

dencias que presiden los procesos de socialización en la época postmoderna, 115.

CAPÍTULO III: La cultura institucional	127
1. La política educativa en las sociedades postmodernas. De la igualdad de oportunidades a la desregulación del mercado, 128.—1.1. Escolarización y sociedad postmoderna: eficientismo y mercantilización, 129.—1.2. Enseñanza pública versus enseñanza privada. Confrontación y mestizaje de dos sistemas educativos, 137.—1.3. Cambio y reforma. De la implantación de reformas a la estimulación del desarrollo individual e institucional, 143.—2. La escuela como organización, 147.—2.1. La obsesión por la eficiencia en la institución escolar. El movimiento de las escuelas eficaces, 147.—2.2. Dimensiones en el funcionamiento organizativo de las escuelas: de la organización instrumental al desarrollo sociocultural, 154.—3. La cultura docente, 162.—3.1. Aislamiento del docente y autonomía profesional, 166.—3.2. Colegialidad burocrática y cultura de colaboración, 170.—3.3. Saturación de tareas y responsabilidad profesional, 174.—3.4. Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente, 176.—4. Desarrollo profesional del docente, 179.—4.1. La tortuosa evolución del concepto de profesión docente, 180.—4.2. Repensar la función docente y su desarrollo profesional, 183.—4.3. La reconstrucción del pensamiento práctico del docente a través de la reflexión sobre la práctica, 191.—4.4. Autonomía y control democrático. La crítica al concepto de profesionalidad, 194.	
CAPÍTULO IV: La cultura experiencial	199
1. Desarrollo psíquico, cultura y construcción de significados, 200.—1.1. Las posiciones innatistas e idealistas, 200.—1.2. La interpretación mecanicista, 201.—1.3. Las posiciones constructivistas, 203.—2. Construcción de significados, calidad cognitiva y subjetividad, 212.—2.1. Factores que desencadenan la construcción de significados, 212.—2.2. La elaboración simbólica como proceso de construcción de significados, 214.—2.3. Mecanismos y recursos en la construcción de significados, 219.—2.4. Desarrollo de la inteligencia y construcción de la subjetividad, 235.—3. La estructura del contexto y la construcción de significados, 241.—3.1. La interpretación ecológica del contexto, 241.—3.2. Las características de la estructura semántica contextual postmoderna, 244.—3.3. Las reglas de interacción en la construcción de significados: el modelo de Bernstein, 247.	
CAPÍTULO V: La cultura académica	253
1. Funciones y propósitos de la escuela, 255.—2. Aprendizaje relevante y conocimiento disciplinar: La trascendencia de los contextos de conocimiento, 260.—3. La escuela como espacio ecológico de vivencia cultural, 267.—4. La vivencia crítica de la cultura en el espacio escolar. De la escuela como reproducción a la escuela como recreación, 273.—4.1. La enseñanza educativa y la vivencia crítica de la cultura, 274.	
BIBLIOGRAFÍA	299
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	316

Pérez Gómez, A. (1998) "La escuela como encrucijada de culturas ". En: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* . Madrid: Morata, pp.11-19

INTRODUCCIÓN

La escuela como encrucijada de culturas

La escuela, y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela; su función social y la naturaleza del quehacer educativo, (como consecuencia de las transformaciones y cambios radicales tanto en el panorama político y económico, como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, o las culturas de la comunidad social), los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas. Como no podía ser de otra manera, los docentes vivimos en el ojo del huracán de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno al final del presente milenio.

Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones preteritas. La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional. Por otra parte, tampoco las fuerzas sociales presionan y promueven el cambio educativo de la institución escolar porque son otros los propósitos y preocupaciones prioritarias en la vida económica de la sociedad neoliberal y, al menos, la escuela sigue cumpliendo bien la función social de clasificación y guardería, sin importar demasiado el abandono de su función educativa.

Resulta claro que la escuela vigente en la actualidad y que hemos conocido prácticamente inalterable e igual a sí misma, excepto interesantes excepciones, desde hace ya muchas décadas, corresponde a la cultura moderna. En el mejor

de los casos, la escuela, que siempre ha caminado a remolque de las exigencias y demandas sociales, ha respondido a los patrones, valores y propuestas de la cultura moderna, incluso cuando proliferan por doquier las manifestaciones de sus lagunas, deficiencias y contradicciones. Es preciso, por tanto, analizar los valores que definen la modernidad, y su progresivo deterioro para comprender tanto el valor social como la fosilización y deterioro de su herramienta más preciada, la escuela.

Por ejemplo, el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes. Una vida social presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela.

Uno de los aspectos más relevantes de este momento de transición y mutación sustancial de la cultura pública, es precisamente la recuperación de la interpretación cultural de la vida social como eje de la comprensión de las interacciones humanas. Es particularmente importante esta interpretación culturalista de la vida política y social por cuanto se produce en una época caracterizada precisamente por los cambios radicales, profundos, generalizados y vertiginosos en la configuración de la cultura. Como afirma RACIONERO (1993, pág. 29): "Antes había una cultura popular -el folklore- y la alta cultura, de Goethe y Mozart; ahora hay, en el campo restos de folklore, en la ciudad cultura de masas y en algunos suburbios caros textos de Goethe y Mozart. La cultura de masas es el Parque Jurásico". No es difícil imaginar la relevancia sustancial de esta interpretación cultural de la vida aparejada a la conciencia de su relatividad, contingencia y provisionalidad para determinar la incertidumbre y ambigüedad que recorre una de sus instituciones clave: la escuela.

Es interesante, a mi entender, ampliar esta interpretación culturalista a la comprensión de la vida de la escuela, los modos de intercambio y los efectos que provoca en las nuevas generaciones. Por ello me ha parecido enormemente útil entender la escuela como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas estoy resaltando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y perinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana. Con este propósito me parece imprescindible clarificar el concepto de cultura que vamos a utilizar en el desarrollo del presente discurso para poder analizar y comprender la compleja red de culturas que se entrecruzan en la vida de la escuela.

1. El concepto de cultura

Una de las primeras formulaciones del término cultura se debe al antropólogo Edward B. Tylor quien la define como "aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de una sociedad". Desde esta primera formulación en el campo de la antropología clásica ha prevalecido la interpretación de la cultura como una compleja herencia social, no biológica, de saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la controvertida textura de la vida de los individuos y grupos humanos (Malinowski, Sapir, Mead).

La cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos. O como afirma la Unesco "la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen" (FINKIELKRAUT, 1990, pág. 98)

En qué consisten, cómo se forman, desarrollan, transmiten y transforman tales productos simbólicos que constituyen la cultura, y cómo son reproducidos, asimilados y recreados por los individuos y los grupos es el eje fundamental de estudio y discrepancia de la antropología y el resto de las ciencias humanas, y que tantas repercusiones tiene en la concepción de la educación y de la escuela.

Como afirma FINKIELKRAUT (1990) la cultura tiene una potente dimensión popular y tradicional, es el espíritu del pueblo al que cada uno pertenece y que impregna a la vez el pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Y en este sentido el concepto de cultura popular se complica cuando la evolución económica, política y tecnológica extiende sus horizontes a límites insospechados, de modo que el contexto de influencias cotidianas e incluso cercanas se universaliza como consecuencia de la omni-presencia y poder seductor de los medios de comunicación de masas.

Es cierto que cada persona posee raíces culturales ligadas a la herencia, a la memoria étnica, constituida por estructuras, funciones y símbolos, transmitida de generación en generación por largos y sutiles procesos de socialización. Es obvio también que cada individuo antes de poder emitir su propia propuesta de vida se encuentra inmerso en la inmanencia de su comunidad, en las coordenadas que configuran el pensar, sentir y actuar legítimo en su grupo humano. Pero cada vez se hace más evidente que la herencia social se recibe cada individuo desde sus primeros momentos de desarrollo y no se encuentra constituida ni principal ni prioritariamente por su cultura local. Los sujetos locales, aún importantes, se encuentran sustancialmente mediados por los intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida que se transmiten a través de los medios telemáticos.

Parece evidente que el contexto cultural que potencia tanto como restringe las posibilidades de desarrollo del individuo humano ha mutado sustancialmente y de forma acelerada en las últimas décadas para mostrar su naturaleza flexible, compleja, incierta, plural y diversificada. Las raíces locales de la cultura que han definido el escenario cercano en el que cada individuo incorporaba la herencia social, y que le proporcionaban la plataforma de despegue como

el horizonte de expectativas, han perdido no sólo su supremacía sino su propia y original identidad, actuando, en todo caso, al mismo tiempo y de forma mediada con los poderosos instrumentos de comunicación social. Con ello parece que el individuo de las sociedades de finales del siglo XX ha amoliado de manera asombrosa sus horizontes, recursos y expectativas culturales a costa, inevitablemente, de perder seguridad.

Por otra parte, el concepto de cultura, a pesar de la fuerza recuperada como recurso explicativo de las interacciones humanas, no puede entenderse sin identificar las estrechas relaciones que mantiene con el marco político, económico y social donde se genera y con el que interactúa. Los productos simbólicos de las interacciones humanas de un grupo social, es decir el conjunto de significados, expectativas y comportamientos, si arraigan y perviven es porque manifiestan un cierto grado de funcionalidad para desenvolverse en las condiciones sociales y económicas del entorno. Ahora bien, estas relaciones no pueden ya considerarse ni unilaterales ni dependientes, como la interpretación mecánica del desarrollo histórico impuso en gran parte del pensamiento moderno. Tan evidente es que los productos culturales se generan adaptados en cierta medida al contexto natural, económico o social, como que mantienen, al mismo tiempo, un cierto e irreductible grado de autonomía que provoca disfunciones, bloqueos, alternativas e incluso la transformación de las condiciones de dicho contexto (CARSPACKEN, 1992).

Si el concepto de formación cultural parece sustituir al clásico concepto de clase social, no es a mi entender porque hayan dejado de existir las diferencias sociales en virtud del nivel económico, ni porque empiecen a tener más importancia los problemas referentes a la nacionalidad, la etnia, el lenguaje o la religión, como plantea BÉL (1996), olvidando que a todos ellos subyace algún problema relacionado con la justicia e igualdad en la producción y distribución de bienes: la sustitución me parece necesaria para evitar la interpretación mecanicista en las relaciones entre las condiciones económicas y las elaboraciones simbólicas de los grupos humanos. Precisamente porque no se confirman dichas relaciones mecánicas, porque existe un cierto grado de autonomía en la elaboración de significados, expectativas y comportamientos de los individuos y de los grupos humanos, los límites y las fronteras entre ellos se difuminan y confunden. En este sentido el concepto de proletariado o burguesía deja de tener valor para comprender los comportamientos individuales y los movimientos sociales. La relativa autonomía de la producción simbólica, que constituye el concepto de cultura, permite un análisis más flexible, dinámico y diversificado para comprender la pluralidad y complejidad del comportamiento humano.

En todo caso, y como afirma CARSPACKEN (1992, pág. 508) existen importantes razones para no provocar una separación radical entre la cultura, la política y la economía. Los fenómenos culturales no pueden considerarse, de manera idealista como entidades aisladas, para entenderlos hay que situarlos dentro del conflicto de las relaciones sociales donde adquieren significación. Cultura y poder no forman parte de diferentes juegos lingüísticos, sino que constituyen un matrimonio indisoluble en la vida cotidiana.

...los procesos culturales se encuentran íntimamente conectados con las relaciones sociales, especialmente con la formación de las clases sociales, con las divisiones

sexuales, con la estructuración racial de las relaciones sociales, y con la opresión de la edad como una forma de dependencia (...) la cultura implica poder y ayuda a producir asimetrías en las habilidades de los individuos y grupos sociales para definir y realizar sus necesidades. (...) la cultura ni es un campo autónomo ni tampoco un campo determinado externamente, sino un espacio de diferencias y luchas sociales (JOHNSON, 1983, pág. 3, en CARSPACKEN, 1992, pág. 519).

GEERTZ (1993) por su parte, también establece relaciones de interdependencia y autonomía entre la cultura y la estructura social, al considerar la cultura como el tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción, y definir la estructura social como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales. Las relaciones sociales, por una parte, se configuran de una manera determinada tanto por las exigencias económicas y políticas como por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los individuos y de los grupos. Por otra parte el tejido de significados que orientan la interpretación y la acción de los sujetos se configura tanto en función de las exigencias sociales, económicas y políticas como de las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad. Es sugerente, en este sentido, el pensamiento de GEERTZ (1993, pág. 5), cuando afirma que: "el hombre es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer".

Esta interpretación del concepto de cultura como el tejido de significados, expectativas y comportamientos, discrepantes o convergentes que comparte un grupo humano, requiere, al mismo tiempo, tomar conciencia del carácter flexible y plástico del contenido de la misma. Las producciones simbólicas no pueden entenderse como las producciones materiales. Las relaciones mecánicas entre elementos confunden más que aclaran la verdadera naturaleza de las interacciones humanas. Como afirman reiteradamente pensadores de tan distinto origen como Bruner, Van Maanen o Gertz la cultura es un texto ambiguo, inacabado, metafórico que requiere constante interpretación. La cultura, como fenómeno fundamental y radicalmente interactivo y hermenéutico requiere interpretación más que explicación causal. Conocer incluso la propia cultura es una empresa sin final. El mismo hecho de pensar y repensar, de cuestionarla o compartirla supone su enriquecimiento y modificación. Su carácter reflexivo implica su naturaleza cambiante, su identidad autoconstructiva, su dimensión creativa y poética.

Quando el hombre organiza racionalmente no hace más que reproducir, repetir o prolongar formas ya existentes. Pero cuando organiza espontáneamente, da forma al caos, y esta acción, que es quizá la mejor definición de la cultura, se manifiesta con una claridad apabullante en el caso del arte (CASTRADA, 1993, pág. 47).

Este aspecto reflexivo es un eje crucial para la interpretación de los asuntos humanos. La diferencia sustancial entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional es el propósito casual y sistemático de esta última de favorecer el desarrollo en los individuos de la conciencia de sus posibilidades reflexivas, de volverse sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de socialización para entender cómo se está configurando en cada uno el

tejido de significados que componen su cultura y para decidir sobre su permanencia o modificación. Como veremos a lo largo de los siguientes capítulos, la educación se entiende en el presente discurso como un complejo proceso de enculturación que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo. Por ello, es imprescindible entender los mecanismos explícitos y tácitos de intercambio cultural de significados para comprender y estimular los procesos de reflexión educativa.

A modo de síntesis conviene destacar dos aspectos del concepto de cultura de especial relevancia para nuestro discurso posterior: en primer lugar, el carácter sistémico e interrelacionado de los elementos simbólicos que constituyen la red de significados compartidos, de modo que se eviten las interpretaciones unilaterales y reduccionistas. En segundo lugar, su naturaleza implícita, el carácter tácito, dado por supuesto, de la mayoría de sus contenidos. Las culturas funcionan como patrones de intercambio precisamente porque forman una coherente red de significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la intervención de los agentes.

2. La escuela como cruce de culturas

Todas estas características del concepto de cultura: configuración sistémica, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos, que representan tanto plataformas que abren posibilidades como marcos que restringen perspectivas, me parecen de enorme trascendencia para la comprensión de los fenómenos de socialización y educación que tienen lugar en el escenario de la escuela. El enfoque cultural no supone un simple cambio de denominaciones, sino de perspectiva. El análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tiene en los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes requiere descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadveridas de la vida cotidiana de la escuela. Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo.

Con este propósito y teniendo en cuenta la complejidad del término cultura anteriormente desarrollado, me parece necesario precisar y concretar el concepto que voy a utilizar en adelante. Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura,

ra, por tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. Como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional, la cultura no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente (BRUNER, 1992). Por ello participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven. Por otra parte, la naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia individual.

Ya en otras ocasiones (PÉREZ GÓMEZ, 1993, 1995) he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum, los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.

En el presente trabajo me propongo analizar detenidamente los distintos aspectos que componen cada una de estas culturas que interactúan en el espacio escolar y cuyo conocimiento puede ayudarnos a clarificar el conjunto de factores plurales que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que frecuentemente se han incluido en el socorrido concepto paraguas denominado *currículum oculto* (Jurjo TORRES, 1991, APPLE, 1989). Es evidente que los estudiantes aprenden mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se les enseña intencionadamente en el *currículum explícito*. Tanto los intercambios académicos como los intercambios personales o las relaciones institucionales se encuentran mediatizadas por la compleja red de culturas que se intercambian en este espacio artificial y que constituyen una rica y espesa tela de araña de significados y expectativas por la que transita cada sujeto en formación, precisamente en el período más activo en la construcción de sus significados y de su identidad. Esta perspectiva cultural pretende estimular nuestra sensibilidad ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos, tácitos e imperceptibles que constituyen la vida cotidiana de la escuela. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las

expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos... son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible.

La función educativa de la escuela, como veremos en el desarrollo del presente trabajo, es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad. La primera responsabilidad del docente, por tanto, es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes. La escuela ha de reflexionar sobre sí misma para poderse ofrecer como plataforma educativa, que intenta clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones.

Mi propósito al desarrollar cada una de las culturas que se entrecruzan en el espacio escolar es ofrecer instrumentos teóricos, líneas de análisis que faciliten la indagación y la comprensión de la complejidad de fenómenos explícitos y latentes que configuran la rica vida del aula y de la escuela. No son más que puntos de partida y vías de indagación que pretender abrir nuevos horizontes a la pretensión de entender los flujos reales que presionan la construcción de significados en quienes viven en la escuela.

Las diferentes culturas que se cruzan en la escuela sufren de forma inexcusable las implacables determinaciones de la compleja vida contemporánea, por ello, la pretensión de intervenir educativamente en el desarrollo de las futuras generaciones requiere la comprensión de tan sutiles, omnipresentes y frecuentemente invisibles, por cotidianos, influjos. Las herramientas de análisis y los esquemas de interpretación que aquí ofrezco es obvio que tampoco escapan a la complejidad y a la contingencia. Mi deseo es que, a pesar de la inevitable dificultad del contenido de algunos capítulos, las interpretaciones que presento puedan servirnos a los docentes para entender y aprehender mejor el valor de nuestros propósitos y procedimientos así como el sentido y la fuerza de las circunstancias en las que trabajamos.

En el capítulo de agradecimientos quisiera rendir un sincero homenaje a mis compañeros docentes, maestras y maestros de los distintos niveles educativos, que con sus prácticas innovadoras, con sus preocupaciones e interrogantes y con sus emotivos e intensos debates, han mantenido en mí la ilusión de una búsqueda interminable pero esperanzada de mejores formas de hacer y de más potentes modos de entender la complejidad y relevancia de la práctica educativa en medio de la incertidumbre de las condiciones postmodernas de nuestro escenario vital. Sirva este pequeño homenaje para comunicar a la vez mi convencimiento de la extraordinaria relevancia de las prácticas individuales y colectivas de renovación pedagógica de la vida escolar, y mi deseo de estimular las experiencias que se proponen convertir la escuela en un espacio agradable de vivencia y recreación libre y consciente de la cultura.

CAPÍTULO PRIMERO

La cultura crítica

"En las ciencias sociales hemos de añadir al inestable carácter de todo conocimiento empírico la 'subversión' que conlleva el reintegro del discurso científico social en los contextos que analiza. La reflexión cuya versión idealizada son las ciencias sociales (un género específico de conocimiento especial es fundamental para la índole reflexiva de la modernidad en su conjunto. (...) la cuestión no radica en que no exista un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter cambiante e inestable" (Goreau, 1993, págs. 47-51).

Entendemos por cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. Es un saber destilado por el contraste y el escrutinio público sistemático, por la crítica y reformulación permanente, que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica... Esta cultura crítica evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y es diferente para los distintos grupos humanos.

No es difícil constatar la crisis actual en la cultura intelectual y cómo dicha situación de crisis está influyendo sustancialmente en el ámbito escolar, provocando, sobre todo entre los docentes, una clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión y consciente aceptación, legitimaban al menos teóricamente su práctica. ¿Cuáles son los valores y conocimientos de la cultura crítica actual que merece la pena trabajar en la escuela? ¿Cómo se identifican y qué los define?

Es evidente que en las últimas décadas vivimos una inevitable sensación de crisis interna y externa de la configuración moderna de la cultura crítica que ha legitimado, al menos teóricamente, la práctica docente en nuestras escuelas. La cultura científica y el modelo de racionalidad que ha regido en la sociedad occidental se desvanecen. La modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente