido. La construcción social del olvido. Michel Foucault, con sus análisis arqueológicos, estudió las formas discursivas del olvido. De qué se habla y de qué no se habla, y cuáles son los dispositivos de poder que transforman a lo largo de la historia las prácticas discursivas<sup>3</sup>. Podemos hablar, entonces, de la existencia de políticas del olvido, que conducen al olvido de la política, en el sentido antes comentado. Veamos algunas de esas formas de política del olvido, que tienen que ver muy directamente con las posibilidades y los límites de la educación.

---

<sup>1</sup> Aunque en los *Manuscritos* Marx da una definición de proletario que hubiera podido dar un juego teórico menos restrictivo del que luego hegemonizará el leninismo. Decía Marx que proletario es todo aquel que no tiene ningún poder sobre el empleo de su vida, y lo sabe. Y subrayaba “y lo sabe” para hacer referencia a la toma de conciencia o un saber crítico.

<sup>2</sup> Ver Riechman, p. 171-172

<sup>3</sup> Ver *Historia de la sexualidad*.

En primer lugar, el olvido de que toda transformación debe estar precedida de la comprensión. Que es también decir que el sujeto aprende problematizando su experiencia. Desde Marx hasta Freire este fue un principio fundamental de toda propuesta de transformación social. Y esto quiere decir también, recuperando argumentos anteriores, que la calle, la plaza, es decir, la experiencia social es un terreno de la pedagogía política. Como señalara John Dewey: "Podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia"<sup>4</sup> La capacidad del sujeto para intervenir de un modo lúcido y consciente en las prácticas de transformación social depende de su capacidad para conceptualizar su experiencia social poniendo en crisis concepciones previas –sometiendo a la reconstrucción crítica su experiencia- Más allá de los vaivenes discursivos a los que ha sido sometida la idea de la ciudad educativa, el sentido que aquí se le quiere dar es el de un campo social en el que el sujeto recrea significados en un proceso permanente de aprendizajes significativos. Sin embargo, generalizado esa especie de alzheimer social que nos incapacita para la comprensión crítica ¿con que prácticas sociales nos encontramos habitualmente? Veamos algunos efectos.

*El discurso político de la simplificación*, cuando no la falsificación. Aunque empecé a escribir estas líneas durante la invasión y la masacre de Irak, donde tuvimos ocasión de asistir a las formas más burdas y descaradas de simplificación y falsificación política, me detendré, sin embargo, en algunos ejemplos anteriores más domésticos. Cuando en el pueblo de Aguilar de Campo una multinacional de la alimentación decidió cerrar la histórica y emblemática fábrica de galletas "Fontaneda", los líderes sindicales y políticos de la izquierda oficial corrieron a declarar bajo las pancartas de la resistencia del pueblo a ese cierre que "Fontaneda es de Aguilar de Campó". Algo parecido hicieron los sindicatos peronistas cuando el gobierno español –que había comprado con la complicidad privatizadora de ese mismo peronismo- decidió cerrar Aerolíneas Argentinas. "La empresa bandera del pueblo trabajador argentino no se cierra", decían. Y caramba!, parece que Jose Maria Aznar lo tenía más claro, cuando en plena crisis del "corralito" declaraba en el periódico El País refiriéndose a la situación en Argentina: "ningún gobierno puede obligar a un banco a no cerrar". Sólo le faltaba añadir: obviamente! Lo que vienen a mostrar los análisis es que si desde siempre el estado y la nación estuvieron supeditados al capital, ahora eso es más escandaloso todavía (Bauman, 135-137) (No tienen más que dar un vistazo a la etiqueta de la camisa que se compran: la que yo llevo está fabricada en Xina, importada por una empresa que tiene sede en Mexico DF y Granollers, y la podía pagar en cuatro monedas diferentes) Lo que sabemos hasta este momento es que menos de 200 compañías transnacionales gobiernan las leyes de la economía del mundo, que es casi como decir que deciden los destinos del planeta.

¿Cuál puede ser, entonces, la política pedagógica? Pues según lo que vengo planteando, la de facilitar la comprensión de tales contradicciones sociales. Lo que es "propiedad" del pueblo de Aguilar de

---

<sup>4</sup> John Dewey (1989) *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós. P. 171

Campoo no es la fábrica, si no las consecuencias nocivas de un modelo de producción: la contaminación o el paro, por ejemplo. La empresa bandera de los trabajadores argentinos fue privatizada en pleno avance neoliberal en el que los estados se despojaban a bajo precio de los mejorcito que les quedaba. El análisis y la comprensión crítica de los problemas es una herramienta emancipatoria. La demagogia y la simplificación son como la lección del libro de texto que uno estudia para aprobar: no provocan aprendizaje significativo.

Creo que el discurso de simplificación demagógica va parejo a lo que pudiéramos llamar el discurso de idiotización. Se empieza con un esquema de racionalización de la sociedad que nos identifica a una gran mayoría social como idiotas. Determinadas perversiones de la Modernidad filosófica están en la base de esta creencia: la necesidad de una vanguardia que ilumine el camino de la salvación y cosas por el estilo. Coherente con esta posición se nos empieza a hablar como idiotas: muchas de los lenguajes explicativos de la política formal y mucho del lenguaje del mercado y de los medios de comunicación de masas utilizan formas lingüísticas idiotizadoras: programas televisivos de gran éxito de audiencia como El Gran Hermano, por ejemplo. Y, en efecto, el triunfo de estos dispositivos discursivos es que acabamos socialmente idiotizados. Muchas de las sorpresas y paradojas políticas y sociales con las venimos desayunando cada día de estos últimos años nos remiten a la necesidad de análisis de la producción y efectos de este discurso de idiotización.

Sin embargo, la experiencia reciente de los foros sociales, en Porto Alegre o Florencia, muestran la posibilidad de un incipiente movimiento social que se compromete con otros criterios: la creación de una esfera pública en la que se comparta conocimiento y se diseñen estrategias de transformación social desde la movilización participativa y la comprensión crítica. Y donde la problematización de la vida cotidiana es el punto de arranque del aprendizaje social. Un movimiento que busca una estrecha relación de equilibrio entre los conceptos de la subjetividad, la ciudadanía y la emancipación. (Boaventura de Sousa Santos, 2002)

En segundo lugar, *la relación alienada del sujeto con la información y con el conocimiento*. Si el discurso de la Modernidad, al menos desde Kant, nos enseñó que el saber emancipa, la cuestión ahora es analizar si las formas y las relaciones del sujeto con el conocimiento y la información muestran este carácter emancipatorio. Es verdad que, como señala Manuel Castells, vivimos en *la era de la información*. Sin embargo, diversos estudios empiezan a mostrar que esta sociedad de la información es una de las más ignorantes de la historia. (Arrighi, en Varela ed Sociología e Información) Y no conviene olvidar, como nos recuerda Ignacio Ramonet, que el orden informativo -el poder mediático- es el segundo en importancia, después del económico y el financiero, y antes del político. Un poder al que este autor define como "el aparato ideológico de la globalización".

Cuando nos acercamos a la realidad, lo hacemos -de un modo real o metafórico-, a través de la pantalla del televisor. De modo que nuestra relación con la información y el conocimiento es una relación fragmentaria, puntual, aislada, anecdótica e incompleta. Un telediario cualquiera nos puede acercar hasta el hambre africana, pero va a ser difícil "ver" tras ese primer plano del hambre las tierras improductivas, la ausencia de escuelas o universidades, u otras causas que tienen que ver con las leyes de supervivencia a las que someten a la mayoría de la población menos de 200 poderosas empresas multinacionales.

Sin embargo, no debemos olvidar que existen en paralelo experiencias muy interesantes de creación y circulación autónoma de información. Las redes telemáticas de Internet han multiplicado las posibilidades, pero siempre hubo -la historia del movimiento obrero lo demuestra- espacios de contrainformación y resistencia a la hegemonía cultural e informativa.

En tercer lugar, *la transformación del sentido de la ideología, y la crisis de las grandes narrativas*. Con el marxismo estructuralista, y especialmente desde Althusser, conceptualizamos la ideología como "una 'representación' de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones de existencia reales. Con todos los matices críticos que se quiera, la idea de raíz es que hay un modo en que construimos -y nos construyen- significados, que no sólo tergiversan la realidad, sino que hace que la vivamos -actuemos- de un modo tergiversado. El marxismo clásico nos dirá que frente a ese mundo ilusorio es necesario enfrentar la concepción "científica" de la realidad. Pero desde posiciones algo más heterodoxas del marxismo (p.e. Karl Korsch) es posible otra conceptualización de ideología que viene a relacionar la concepción científica con el deseo, -digamos que nuestra comprensión de la realidad está también mediatizada por lo que deseamos que sea esa realidad- y con el concepto de hegemonía: la institucionalización de una determinada ideología -con una importante contribución del Estado-. Lo que vino a suponer este planteamiento es un dinamismo social por el que las transformaciones tenían mucho que ver con la capacidad de una determinada posición ideológica de alcanzar un cierto grado de hegemonía. Y eso a su vez estaba relacionando con no sólo con el combate y el dominio alternativo de los sistemas de creencias y valores dominantes, sino también con un modo de vida cotidiana -rutinas y prácticas- coherente con la ideología de reconstrucción social propuesta. Una tercera versión, que le debe mucho a Manheim, plantea la idea de ideología como un marco cognitivo universalizador en el que nada debe impedir que cohabiten visiones distintas del mundo. Pero esa especie de "todo vale" posmoderno, no hace más que enmascarar en la práctica cotidiana la presencia hegemónica de la ideología única y excluyente del mercado como única forma de comprensión del mundo. Derrotados los grandes esquemas con los que organizábamos nuestra interpretación del mundo, la pluralidad de lenguas o voces no conduce a ningún diálogo posible sino a una gran charlatanería vaciada de toda posibilidad cognitiva cuyo ruido en esa especie de Torre de Babel fragmentaria sólo da coherencia al neoliberal discurso único del consumo acrítico.

(Recuerdo que durante el descanso del partido que dio el triunfo del Valencia en la Liga, el telenoticias comunicaba que una madre y dos niños palestinos morían bajo las balas de los soldados israelíes. Parece que se escondieron tras unos matorrales y los soldados pensaron que era una trampa. Pude después ser aconsejado sobre fondos de inversión, coches de alta tecnología y perfumes para la transformación del yo. Antes de continuar con las emociones del fútbol).

### *3. La urgencia de re-pensar la educación.*

Creo que las consideraciones anteriores nos llevan a replantear la urgencia de una revisión radical del papel de la educación. En una época de identidades débiles es más fácil cometer atropellos. Por eso es más necesario el rearme cognitivo y procedimental, recuperar el derecho universal a la educación. Y eso compromete también muy directamente a la pedagogía de la política. Es decir, el modo en que las organizaciones políticas –las agencias y el tejido social- facilitan la educación del ciudadano. Pero también es necesario el análisis del modo en que sus perversiones particulares, sobre las que nos detuvimos anteriormente, impiden ese derecho individual y ciudadano a la educación. Claro que eso supondría un profundo, urgente y necesario programa formativo para las organizaciones políticas. Desde los Informes del Club de Roma, por no citar otros textos desde la ecología política, sabemos que las acciones se están anticipando al conocimiento de las causas que provocan. (Destruir La Isla Margarita con una determinada política de fomento del turismo es una acción rápida. Las consecuencias nos cuesta mucho calibrarlas. No es una cuestión de estudios tipo “impacto ambiental” . Eso lo podemos saber ahora mismo. Es otro tipo de conocimiento y de valoración ética. Destruir una mezquita para rellenar con sus escombros los cimientos de una catedral, es una acción política y cultural cuyas consecuencias nos privaron de un conocimiento y disfrute más profundo de la cultura islámica en la península. Acabar con el agua de riego en mi país, por un uso desmedido, es una irresponsabilidad ética que nos enfrenta con las generaciones futuras.)

#### *\* Algunas implicaciones más precisas sobre la escuela*

En efecto, todo lo anterior nos obliga a repensar la función de la escuela en el entramado social. Más concretamente, creo que deberíamos detenernos con más profundidad sobre los cuatro siguientes aspectos:

1) Una revisión de la noción de conocimiento y de las relaciones del sujeto con el conocimiento. Y de los códigos de traducción curricular de ese conocimiento en la escuela. Hemos de preguntarnos, pero hoy con más urgencia que ayer, sobre cuál es el sentido del conocimiento que se pretende construir desde la escuela. ¿Cuál es el valor de ese conocimiento? ¿Cómo recuperar aquello que no debió perderse: una relación unificadora entre el conocimiento científico y la virtud moral? Hemos vivido un proceso creciente de fragmentación y de simplificación del conocimiento. Se ha separado la razón de la emoción y los sentimientos –como muy lúcidamente ha criticado Maturana (1990)-. Hemos separado la



ciencia de la conciencia. El saber de la ética y de la estética (como denuncian Habermas o Morin) Para qué aprobar asignaturas si no somos capaces de hacer a las personas mas buenas. Y por qué seguir creyendo que el conocimiento es un conjunto deslavazado de disciplinas académicas sin orden ni relación entre ellas, y entre ellas y el mundo cotidiano de la gente.

¿Y qué relación queremos construir entre los sujetos y el conocimiento? Seguimos pensando con un criterio bancario y reproductivo o definitivamente damos el salto hacia la reconstrucción crítica de la experiencia social. Hemos visto recientemente a responsables ministeriales reclamar más matemáticas o más listas de reyes godos. Cuesta pensar que alguien cree que por ahí se avanza. El problema en su formulación es elemental: hacer de los contenidos escolares un programa educativo para el sujeto. Y el planteamiento no es de ahora mismo: todo el discurso de la modernidad vino a soportar la idea que el saber emancipa. Veamos, entonces, que hacemos en las escuelas.

Frente a la fragmentación, es necesaria la integración. Frente a la desconexión de la vida, hacer de esa experiencia vital el punto de partida. Frente a la instrucción y el carácter funcional y utilitarista del saber, debemos buscar otro enfoque radicalmente emancipatorio para cada sujeto.

2) una revisión del papel del maestro. ¿Quiénes somos nosotros, los educadores y las educadoras, y cuáles son nuestras preguntas. Las preguntas que queremos hacernos. ¿Seguimos pensado la escuela con criterios sectoriales y corporativos? ¿Quién decretó la muerte del comunitarismo escolar? Se puede hacer algo educativo en las escuelas frente a los padres y las madres, o al margen de ellos? Se puede hacer algo educativo en un espacio y un tiempo institucional socialmente aislado y desconectado de la vida cotidiana.

Recientes discursos profesionalistas han venido a reforzar la idea del profesor como un técnico en la enseñanza de una materia curricular. Y han venido a eclipsar una mirada más profunda, mas global y más comprometida. Se perdió aquella idea gramsciana del intelectual comprometido. Sin embargo, estamos en la escuela para saber responder a las demandas y los derechos del sujeto. Y no al contrario.

El maestro ha de tener una mentalidad ciudadana, política, global. No puede sostenerse sobre una cultura corporativa y miope sobre lo que ocurre fuera de la escuela. No puede decir más: yo *solo* enseño matemáticas porque no puede ignorar por más tiempo que nunca pudo enseñar solo matemáticas.

Creo, entonces, que el reto, para los educadores, y para nuestra formación, es doble: por un lado identificar el saber social y pedagógicamente necesario para facilitar la educación del sujeto; que es algo más y algo distinto al expertismo disciplinar. Por el otro, encontrar los espacios sociales y

profesionales desde los que es posible problematizar la propia experiencia profesional -ponerla en crisis y aprender desde ella-. Para compartir las estrategias de formación docente y de mejora de las prácticas en las escuelas. En plena fase expansiva neoliberal de reducción del sujeto a consumidor pasivo, la recuperación de la autoridad pedagógica del maestro es un programa político que nos vincula directamente con la defensa de lo público.

3) una revisión de las formas de presentación y desarrollo del curriculum. De los medios y de las herramientas de transmisión cultural, y de las estrategias de trabajo en las aulas. Es necesario ir más allá del esquema tecnoburocrático de entender el diseño curricular por el que los materiales curriculares son un "recurso" para la enseñanza en aquel esquema clásico de objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. El medio es el mensaje. Es un código, un modo de hacer, (pero también de no hacer) El libro de texto estandariza y simplifica la propuesta cultural y genera esclerotización y uniformización de la práctica pedagógica. Habrá que recuperar Freinet y otras propuestas de creatividad didáctica.

4) una revisión de la concepción de los espacios y los tiempos. Dentro y fuera. Es una constante del discurso emancipatorio que los sujetos hemos de apropiarnos de los tiempos y los espacios, haciéndolos significativos. También en la escuela.

Y más allá de la escuela, vamos a pensar toda la ciudad como un gran espacio educativo. Esa sería la recuperación de la concepción pedagógica de la política: la ciudad educativa.

Y todo esto revitaliza la crítica a la institucionalización de la vida. La vida es creatividad y libertad. Habrá que evitar que la escuela sea domesticación y sumisión al sistema

---

#### Bibliografía

BAUMAN, Z. (2002) *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.

CASTORIADIS, C. (1998) *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Cátedra.

FLORES D'ARCAIS, P. (1996) *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid, Tecnos.

MATURANA, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Hachette/CED.

SOUSA SANTOS, Boaventura (2002) *Crítica de la razón indolente. El desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclee.