

Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI

Ramón Flecha
Universitat de Barcelona

Correspondencia

Ramón Flecha
Facultat d'Econòmiques
Departament de Teoria Sociològica,
Filosofia del Dret i Metodologia de les
Ciències Socials
Edifici Llevant Vall d'Hebron
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035-Barcelona
Tel. +34 934 035 161/+34 934 035 099
Fax +34 934 035 171
ramon.flecha@ub.edu

RESUMEN

Esta ponencia resume cuatro propuestas de cambio de las profesoras y profesores, así como de nuestra formación, a partir de las nuevas teorías críticas: 1) Combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad; 2) Cruzar los límites corporativos y disciplinares; 3) Vincular la pedagogía a los estudios culturales; 4) Basar la práctica y la investigación educativa en la acción comunicativa.

PALABRAS CLAVE: Teoría crítica, pedagogía crítica, lenguaje de la posibilidad, aprendizaje dialógico.

The teachers like intellectuals: Toward an integral education of the teachers of the XXI century

ABSTRACT

This report summaries four proposals of change of teacher as well as change of our education, starting from the new critical theories: 1) To combine the language of the criticism with the language of the possibility; 2) To cross the corporate and disciplinary borders; 3) To link the pedagogy with the cultural studies; 4) To base the practice and the educate research on the communicative action.

KEYWORDS: Critical theory, critical pedagogy, language of possibility, dialogical learning.

Voy a resumir esta ponencia en cuatro propuestas de cambio de las profesoras y profesores, así como de nuestra formación, a partir de las nuevas teorías críticas. Ilustraré también cada propuesta con algunas de sus posibles concreciones. Aunque desarrollaré la ponencia de acuerdo con mi propia perspectiva, dedicaré una atención prioritaria a la evolución de la obra de Henry Giroux y, en concreto, a la ponencia que ha enviado para este congreso y que la organización está haciendo el esfuerzo de traducir.

1. Combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad

Henry Giroux es el integrante más destacado de un grupo de autores críticos de Estados Unidos en estrecho contacto con Freire y del que también es miembro Donald Macedo, que publicó conjuntamente con Paulo *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* con Freire (1989/1987).

Este colectivo plantea que una de las dimensiones clave de la actividad profesional del profesorado y su formación debe ser la de actuar como intelectuales transformativas/os, lo cual necesita tanto crítica como apertura de posibilidades de transformación. Este aspecto ya lo trató Giroux en su libro *Los profesores como intelectuales* (1989/1988), tanto en el capítulo «Los profesores como intelectuales transformativos» como el de «La educación del profesor».

La aplicación para nuestra actividad supone que consideremos siempre en nuestras teorías y prácticas la dimensión de las consecuencias sociales que tienen para la vida de las y los estudiantes y la sociedad en general.

Por ejemplo, es importante que siempre tengamos en cuenta que con cada aspecto de nuestra actividad estamos o bien promocionando o bien contrarestando el actual proceso de dualización social, además de ir colocando a nuestros estudiantes a uno u otro lado de la misma.

Como sabéis, hace veinticinco años, en la antigua sociedad industrial, cuando las escuelas de magisterio se convirtieron en escuelas de formación del profesorado, la división típica era entre trabajar con la cabeza o con las manos, entre trabajos de cuello blanco y de mono azul. Como sabéis, ahora, en la actual sociedad de la información (Castells, 1994), la división es entre tener o no tener trabajo (Habermas, 1988/1983).

En muchos centros escolares se prepara a niños y niñas para ocupar los escasos puestos de trabajo disponibles. En otros centros, la educación sigue un proceso que de hecho condena desde pequeños a las niñas y niños al fracaso y el desempleo. La exclusión cultural y social está causada por un conjunto de factores¹.

Quienes tenemos trabajo fijo, profesoras y profesores incluidos, nos esforzamos en asegurar que nuestras hijas e hijos se coloquen en el lado privilegiado de la dualización, intentando que sigan tal proceso que les permita estudiar el bachillerato y realizar una carrera universitaria. Por el contrario, otra gran parte de niñas y niños son guiados por la escuela hacia la exclusión cultural y social.

En algunos países, esa dualización ya ha llegado no sólo a las escuelas primarias y secundarias, sino también a la formación del profesorado. La formación de quienes educarán a las niñas y niños privilegiados sigue dinámicas distintas y se realiza en centros diferentes de quienes lo serán de las niñas y niños excluidos.

Parte de las decisiones en torno a esos procesos nos corresponden al profesorado. Necesitamos este lenguaje de la crítica para analizar y ser conscientes de las consecuencias sociales de nuestras actuaciones. Pero también necesitamos el lenguaje de la posibilidad, es decir, abrir caminos educativos para contribuir a la superación de esa dualización.

Un buen procedimiento para avanzar desde la crítica hacia la posibilidad es la que ayer decía Paco Imbernón, guiarnos por el criterio de que todas las niñas y niños tienen derecho a las escuelas y el profesorado que queremos para nuestras hijas e hijos.

Dos de las muchas posibles concreciones de esta combinación del lenguaje de la crítica y de la posibilidad son las siguientes:

A) ¿Harían los equipos de maestras y maestros los proyectos curriculares que están haciendo y como los están haciendo si de ellos dependiera la educación de sus propias hijas e hijos? ¿No ocurrirá a veces que mientras definen esos proyectos para sus alumnas y alumnos llevan a sus hijas e hijos a otros centros y/o complementan su formación con otros procesos no formales? ¿No podemos hacerlos mucho mejor si nos guiamos por el criterio crítico e igualitario de conseguir que sean como los que nos gustaría para nuestras hijas e hijos³?

B) ¿Haríamos nosotras y nosotros los mismos planes de estudio y como los hemos hecho si la educación de nuestras hijas e hijos fuera a depender de las maestras y maestros así formados?

¿Haríamos nosotras y nosotros los mismos planes de estudio y como los hemos hecho si la continuidad de nuestro puesto de trabajo dependiera de la calidad de nuestra oferta? ¿No ocurrirá a veces que mientras definimos esos planes para nuestras alumnas y alumnos aseguramos que nuestras hijas e hijos sigan un proceso de aprendizaje que no dependa de las y los profesionales que nosotras y nosotros formamos? ¿No estamos creando espacio para el surgimiento de otros centros que formen al profesorado de escuelas del lado privilegiado de la dualización? ¿No podemos hacer los planes de estudio mucho mejor si nos guiamos por el criterio crítico e igualitario de conseguir que sean como los que nos gustaría que tuvieran quienes formen a nuestras hijas e hijos? ¿No se vería también más valorada nuestra profesión si lo hiciéramos de esta manera?.

2. Cruzar los límites

Este aspecto lo ha desarrollado Giroux en publicaciones realizadas en los últimos años. El libro más monográficamente destinado a este tema es *Border Crossing* (Giroux, 1992a), que pronto saldrá en castellano. También tiene un capítulo dedi-

cado a este tema («La pedagogía de los límites») en el libro que publicamos conjuntamente en El Roure en 1992 (Giroux, 1992b).

La idea central es que para actuar como intelectuales transformativos tenemos que cruzar los límites impuestos por los poderes que configuran en gran parte nuestros contextos sociales y profesionales. Veamos cuatro de las concreciones de esa posibilidad de cruzar límites:

A) Cruzar los límites corporativos y disciplinarios

La reciente evaluación del sistema educativo dice que el 50% del rendimiento escolar depende de las familias. Sin embargo, los claustros mantenemos a la comunidad en general alejada de las decisiones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de sus hijas e hijos. Diversas experiencias como las 950 escuelas aceleradas (de primaria y secundaria) de Norteamérica (Levin, 1991; Block, 1996) demuestran que la entrada de la comunidad en las escuelas y las aulas (un poco como lo que nos hablaba ayer Miguel Angel Santos Guerra del pueblo mocobí) es la mejor forma de que las niñas y niños destinados a la exclusión social y cultural puedan salir de esa situación.

Hemos hablado mucho de la formación del profesorado para la reforma y tenemos que seguir haciéndolo, hemos creado CEPs de profesores. Pero ¿cuando vamos a comenzar a hablar de la formación para la reforma de las personas adultas que conviven con las niñas y niños. ¿Dónde están los «CEPs de madres y padres»? ¿Dónde están los «CEPs de la comunidad»? Hace poco impartía un curso de multiculturalismo en un CEP y las trabajadoras sociales que están ocupándose del tema no podían apuntarse porque no eran profesorado. ¿Se puede tratar abordar el tema del multiculturalismo sin cruzar los límites de nuestra profesión al menos lo mínimo necesario como para reflexionar conjuntamente con otras trabajadoras y trabajadores y con representantes de las comunidades?

B) Límites disciplinarios

A nivel macro, los límites corporativos nos incomunican primero al conjunto del profesorado con el resto de la sociedad impidiendo que nuestra actividad profesional tenga la calidad y reconocimiento adecuados. A nivel más micro, los límites corporativos generan límites disciplinarios que nos incomunican con las compañeras y compañeros de otras áreas.

Sin embargo, ya el creador de la sociología de la ciencia (Merton, 1977/1973) nos señaló que la calidad de las investigaciones exige la dimensión interdisciplinar. En la sociedad de la información, las verdaderas aportaciones a cada área de conocimiento no respetan los límites corporativos ni disciplinarios.

C) Límites de nuestra cultura escolar

Somos la única profesión que se pasa toda la vida en lo mismo. Después de la escuela, la médica y el camarero pasan al hospital y al restaurante. Después de la escuela, las profesoras y profesores pasamos... otra vez a la escuela hasta nuestra jubilación.

¿Realmente es imprescindible para nuestras y nuestros estudiantes todo lo que creemos que lo es porque lo hemos hecho siempre? Lo que un profesor de secundaria considera imprescindible para aprobar a una alumna su asignatura de segundo de BUP, ¿lo saben los compañeras y compañeros de su claustro que además de BUP y COU tienen una licenciatura y se dedican profesionalmente a esto? Los procedimientos que un experto en desarrollo curricular ha incluido como prescriptivos para la educación secundaria obligatoria, ¿los dominan los compañeros suyos que han desarrollado procedimientos de otras materias? ¿No tendrá todo eso una función más selectiva y excluyente que formativa?

¿No podemos cruzar los límites de nuestra cultura escolar y centrarnos en las capacidades que realmente son imprescindibles para no caer en la exclusión social y cultural y que, en la actual sociedad, están relacionadas con la selección y procesamiento de información?

D) Límites de la cultura blanca, masculina y europea

Valoramos las culturas y aportaciones en función del poder del país de que provengan. No aceptamos que las gitanas y gitanos decidan sus procesos de formación, tampoco lo aceptamos de los magrebíes, pero en cambio valoramos mucho las escuelas francesas o los colegios alemanes.

Se le da automáticamente más valor a cualquier aportación que venga de un país más poderoso. A pesar de ser europeo, para que hagamos caso a Vygotsky hemos tenido que esperar a que se hiciera famoso en Estados Unidos. Lo mismo puede pasarnos con Freire dentro de unos años; en estos momentos ya se publica más sobre Paulo en Estados Unidos que en Europa del Sur. Como nos suena a Latinoamérica años sesenta no damos la debida importancia a sus trabajos; a veces incluso se le tiene como una figura honorífica del pasado, pero no se utilizan sus aportaciones para nuestras actuales teorías y prácticas educativas.

Unos bernstenianos criticaban hace años a unas educadoras y educadores de personas adultas diciéndoles: más Bernstein y menos Freire. En un viaje de Bernstein a Barcelona se le preguntó qué opinaba de esta cuestión y su respuesta fue de que sólo quienes no entendían ni su obra ni la de Freire podían decir eso, *Las aportaciones de Freire son fundamentales para la educación en general y además las mías no están hechas para la educación de personas adultas*. Posteriormente, en Valencia, hablando (Bernstein, Freire, Macedo y personas del movimiento de educación de personas adultas) de la alfabetización de unas personas gitanas en relación con el carnet de conducir, Bernstein cambió su idea de reglas de contextualización del discurso pedagógico diciendo que había casos como ese en el que ese concepto no funcionaba.

A principios de los ochenta, una piagetiana que estaba tan sólo iniciando su reconversión en vigotskiana, trató de hacer valer su pretensión de poder como representante del ICE para tratar de obligar al equipo que elaboraba un método de alfabetización porque no quería cambiar su orientación freiriana por una piagetiana. Desconocía las extraordinarias coincidencias entre el rol de la conciencia del autor brasileño y el Vigotsky que ya comenzaba a valorar, así como que los vigotskyanos

norteamericanos más serios consideraban que la teoría pedagógica de Freire es la que mejor se relaciona con la propuesta del vigotskiana (Scribner, 1982/1973).

Pero desde el lenguaje de la posibilidad vemos que muchas personas y profesionales contrarrestan esas tendencias hegemónicas y elaboran y aplican teorías y prácticas transformadoras. Ese mismo equipo elaboró al final el método con orientación freiriana (como la mayoría de los que se utilizan en todo el mundo), mientras que cada vez menos gente es partidaria de aplicar a la adultez los períodos de desarrollo intelectual elaborados por Piaget para la infancia y la adolescencia. Todas y todos podemos seguir ese camino y no esperar a tener más en cuenta a Freire a que se vengan a vendernos su propia visión del mismo las universidades del Norte.

3. Vincular la pedagogía a los estudios culturales

La ponencia enviada por Giroux se centra sobre todo en este aspecto, que quizá resulta excesivamente nuevo para algunos de nosotros pero que es ya muy importante a nivel internacional.

Igualmente, en un libro que acaba de publicarse en castellano, aborda también este tema (Giroux, 1996/1994).

La cultura y los estudios culturales están experimentando una gran explosión cuantitativa y cualitativa a nivel mundial. La pedagogía está siendo marginada de esa explosión; Henry dice que incluso la cultura popular recibe mayor atención que la pedagogía. A nivel social y cultural, se tiene menos en cuenta a la pedagogas y pedagogos que a médicos, arquitectos, periodistas o sociólogos. Ser economista da prestigio, pero si es economista de la educación ya no es menos importante.

Podemos tomar la postura determinista de tan sólo criticar las razones por la que eso ocurre o bien la postura transformadora de también ver qué podemos hacer para superarla. Si la pedagogía es concebida de modo estructuralista o sistémica para reproducir los saberes creados en otro lado, tiene pocas posibilidades de salir de esa situación. Si las propias teorías pedagógicas son la aplicación a la escuela de las teorías sociales ya superadas hace años, poco se puede hacer.

Un caso ejemplar, en el mal sentido de la palabra, ocurrió precisamente con el estructuralismo en los años setenta. En la Escuela Normal de París, y en contacto con futuros autores como Bourdieu, Foucault y Derrida, Althusser elaboró el estructuralismo marxista y su aplicación educativa en el modelo de la reproducción (Althusser, 1970). El estructuralismo marxista se basó en libros como *Para leer el capital*, que Althusser (1974/1965) escribió (con Balibar) sin haber leído *El Capital* (Althusser, 1992, 196-197). Cuando ese mediocre estructuralismo fue más influyente en la educación, en los años setenta y ochenta, era cuando ya era desbancado en las ciencias sociales por teorías como la de la estructuración de Giddens (1979, 1985) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987/1981).

Giroux no fue estructuralista. Su base no estaba en Althusser sino en Gramsci y Giddens. El enfoque de Giroux sobre profesores como intelectuales

transformativos tiene que ver con el primero y su uso del concepto de agencia humana está relacionado con el segundo. Otros autores como Apple o Willis también tuvieron en cuenta a Gramsci y no siguieron a Althusser. Desgraciadamente Bourdieu no leyó a Gramsci hasta muy recientemente.

En sus trabajos de profesores como intelectuales y de agencia humana. Su enfoque es no sólo cómo la pedagogía reproduce cultura sino también cómo la produce. Por lo tanto, la pedagogía ha de vincularse a los estudios culturales con aplicaciones como las siguientes:

A) Las educadoras y educadores somos parte de las trabajadoras y trabajadores culturales. La enorme creación cultural de la sociedad de la información entra en las aulas dentro de nuestras alumnas y alumnos y de nosotros mismos. Pero, en los espacios educativos también se hace producción cultural como en el cine, la tele, los periódicos o las fiestas populares. Hemos de aportar esa realidad al conjunto de trabajadoras y trabajadores culturales. El profesorado no somos simples portadores de técnicas, sino intelectuales de las sociedades en que trabajamos y colaboradores de la teorización de sus prácticas culturales.

B) No sólo debemos aplicar teorías del cambio social al análisis del cambio producido en nuestras aulas sino teorizar esos cambios educativos también como nuevas teorías de cambio social. Por ejemplo, en las relaciones entre géneros el campo educativo es una avanzadilla con respecto a otros ámbitos sociales, va por delante y no detrás de ellos. Otro ejemplo, consistiría no sólo aplicar teorías de las organizaciones sociales, por ejemplo del campo de la empresa, a la organización educativa, sino también convertir la teorización de la organización educativa en nuevos desarrollos.

4. Basar la práctica y la investigación educativa en la acción comunicativa

Desde hace unos veinte años, las teorías sociales más importantes no son ya estructuralistas o sistémicas. La teoría crítica basada en ese tipo de concepciones es ya obsoleta. Las teorías sociales actuales se basan en el diálogo, la comunicación (Habermas, 1987/1981), la reflexividad (Giddens, 1994/1991; Beck, 1995).

Hemos de evitar ya la actual marginación de la educación de estos debates. Por ejemplo, de la principal teoría, la de Habermas hay muy poca aplicación educativa. La mayoría de la que hay es atrasada o errónea. Atrasada porque en su mayor parte se basa en una lectura restringida a las obras anteriores a la teoría de la acción comunicativa, por ejemplo, en *Conocimiento e interés* (1982/1968). Errónea porque la falta de profundización lleva a errores elementales como enfrentar el aprendizaje instrumental al comunicativo o confundir o meter en un mismo saco crítico la perspectiva comunicativa con la postestructuralista. Pero podemos ya empezar y avanzar rápidamente en la superación de esa situación, por ejemplo, con estas tres concreciones:

A) Basar la práctica educativa en la acción comunicativa

Habermas contempla cuatro tipos de acciones: teleológica, normativa, dramaturgica y comunicativa (Habermas, 1987/1981). La mayoría de la educación se ha basado y se sigue fundamentando en la acción teleológica, que se basa en la racionalidad instrumental. Se escogen unos fines y unos medios para conseguirlos.

A veces se plantea como alternativa la acción normativa, por ejemplo, la educación en valores. Otras, la acción dramaturgica, el teatro, de la que no hablo porque se va a abordar este tema en otra ponencia de este Congreso.

La acción comunicativa supera y engloba a las otras tres. De las muchas características de la acción comunicativa y la educación en ella basada destacaré dos:

1ª) Basar el diálogo en efectos ilocucionarios y no en perlocucionarios. Es decir, no utilizar el lenguaje como medio para imponer nuestra visión a los demás, incluso engañando para ello, sino como forma de comunicarnos y de tratar llegar a acuerdos basados en argumentos.

2ª) Guiarse cada vez más por pretensiones de validez y menos por pretensiones de poder. Las pretensiones de poder tratan de imponerse por la fuerza, las pretensiones de validez se basan en el diálogo en torno a argumentos. El aprendizaje comunicativo basado en la acción comunicativa no sólo es mejor porque es más participativo, sino también porque produce más reflexión y, por lo tanto, más aprendizaje instrumental del que realmente resulta decisivo para crear o no exclusión social.

B) Basar la investigación educativa en la acción comunicativa

Esos análisis utilizan el concepto de poder de Nietzsche. Tanto la mayoría de la actual investigación cuantitativa como la cualitativa se basan en la racionalidad instrumental. Por ejemplo, la cualitativa, pensemos en los grupos de discusión tal como se formulan en la bibliografía que más frecuentemente se utiliza. Están llenos de efectos perlocucionarios, de uso de lenguaje incluso con engaño para obtener la información requerida de las personas investigadas. También hay pretensiones de poder porque luego somos las investigadoras e investigadores quienes luego interpretamos científicamente esas informaciones.

La acción comunicativa dice que la verdad científica no la establecen adialógicamente quienes detentamos el poder de la ciencia, sino que se establece en el diálogo entre todas las personas en base a la argumentación.

5. A modo de conclusión

Giroux termina el texto que os ha enviado proponiendo superar tanto la política doctrinaria como el relativismo cínico. La teoría crítica de los sesenta entró con frecuencia en el campo de la política doctrinaria y esa fue una de las causas de su crisis. Después se pasó a una época de relativismo en que todo vale, es igual que una teoría o práctica sea democrática o antidemocrática, transformadora o excluyente.

Es igual que el autor o teoría que citamos como defensora del diálogo fuera en realidad defensora del nazismo. Este relativismo lleva no sólo a la decadencia de la educación crítica sino también a la marginalidad de la teoría educativa en el conjunto de la sociedad.

Desde la perspectiva de profesoras y profesores como intelectuales transformativas y transformativos, los efectos ilocucionarios y las pretensiones de validez deben ser promovidas y defendidas tanto en la práctica como en la teoría educativa. Y para ello, hemos de ser serios en las categorías de análisis que utilizamos.

Por ejemplo, las obras postestructuralistas niegan las pretensiones de validez y afirman que las así denominadas son también poder. Esos análisis deslegitiman toda propuesta de sustituir la violencia por el diálogo, la desigualdad por la igualdad educativa, la dictadura por la democracia, el abandono educativo de los sectores populares por unas políticas de bienestar que aseguren educación de calidad para todas las personas.

Las obras (Derrida, 1967; Foucault, 1968) en que se basan esos análisis utilizan el concepto nietzscheano de poder y se reclaman seguidoras de Heidegger, que ha sido el principal autor nazi del siglo (Heidegger, 1962/1927; Farias, 1989/1987). Quienes están de acuerdo con el concepto de poder de Foucault y, al mismo tiempo, se declaran partidarios de la democracia y el diálogo, quienes meten en un mismo saco a autores críticos como Habermas o Giddens con otros genealógicos como Foucault o Derrida, es que no les han leído seriamente, sino a alguno de sus comentaristas ... que a su vez tampoco ha leído seriamente a los autores originales. Y esto es verdad «aunque» los apellidos, orígenes, universidades y publicaciones de esos autores sean de habla inglesa.

Quizá resulte duro decir esto, tanto como decir en los años setenta que Althusser no había leído seriamente a Marx. Pero aún lo es más el peligro del actual avance de las prácticas y teorías nazis en Europa. Si exigimos seriedad a nuestras y nuestros estudiantes en los trabajos o exámenes que elaboran, ¿no hemos de exigir mucha más seriedad a los autores y las obras que citamos y en que nos basamos para elaborar nuestras publicaciones y programaciones? Si no lo hacemos, podemos estar inconscientemente deconstruyendo (destruyendo) las teorías y prácticas educativas transformativas y dejando el espacio libre para el avance de las que se oponen a ellas. Además, si decimos y escribimos cosas (o seguimos a quienes lo hacen) como que Foucault considera que el poder excluye (o que está en contra del poder y la violación o a favor del diálogo y los derechos humanos), las teorías pedagógicas no serán tomadas en serio más allá de los estrechos límites del espacio que podemos controlar corporativamente.

La nueva teoría crítica afirma la necesidad de que la educación contribuya a la resolución de los problemas sociales. Pero los cambios a dar no son ya los que proponga una minoría ilustrada, sino que las prácticas educativas, las investigaciones, las teorías deben ser fruto de un diálogo entre los participantes en ella. Y en

ese diálogo, hemos de aportar nuevas visiones de la sociedad que mejoren la realidad presente.

Paulo Freire, el principal pedagogo actual, es un buen puente entre la pedagogía crítica anterior y la actual. Ahora se están elaborando trabajos de relación las obras de Habermas y Freire. Paulo siempre defendió el diálogo cuando las teorías sociales en boga lo negaban. Paulo sigue defendiendo el diálogo, ahora enriquecido con las numerosas aportaciones de los nuevos desarrollos de las ciencias sociales (Freire, 1993/1992; Freire, 1995). No dejemos de valorarlo porque tenga nombre latino.

Ahora está de moda decir que todo es relativo y esa moda abre el camino de la imposición de los más fuertes por la violencia directa. Por lo menos, hay algo que no es relativo: el diálogo. Como dicen Habermas (1994/1991) y Giddens (1996/1994), sólo hay dos vías para que las personas resolvamos nuestros asuntos comunes: una es la violencia, la otra es el diálogo. La violencia lleva a la guerra, la dictadura, la violación; el diálogo lleva a la paz, la democracia, la libertad.

No todo es relativo, no todo es poder, no todo tiene por qué seguir necesariamente como está. Si nos lo proponemos juntos podemos cambiar muchas cosas. No hay por qué tener que elegir entre la imposible utopía y la actual realidad. La nueva teoría crítica dice que hay una tercera posibilidad: desarrollar prácticas y teorías transformadoras para conseguir lo que Freire, ante una repletísima sala de actos de la Escuela de Formación del Profesorado de Barcelona, definió como *hacer posibles los sueños que parecen imposibles* (Freire, 1989, 297).

Notas

- 1 Dado que estamos en un Congreso de Formación del profesorado, hemos escogido para esta ponencia el que hace referencia a nuestra actividad profesional específica. Por supuesto, este análisis debe complementarse con otros sobre otros factores como los de familia, clase social, etnia, género, edad.
- 2 Muchos claustros se han planteado un marketing de las escuelas públicas. Esta actuación es muy valorable y hay que seguirla haciendo, pero tiene una importante dificultad: ¿Tendría éxito una campaña de marketing de los empleados de la Ford, si la mayoría de ellos tuvieran coches de la marca Volkswagen? ¿No sería más eficaz plantearse la mejora de la escuela pública hasta que las y los profesionales de la misma la quisieran incluso para sus hijas e hijos?
- 3 Un miembro de un consejo escolar de un gobierno autonómico me pedía ideas para convencer a las madres y padres de que escogieran para sus hijas e hijos la formación profesional de primer grado, porque era tan digna y válida como el bachillerato. Le respondí: *es sencillo, hay un método que no puede fallar, que vayáis a convencerles todos los altos cargos de educación que habías hecho esa opción para vuestras propias hijas e hijos.*

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de production*. *La Pensée*, junio, 3-21. (Traducción en *Escritos*, Barcelona: Laia, 1975, 107-172).

- Althusser, L. & Balibar, E. (1974). *Para leer el capital*. México: Siglo XXI. (Trabajo original en 1965).
- Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.
- Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1995). *Reflexive modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Block, J.H. (1996). *School Improvement Programs: A Handbook for Educational Leaders*. Nueva York: Scholastic Inc.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, H. & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. París: Les editions de Minuit.
- Farias, V. (1989). *Heidegger y el nazismo*. Barcelona: Muchnik Editores. (Trabajo original en 1987).
- Foucault, M. (1968). *Nietzsche, la Généalogie et l'Histoire*. París: Presses Universitaires de France. (Pre-Textos, Valencia, 1988).
- Freire, P. (1989). La práctica educativa. *Temps d'Educació*, vol. 1, 292-300. Universidad de Barcelona. (Conferencia pronunciada en la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XX. (Trabajo original en 1992).
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. Sao Paulo: Olho d'Agua.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original en 1987).
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Londres: McMillan.
- Giddens, A. (1985). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (Trabajo original en 1991).
- Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Barcelona: Cátedra. (Trabajo original en 1996).
- Giroux, H.A. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original en 1988).
- Giroux, H.A. (1992a). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge: Routledge.
- Giroux, H.A. & Flecha, R. (1992b). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- Giroux, H.A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original en 1994).
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. (Trabajo original en 1968).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. (Trabajo original en 1981).
- Habermas, J. (1988). Política conservadora, trabajo, socialismo y utopía *Ensayos políticos*, 31-48. Madrid: Península. (Trabajo original en 1983).

- Habermas, J. (1994). *The past as future*. Cambridge: Polity Press. (Trabajo original en 1991).
- Heidegger, M. (1962). *El ser y el tiempo*. 2ª ed., México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original en 1927).
- Levin, H.M. (1991). Building School Capacity for Effective Teacher Empowerment: Applications to Elementary Schools with At-Risk Students. Center for Policy Research Education, New Brunswick: Rutgers University.
- Merton, R.K. (1977). *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza. (Trabajo original en 1973).
- Scribner, S. & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, nº 17, 3-18, Madrid. (Trabajo original en 1973).