

TEORIES ACTUALS SOBRE SOCIETAT I EDUCACIÓ

I ARGUMENTS SOBRE L'EDUCACIÓ PER A LA COOPERACIÓ

Francesc Jesús Hernández i Dobon¹

Llavors el Senyor va preguntar a Caïn:
–On és el teu germà Abel? (Gn 4, 9)

La justificació d'una educació per a la cooperació o la crítica de la seua possibilitat han d'estar ubicades en el marc de les teories generals sobre educació i societat, i naturalment d'aquelles que són més recents i importants. Per això, aquest text es divideix en cinc epígrafs. En els tres primers es comenten les teories sobre educació i societat. L'epígraf 1r se centra en les teories que focalitzen el paper de l'escola en la reproducció de les desigualtats; l'epígraf 2n tracta d'aquelles altres teories que van més enllà, tot considerant els processos biogràfics dels individus i l'epígraf 3r aborda dues teories que són, per dir-ho així, més radicals encara. Els dos últims epígrafs se centren en l'educació per a la cooperació. L'epígraf 4t glossa quatre arguments crítics i l'epígraf 5é presenta una possibilitat de teorització incompleta, encara que coherent amb les explicacions anteriors. Com a criteri, es fa esment només d'aquelles escoles i autors que considere més destacats, i dels llibres i investigacions més notables. Per això, les referències bibliogràfiques es redueixen generalment a aquelles obres que resulten emblemàtiques de les teories descrites. En tots els casos, la perspectiva adoptada és l'enfocament sociològic.

1. LA REPRODUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS

Un primer capítol de teories sobre la relació dels sistemes socials i educatius intenten explicar com aquests reproduïen les desigualtats socials (fonamentalment de classe, de gènere i d'ètnia), tot i que els subjectes participants, i més en concret els i les docents, no tenen voluntat expressa de fer-ho. Cal parar esment que s'hi parla de «reproducció» i no pas de «producció». En els anys 60 del segle passat ja es disposava d'evidències estadístiques suficients per acreditar que, al si de l'escola, l'estudiantat procedent de les classes superiors obtenia millors rendiments. També de manera indefectible, els homes seguien trajectòries més avantatjoses o assumien posicions més prestigioses que les dones (i a l'inrevés, quan aquestes, amb esforç, aconseguïen ocupar determinats llocs importants aquests minvaven el seu prestigi i esdevenien «vaixells que naufraguen»). També, el sistema educatiu semblava privilegiar l'estudiantat de grups ètnics que estaven millor situats socialment. Per això, la qüestió fonamental era: com és possible

¹ Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. El text dels epígrafs 1r-3r és una revisió d'un article publicat a Brasil (revista de postgrau de la UFPB) amb J. Beltrán i A. Villar, que al temps reelabora alguns capítols de les diverses edicions de *Teorías sobre sociedad, familia y educación*, de F. J. Hernández, J. Beltrán i A. Marrero (l'última: València: Tirant lo Blanch, 2010). L'epígraf 5é parteix d'elaboracions fetes amb B. Herzog.

aquesta reproducció de desigualtats si no podem suposar que els docents facen conscientment cap acció discriminatòria?

És relativament senzill agrupar les respostes donades a aquesta qüestió en tres conjunts de teories, que tenen entre elles un cert aire de família, i que es poden definir com (1) la Nova Sociologia de l'Educació, (2) la crítica institucional i (3) les teories que giren al voltant de la comprensió de l'habitus.

1.1. Els corrents de la Nova Sociologia de l'Educació

Es deu a Basil Bernstein una resposta pionera a la qüestió enunciada, a saber, com es possible que l'escola fora capaç de reproduir una situació desigualtaria al marge de la voluntat dels docents. Bernstein va considerar que alguna cosa hauria de succeir dins de l'aula que explicara la reproducció involuntària de les desigualtats. Les seues experiències amb escoles de barris desfavorits li van portar a identificar la causa en els intercanvis lingüístics entre el professorat i l'alumnat. Segons ell, a l'escola s'avaluàrien de manera avantatjosa aquells nens i nenes que disposen d'un codi lingüístic «elaborat», propi de les classes superiors i també del professorat, i es bandejarien els codis «restringits» de les classes baixes. Amb el pas del temps, Bernstein va advertir que la relació entre codis (lingüístics), classes (socials) i control (educatiu) no era tan senzilla com va avançar en les seues primeres formulacions. Dels seus primers articles, en els quals el caràcter elaborat o restringit d'un codi lingüístic s'avaluava lèxicament (nombre de paraules), Bernstein va anar evolucionant cap a formulacions semàntiques (nombre de significats), pragmàtiques (el que es fa amb el llenguatge) i altres més complexes encara (cf. Bernstein 1971/1990). Malgrat la complexitat creixent de les seues teories, no trobem en Bernstein una metodologia definitiva per escometre la qüestió.

Fou Paul Willis qui va resoldre el dèficit metodològic de Bernstein. Seguint el mètode etnogràfic, que ja havia estat aplicat per Philip W. Jackson (1968), Willis va considerar que la relació d'ensenyament estava mediatitzada per uns dispositius que ell anomena «cultures», que prefiguren el futur de classe dels estudiants. Els i les estudiants de classe obrera es comporten a l'aula segons la seua «cultura» (és a dir, formant «tribus», que diríem ara), i així, per exemple, determinats alumnes rebutgen les propostes del professorat o són hostils amb l'alumnat avantatjat, ja que això els predisposa a la seua integració en la classe obrera. Naturalment, la descripció etnogràfica de «cultures» era susceptible de ser perfeccionada. No només trobem les cultures de l'alumnat obrer i de l'alumnat avantatjat, també podem descriure la cultura del «manteniment», és a dir, els estudiants que es conforma amb anar passant de curs, la d'estudiants que s'oposen a les propostes del professorat, encara que no amb un comportament violent o masculista, etc. A més, aquestes «cultures» semblen més pròpies de nens que de nenes. Les dones haurien desenvolupat variants específiques que també s'han investigat.

A més de la descripció de «cultures», en l'àmbit de l'anomenada Nova Sociologia de l'Educació s'han publicat estudis amb dues orientacions més. Un primer grup s'inspira en la sociologia d'A. V. Cicourel i se centra en l'anàlisi de les interaccions que s'esdevenen al si del sistema educatiu. En aquest grup, que podríem anomenar

«interaccionista», trobem les aportacions clàssiques de Peter Woods (1983) i Robert G. Burgess (1986), i més recentment, entre altres autors i autores, les de Stephen J. Ball (ed. 2000). Un segon grup, aprofundeix en els conflictes i resistències que es produeixen dins de l'escola. Aquest grup ha estat particularment fèrtil a l'hora d'analitzar els efectes de les polítiques neoliberals en el sistema educatiu. Es pot veure, per exemple, l'obra de Geoff Whitty (1985), del qual tornarem a parlar més endavant. També podríem incloure en el grup de les teories de la resistència els escrits de Henry Giroux o Michael Apple, encara que aquests s'han decantat paulatinament a una posició preceptivista, allunyada de la sociologia: no pretenen descriure el que succeeix, sinó explicar què hauria de fer un «bon» professorat, de manera que els seus textos més recents perden interès per l'anàlisi sociològica.

1.2. La crítica institucional

Un segon tipus d'anàlisi sociològica que explicaria per què, malgrat la bona voluntat dels i les docents, l'efecte dels sistemes educatius seria la reproducció de les desigualtats socials, se centra no en els intercanvis lingüístics o simbòlics que tenen lloc a l'aula, sinó més aviat en el caràcter institucional de l'escola. Igual que altres institucions anomenades «totals», com ara hospitals, casernes o presons, l'escola té la capacitat de domesticar els individus i ordenar el seu futur d'una manera imperceptible. Els escrits de Michel Foucault han explorat minuciosament com es produeix aquesta domesticació. La principal dificultat és que aquesta exploració ha de començar qüestionant la pròpia forma de la ciència, perquè els sabers també estan implicats en la domesticació. Per això, Foucault va dedicar les seues primeres obres a l'estudi de la constitució dels «sabers» i les seues relacions (vegeu, per exemple, Foucault 1969). Després d'aquesta etapa, el pensador francès va centrar-se en la implicació entre sabers i «poders», per exemple, en el cas del saber penitenciari i el naixement de la presó (Foucault 1975). Finalment, analitzà com els sabers i els poders representen «tecnologies» que constitueixen els subjectes (Foucault 2001).

Els escrits de Foucault evidencien la contradicció entre individu i institució, un assumpte que ja havia estat comentat en les obres d'Ivan Illich, Cornelius Castoriadis i Hans Joas, entre altres, autors que reapareixen potentment en el panorama intel·lectual actual. Des d'aquesta perspectiva, oposada al funcionalisme clàssic, les institucions duen a terme el contrari d'allò que proclamen. Per això, una bona continuació d'aquesta orientació la trobem en l'obra de Jean-Claude Michéa sobre l'ensenyament de la ignorància (Michéa 1999). L'escola promet ensenyar, però es converteix en una mena de parc d'atraccions on la majoria de l'alumnat perd el temps. Més endavant tornaré sobre les tesis d'aquest autor.

1.3. La comprensió de l'habitus

Un tercer tipus d'anàlisi sobre com es produeix la reproducció de les relacions desigualitàries parteix dels escrits de Pierre Bourdieu. En línies generals, coincidiria

amb la Nova Sociologia de l'Educació a destacar la importància dels sistemes simbòlics i amb la crítica institucional a buscar mecanismes estructurals de reproducció de les jerarquies socials. Com en el cas de Foucault, és possible fins i tot distingir diverses etapes o aproximacions en els escrits de Bourdieu. A *La reproducció*, obra que precisament dóna nom a l'assumpte que ens ocupa, Bourdieu i Jean-Claude Passeron introduïren la noció d'«arbitrari cultural» per definir l'acció pedagògica (Bourdieu, Passeron 1970). Això apunta, en realitat, a dues teories. D'una banda, l'arbitrari cultural es pot entendre com un dispositiu imposat (fruit d'un «arbitri», de l'autoritat del docent), però, diguem-ho així, innocu. La condició perquè el sistema educatiu reproduesca les relacions socials desigualitàries és precisament que no introduïx en definitiva cap criteri que pugui alterar la lògica social, és que, al remat, no consagre cap criteri meritocràtic, la qual cosa esdevé precisament perquè no n'estableix cap. François Dubet i els seus col·laboradors han documentat com l'escola francesa, que se suposava inspirada, seguint els valors republicans, en el principi de valoració del mèrit, no procedeix realment d'aquesta manera.

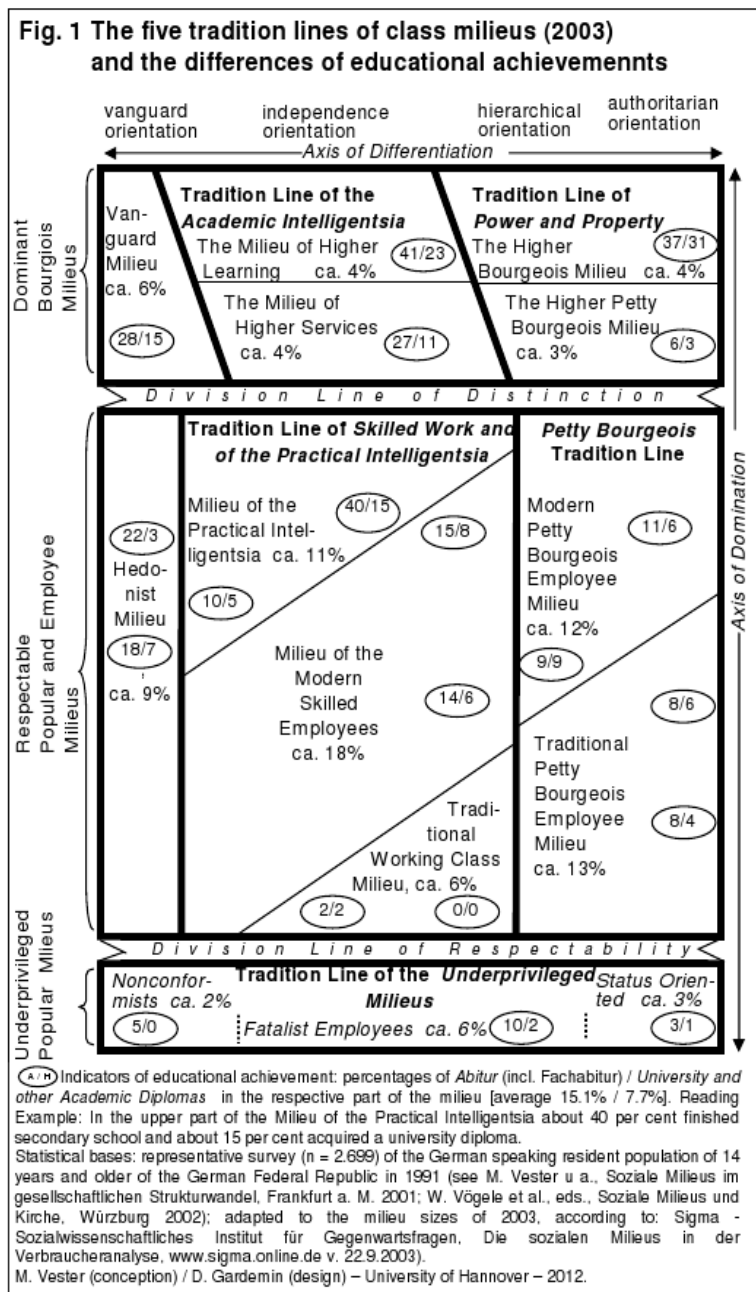
A més d'aquella teoria, Bourdieu es va oposar a l'explicació marxista tradicional, que simplificava el funcionament dels «aparells ideològics» com mers dispositius subordinats al capital, amb una teoria dels distints «capitals». Ell aportà la diferenciació entre el capital econòmic, el capital social (noció per a ell contraposada al falaç capital «humà») i el capital cultural; els tres estarien regulats pel capital simbòlic. La disposició de més o menys capitals d'aquests tipus situaria els individus en un espai social determinat, les regles del qual s'interioritzen com a disposicions permanents, uns estils de vida que Bourdieu anomenà «habitus» (Bourdieu 1979). Els estudis de Bourdieu mostren les regles de diversos camps socials (com l'universitari, els mitjans de comunicació, etc.) i els processos, que s'hi donen, fonamentalment els de violència simbòlica, la qual genera una dominació molt subtil, perquè no es percep com a tal. En una de les seues grans últimes obres, *La misèria del món* (Bourdieu ed., 1993), el sociòleg francès sembla suggerir una revisió de la seua teoria dels capitals en la mesura que les seues nocions contràries queden unificades en un ampli concepte de «misèria».

Seguint l'obra de Bourdieu trobem diverses aportacions rellevants. Aquest és el cas de la crítica que Luc Boltanski i Ève Chiapello realitzen del nou esperit del capitalisme (Boltanski, Chiapello, 1999), seguint el model clàssic de Max Weber en l'estudi sobre l'ètica protestant. Aquest nou «esperit», lligat a la recent bibliografia sobre gestió empresarial, seria fins i tot capaç de neutralitzar la crítica social i reconvertir-la en un element de perfeccionament del domini capitalista. Respecte al sistema educatiu, aquest esperit tindria el seu reflex en l'obsessió per la «*accountability*» que es manifesta en la focalització per l'assoliment de la «qualitat» o l'«excel·lència».

En l'orientació de Bourdieu, cal fer esment també dels primers llibres de Martina Löw, professora a la Universitat Tècnica de Darmstadt, on també va impartir classes altra sociòloga de l'educació rellevant, Beate Kraus. Löw va desenvolupar a la fi dels anys 90 i seguint la teoria de Bourdieu, una «sociologia de l'espai» (Löw 2007) que després va aplicar a l'àmbit educatiu (Löw 2006). Penseu en temes com la relació escola-barri per a la comprensió dels processos formatius. Lamentablement, els seus interessos posteriors

s'han allunyat d'assumpes educatius, centrant-se en la sociologia de la ciutat i els estudis de gènere.

En una línia més propera a l'estudi de l'habitus trobem les aportacions de Michael Vester i els seus col·laboradors de la Universitat de Hannover, basades en una llarga sèrie de projectes d'investigació que van començar el 1987, i en els quals van arribar a dues conclusions que van animar a ells la necessitat d'una nova teorització de l'espai social. Els seus estudis empírics van evidenciar, en primer lloc, que els canvis intergeneracionals no suposaven una ruptura radical, sinó més aviat una modificació dels vells habitus de classe i, en segon lloc, que, en tot cas, el canvi no esdevenia per dinàmiques monocausals o per l'autoactivitat individual, sinó per una combinació d'ambdues. Segons la seua teorització de l'espai social, Vester i els seus col·laboradors consideren que les classes socials són «agregats d'acció social». Parteixen de la noció d'entorn o medi (*milieu*) social de Durkheim, que unia les dimensions laborals i culturals. Ací els entorns es redefeixen com «línies de tradició del món de vida», que es distingeixen segons l'estil i els principis de la seua forma de vida o comportament vital quotidià (cf. Vester et al. 2001). Seguint aquesta orientació, Vester i els seus col·laboradors analitzen els entorns i les pràctiques socials, les estructures laborals i els tipus d'habitus i estils de vida. Després, s'integren aquestes anàlisis de manera global. S'arriba així a una estructura de l'espai social, amb un doble eix de diferenciació i de domini, i una diversitat d'«habitus» que produeixen uns entorns que operen com «canalitzacions», que explicarien la reproducció de les desigualtats. En una de les seues formulacions més recents (Lange-Vester 2012), el model de Vester et al. presenta la forma de la figura 1.



Cal insistir que les tres agrupacions teòriques comentades, la Nova Sociologia de l'Educació, la crítica institucional i la comprensió de l'habitus, resulten fins a cert punt complementàries. La proliferació de dades disponibles ha permès que, des de fa uns anys, els estudis sobre la reproducció que el sistema educatiu fa de les desigualtats guanyen en precisió, integrant conceptes i dades, i aconseguint un nivell de maduresa científica considerable.

He comentat adés que l'objecte privilegiat de les aproximacions sociològiques a l'educació és la reproducció de les desigualtats que operaria l'escola malgrat la voluntat dels i de les docents. Lògicament, aquest panorama, diguem-ne, reproduccionista ens aboca a un cert fatalisme: poden conèixer millor els mecanismes que expliquen aquest

efecte no desitjat, però, en el millor dels casos, no tindriem moltes garanties que el seu coneixement més exhaustiu poguera promoure un canvi considerable. Tal vegada per no incórrer en aquest fatalisme, trobem una altre conjunt d'aproximacions teòriques que, sense ignorar la contundència empírica del fenomen de la reproducció de desigualtats en l'educació, desplacen el focus d'atenció a altres efectes no perversos de l'educació, com ara el fet que, a més, ens formem. Dedicaré el segon epígrafe a les aproximacions que considere més rellevants d'aquest conjunt de teories.

2. LA FORMACIÓ EN EL CURS DE LA VIDA

Els sistemes educatius no només reproduïxen les desigualtats vigents en la societat, també influeixen decisivament en el curs vital de les persones. Som conscients que alguna cosa canvia en nosaltres bé pel nostre esforç d'aprenentatge, bé per les relacions amb els altres. Així, s'accepta generalment que les propostes d'aprenentatge al llarg de la vida no són una mera extensió de la dinàmica escolar. Les relacions són més complexes i comencem a disposar d'evidència empírica sobre, per exemple, les correlacions entre rendiments escolars, inversions educatives i participació en activitats d'aprenentatge al llarg de la vida. La qual cosa no vol dir només que allà on els rendiments són superiors (p. ex., segons els paràmetres de PISA) hi haurà més participació en educació contínua (amb els indicadors de la UE), sinó també a l'inrevés: allà on el percentatge de persones que participen en la formació al llarg de tota la vida és major, podem esperar millors resultats en els rendiments.

Dintre d'aquest conjunt de teories centrades, per dir-ho així, en el curs de la vida, trobem no menys de tres grups d'elaboracions que tindrien a veure amb la noció «biograficitat», amb la perspectiva «sistèmica-constructivista» i amb la teoria del «reconeixement». Les explicaré amb una mica de detall.

2.1. L'estudi de la biograficitat

En primer lloc, podem destacar els escrits de Peter Alheit, professor de la Universitat de Göttingen molt influït per A. Gramsci, P. Freire i en debat amb J. Habermas. En els llibres d'Alheit queda clar l'esforç per descriure l'aprenentatge al llarg de tota la vida com la construcció d'una «cultura civil», que permeta la reapropiació d'aquesta modernitat radicalitzada que sembla que se'ns va de les mans (Alheit 1994). Les seues investigacions, moltes d'elles en col·laboració amb Bettina Dausien (actualment professora a Viena) sobre la classe obrera (Alheit i Dausien 1985) i sobre la formació de les dones (Dausien 1996), han permès enunciar el concepte de «biograficitat» dins de l'orientació constructivista. La vida humana té caràcter biogràfic, és a dir, es desenvolupa imbricada amb el relat que els subjectes fan contínuament de la seua vida. Altrament dit: no vivim al marge de la interpretació que fem d'allò que ens passa. Per això, l'educació no és més que la modificació intencional, autoconscient, civilitzadora, d'aquest relat. Davant l'estretor de les perspectives que focalitzen els rendiments

educatius (i en part això esdevindria amb les orientacions reproduccionistes), cal contemplar els beneficis «ampliats» de l'educació (un assumpte que també ha preocupat a pedagogs com Marotzki). Aquests es fan patents amb una investigació qualitativa, que reconstrueix la manera com les persones experimenten la seua formació. En posaré un exemple en un àmbit al qual Alheit ha dedicat molts esforços. Si pensem en els programes d'universitat per a persones majors, els seus beneficis no es poden mesurar en termes de rendiments tradicionals (generalment, no es fan exàmens), però hi ha beneficis personals inqüestionables, com ara una millora de la qualitat de vida de les persones que es pot acreditar, per exemple, segons els estudis d'Alheit, mitjançant entrevistes o amb la minva del consum de medicaments.

En la mateixa línia biogràfica trobem l'obra recent d'Ivor Goodson, professor a la Universitat de Brighton, que parteix del corrent que abans anomenàvem Nova Sociologia de l'Educació. En aquest marc va realitzar estudis sobre la sociologia del professorat. Recentment ha realitzat un ambiciós projecte, «The Learning Lives», que li ha permès formular una teoria de l'«aprenentatge narratiu» (Goodson 2010) molt propera a la d'Alheit.

2.2. La perspectiva sistèmica-constructivista

Els treballs de Joachim Munch i, més recentment, Rolf Arnold sobre educació de persones adultes i formació professional han presentat aquestes modalitats formatives com «dues cares de la mateixa moneda» i han insistit en el caràcter constructiu dels processos, per altra banda constant en la bibliografia recent. En definitiva, es tracta d'aprenentatge en el curs de la vida (Arnold & Pachner ed., 2011). Arnold, autor d'una amplíssima bibliografia, pren en consideració també les aportacions de la tradició sistèmica (N. Luhmann) i del psicòleg social K. Holzkamp. Aquest havia criticat les nostres suposades certeses sobre l'aprendre (com ara, que l'alumnat aprèn millor en grup) i havia conclòs que allò que en pedagogia s'anomena freqüentment «procés d'ensenyament-aprenentatge» en realitat s'havia d'escindir en dos moments, de la relació dels quals podem dir més bé poca cosa. També resulta ben important la distinció de Holzkamp entre «aprenentatges intencionals» i «coaprenentatges». L'escola pretén animar els primers, sense adonar-se'n que són precisament els segons, aquells aprenentatges no intencionals i que realitzem amb la resta de persones, els que són més importants a la nostra vida (pensem en la manera com aprèn un nadó o la manera com ens formem en les pràctiques sexuals). L'aprenentatge sempre sorgeix quan, per dir-ho així, el subjecte supera la seua situació. És per això que P. Faulstich i J. Ludwig parlen d'aprenentatge «expansiu».

Els i les docents realitzen activitats per ensenyar, però no tenen garanties sobre l'aprenentatge que produiran perquè aquest és, en definitiva, una construcció espontània del propi subjecte, en diàleg amb altres (segons la tradició de Luria, Leontiev, etc.), però no necessàriament amb un «altre» privilegiat, com es considera a sí mateix el docent. Arnold també fa costat a teories que insisteixen en què en la construcció de l'aprenentatge cobren cada dia més importància els aspectes emocionals. Així, junt als

coneixements, les aptituds o les competències socials (els aspectes que recull, per exemple, el Marc Europeu de Qualificacions), Arnold valora les competències emocionals. Els i les docents no han de desesperar per la incertesa que envolta els processos d'ensenyament (Arnold i Arnold-Haucky 2009). Fins i tot proposa per als treballadors de l'ensenyament una mena de «promesa de Sísif», semblant al jurament hipocràtic. En els seus escrits deixa constància de com les institucions educatives esdevenen cada vegada més entitats no només «sense murs», que deia M. McLuhan, sinó també entitats «sense edificis» i, en definitiva, l'aprenentatge esdevindrà de manera, cada vegada més clara, un procés d'autoformació (Arnold 2010). D'açò en tornaré a parlar més endavant.

Per últim, Arnold considera que un tractament coherent d'allò emocional s'ha de dur fins a integrar en l'educació un canvi paradigmàtic que enuncia, fent servir les teories de E. Fromm i la psicòloga Verena Kast, com la transició al paradigma de l'«acomiadament» (*Abschiedlichkeit*), un neologisme de difícil traducció que té a veure amb el fet que la vida humana és un continu i inconscient acomiadar-se.

2.3. Formació i reconeixement

En el capítol de la formació en el curs de la vida hem de fer esment a l'aplicació educativa de les teories del reconeixement que ha formulat, entre d'altres, Axel Honneth. Durant anys han proliferat els estudis sobre educació i diàleg o comunicació, que prenen peu en els treballs, respectivament, de P. Freire i J. Habermas. Hi ha molta bibliografia sobre les repercussions didàctiques de la teoria de l'acció comunicativa. La teoria de l'acció comunicativa formulada per Habermas venia a dir que la raó instrumental –els efectes perversos de la qual haurien conduït a Auschwitz, com afirmaren Horkheimer i Adorno– podia ser equilibrada per una raó comunicativa, fonamentada en el fet que tota pretensió de validesa en l'argumentació apunta a un horitzó d'enteniment, un acord possible que pot ser entès com fonamentació a priori de les pretensions normatives d'una crítica social. Doncs bé, Honneth incorpora les anàlisis de l'espai públic de Foucault i Bourdieu, ja comentades adés, per concloure que la circulació dels sabers o l'espai de la comunicació estava travessat per les dinàmiques del poder, el que no permetria assolir cap consens possible (Honneth 1985). Sense aquest horitzó d'entesa, la teoria de l'acció comunicativa cauria per la seua base. Per això Honneth, deixeble de Habermas i actual director de l'Institut d'Investigació Social de la Universitat de Frankfurt, va pretendre als darrers vint anys imprimir un «gir» des de la teoria del reconeixement a la teoria de l'acció comunicativa. Aquest és l'objectiu d'una obra que arrenca pràcticament d'una revisió de la teoria del reconeixement en el jove Hegel (Honneth 1992) i arriba fins a una reformulació de la seua *Filosofia del dret* (Honneth 2011).

Honneth, que encapçala la «tercera generació» de l'Escola de Frankfurt, considera que, en situacions de menyspreu, els individus perceben un «buit» psicològic en la mesura que, en definitiva, no són reconeguts com a subjectes, destinataris d'amor, drets o solidaritat. Aquest «buit» té caràcter normatiu (fonamenta una «gramàtica moral», diu

ell) en tant que apunta a una situació de reconeixement possible i així és entès per altres subjectes, encara que siga de manera pre-verbal. Com ja deia Adorno, el sofriment és un llenguatge. Encara que Honneth no considera l'educació com una forma de reconeixement, perquè per a ell està a cavall entre l'amor i el dret, la seua teoria és susceptible de ser projectada sobre el sistema educatiu i ja hi ha alguns intents en aquest sentit. Ell mateix refereix els treballs de Dubet, ja esmentats. Els joves deixebles de Honneth ja s'han aplicat a tornar sobre assumptes com les relacions personals, laborals o internacionals, o l'estètica, considerades des de la perspectiva del menyspreu.

3. TEORIES ALTERNATIVES

Hom podria pensar que després de repassar les teories sobre la reproducció i aquelles altres, menys fatalistes, sobre el curs de la vida, ja hauríem donat compte dels tipus més importants d'aproximacions sociològiques a l'educació. Doncs no. Restaria un últim conjunt de teories que parteixen d'un argument radicalment alternatiu, perquè qüestionen la matriu il·lustrada de l'educació moderna.

Tant en el cas de les teories de la reproducció com en el cas de les teories de la formació en el curs de la vida, la conceptualització de la relació entre sistema educatiu i sistema social segueix l'estela marcada per la Il·lustració, és a dir, la matriu teòrica formulada per Rousseau: l'educació es considera un instrument d'emancipació social i perfeccionament personal. El filòsof ginebrí donà la fonamentació definitiva per la qual convergien la crítica social (basada en l'autorepresentació de la societat com el resultat d'un pacte o contracte), la teoria sobre la natura com a instància normativa bàsica i la proposta d'un mecanisme que socialitzara les noves generacions, la qual cosa va promoure que els governs europeus i americans postrevolucionaris instauraren sistemes educatius universals. No s'ha de confondre la instrucció de les elits, un fet històric mil·lenari, amb el dret a l'educació modern (que es formula com el deure de ser socialitzat). Ara bé, el fet que, com ja ha estat comentat, el sistema educatiu reproduesca les desigualtats es pot considerar una disfuncionalitat evitable, ja siga si es coneixen els mecanismes que la produeixen i es poden evitar o ja siga si es generalitza la dinàmica d'una formació contínua coherent amb les narracions biogràfiques. Tanmateix, hi ha altres teories que es presenten com alternatives a les anteriors, perquè qüestionen precisament la matriu teòrica il·lustrada. És a dir, consideren que la dialèctica natura-societat que va servir a Rousseau per escriure tant el *Contracte social* com l'*Emili*, ja està exhaurida. Aquestes teories, per tant, parteixen de la qüestió: «què hauria de passar perquè haguérem de pensar d'una manera diferent la relació entre el sistema social i l'educatiu?» i, curiosament, contesten de la mateixa inquietant manera: «allò que hauria de passar perquè haguérem de conceptualitzar d'una manera diferent la relació entre el sistema social i l'educatiu ja ha esdevingut». Estic referint-me a les conseqüències educatives de les teories de Theodor W. Adorno (1) i Ulrich Beck (2).

3.1. La sociologia negativa de l'educació

Per Adorno, com ja ha estat comentat adés, allò que ha succeït i que exigiria abandonar les representacions il·lustrades de la relació entre sistema social i educatiu és l'aparició en la història del mal absolut que representem amb la paraula «Auschwitz». La barbàrie no és contingent, sinó que rau en la pròpia naturalesa instrumental de la raó. La Il·lustració ha desembocat en el seu contrari (Horkheimer & Adorno 1947). Després d'Auschwitz no hi ha teoria crítica possible, ni literatura, ni cultura. Només cal buscar, o millor albirar certs «models» que, anant més enllà de la raó instrumental, del pensament identificador, permetrien assolir allò concret, presentar el sofriment humà i superar-lo. Tota reflexió que no siga d'aquest estil és un contrasentit (Adorno 1966). En els anys 60, Adorno va redactar alguns escrits sobre l'educació perquè pensava que gravitava el risc que Auschwitz es repetira. Que allò no esdevinga novament és l'únic imperatiu pedagògic coherent (Adorno 1971).

3.2. La teoria cosmopolita del risc global

Per a Beck, professor en Munic, el que ja ha succeït que hauria de fer-nos revisar radicalment la nostra concepció social és l'emergència de la societat del risc, que s'evidencia a partir de l'accident del reactor número 4 de la central nuclear de Txernòbil a Ucraïna (i podríem afegir les desfetes dels reactors 1-4 de la central de Fukushima al Japó) (Beck 1986). En la societat de risc es trenca l'autorepresentació rousseauiana de la societat com el resultat d'un suposat contracte social perquè entra en crisi la noció de natura que la sustenta. Ja no hi ha una natura verge, que pugua servir de criteri per jutjar la societat. Conseqüentment, també queden erosionats els fonaments de sentit de l'educació moderna. Les institucions educatives es tornen «estacions fantasma» per on ja no circulen trens, encara que els i les docents ens comportem com aplicats expenedors de bitllets. Beck remet a les tesis educatives del seu amic Michael Brater, director d'un prestigiós centre de formació, el GAB de Munic. Si considerem la distinció de W. Jank i H. Meyer entre teories de l'educació materials i formals, és clar en el temps de la crisi global, segons Beck o Brater, només seria possible una pedagogia formal, un aprenentatge de l'autonomia que permeta a les persones enfrontar-se als riscos globals. L'objectiu de l'autonomia també es formulat en altres teories convergents (com ara, les de Kurt R. Muller, Ingrid Lisop, Richard Huisinga, Wolfgang Lempert o Reinhard Franzke). En definitiva, la vella consigna il·lustrada de l'aprendre a aprendre. Naturalment, no deixa de ser sorprenent que els crítics de la Il·lustració de Munic acaben invocant un lema totalment il·lustrat.

En la seua trilogia sobre el cosmopolitisme (Beck 2002, 2004 i Beck & Gran 2004), Beck insisteix que l'única anàlisi coherent del sistema social és aquella que el considera globalment i atén les noves regles que imposen subjectes col·lectius emergents. En aquest marc «cosmopolita», apareixen fenòmens educatius rellevants, com ara l'homogeneïtzació de continguts curriculars (p. ex., les mateixes fotografies –camps de

concentració, la Caiguda del Mur– es repeteixen en els llibres d'història europeus) o la mobilitat (p. ex., el programa Erasmus de la Unió Europea).

Per concloure, cal observar com les teories descrites en aquest succint panorama relativitzen la importància de la institució escolar i, com a conseqüència, de les disciplines pedagògiques. O bé l'escola no és capaç de contrarestar aquells elements que produeixen la reproducció de desigualtats, o bé els autèntics processos formatius es prolonguen més enllà de la seua activitat. En tot cas, l'escola es basa en una concepció, la rousseauniana, que ha entrat irreversiblement en crisi.

4. QUATRE ARGUMENTS EN CONTRA DE L'EDUCACIÓ PER A LA COOPERACIÓ

Els tres epígrafs anteriors han de servir per emmarcar allò que es diu en aquest i el següent sobre l'educació per a la cooperació. Sense aquestes explicacions prèvies, les afirmacions posteriors, necessàriament sintètiques, podrien semblar lleugeres. En aquest epígraf exposaré quatre arguments crítics contra l'educació per a la cooperació. Són arguments formulats de manera independent, encara que en l'exposició intentaré mostrar les seues relacions.

El primer argument en contra de la possibilitat d'una educació per a la cooperació el trobem en els textos de G. Whitty, un membre de la Nova Sociologia de l'Educació (ja esmentat en l'epígraf 1.1), encara que supose que haurà estat formulat també per altres autors. Whitty, que va ocupar la càtedra Mannheim de la Universitat de Londres, va estudiar les polítiques educatives auspiciades pels governs conservadors de la implacable Margareth Thatcher, com ara la llibertat d'elecció de centre escolar, amb la seua conseqüència d'una intensificació de les desigualtats, legitimada amb una nova retòrica (Whitty 1985 i 2001). Segons ell, les polítiques educatives solen desconsiderar el resultat de les innovacions precedents i valorar en excés la possibilitat de produir modificacions mitjançant canvis curriculars explícits o la introducció d'allò que ell anomena l'educació social, és a dir, aquell conjunt de matèries curriculars de caràcter mixt o transversal, entre les quals trobaríem l'educació per a la cooperació. Hi ha un altre factor d'inutilitat. Aquestes matèries –comenta Whitty– estarien sotmeses a més a un dilema fatal: pretenen animar modificacions conductuals que no poden ser avaluades amb els mitjans d'examen habituals, per la qual cosa o bé s'assignaturitzen amb una avaluació ordinària i perden la seua voluntat originària o no ho són i llavors són desconsiderades per l'alumnat.

El segon argument el trobem formulat en els textos de J. C. Michéa (ja comentat en l'epígraf 1.2) i va més enllà encara. No només considera la impossibilitat d'aquest tipus d'ensenyament per les funcions que aconsegueix o la dificultat per ser avaluat, sinó que planteja que té un efecte advers sobre les matèries curriculars tradicionals i, al remat, sobre les institucions educatives, les quals haurien esdevingut per a bona part de la població un trànsit inútil respecte de les competències professionals que els hi caldran en el seu futur. Atesa l'estandarització dels processos productius, només una mínima part de la població precisa una formació altament qualificada i la resta simplement perd

el temps en l'escola. La proliferació de matèries com ara l'educació per a la cooperació erosionaria irreversiblement la professionalitat docent. Els professors i les professores, que accedeixen a la seua funció en tant que acrediten que tenen uns coneixements, acaben convertint-se en una mena d'animadors, tot desplegant una fèria d'activitats que no tenen res a veure amb els coneixements acreditats. D'aquesta manera, el seu reconeixement social minva. Amb la seua bona voluntat han llançat a perdre la seua professionalitat. Ho expressa contundentment aquest fragment, no exempt d'ironia:

Naturalmente, los objetivos asignados a lo que quede de la escuela pública supondrán una doble transformación decisiva a más o menos largo plazo. Por un lado, habrá una transformación de los profesores, que deberán abandonar su estatus actual de sujetos a los que se supone un saber, para formar parte de los animadores de diferentes actividades de valores o transversales, de salidas pedagógicas o de foros de discusión (evidentemente concebidos según el modelo de los programas de debate televisivos); a fin de rentabilizar su uso, también serán animadores encargados de distintas tareas materiales o de refuerzo psicológico. Por otro, la escuela se convertirá en un espacio de vida, democrático y alegre, a un tiempo guardería ciudadana –en la que la animación de las fiestas (aniversario de la abolición de la esclavitud, nacimiento de Víctor Hugo, Halloween...) podrá correr a cargo de asociaciones de padres más deseosas de implicarse, con la rentabilidad que conlleva– y un lugar libremente abierto tanto a todos los representantes de la ciudad (militantes de asociaciones, militares jubilados, empresarios, malabaristas o faquires, etc.) como a todas las mercancías tecnológicas o culturales que las grandes marcas, convertidas en colaboradoras explícitas del «acto educativo», juzguen adecuado vender a los distintos participantes. Pienso también que surgirá la idea de colocar en la entrada de ese gran parque de atracciones escolares algunos dispositivos electrónicos muy sencillos para detectar la presencia eventual de objetos metálicos. (Michéa 1999: 45)

El tercer argument el trobem en els escrits de R. Arnold (ja comentat en l'epígraf 2.2) i considera també la ubicació curricular de matèries com ara l'educació per a la cooperació, però no des de la perspectiva dels seu encaix en els processos de formació, sinó més bé des de l'òptica de l'aprenentatge. La posició d'Arnold es basa, com ja ha estat exposat, en un constructivisme radical, que entén que, en definitiva, no hi ha més formació que l'autoformació i l'acció docent pateix d'una incertesa insuperable. La confirmació que aquesta representació ha penetrat el sistema educatiu estaria, segons Arnold, en l'orientació als processos d'aprenentatge, palesa en l'establiment de l'Espai Europeu d'Educació Superior i en la conversió del discurs pedagògic en un discurs holístic sobre les competències. Així mateix, el fet que els processos de formació esdevenen «sense edifici». Cal pensar com, a hores d'ara, la didàctica habitual de l'ensenyament universitari d'un centre superior presencial i un altre a distància se semblen cada vegada més: ús de plataformes digitals de relació entre docent i discent, fragmentació de tasques, accentuació de la funció orientadora del professor, etc. De la posició d'Arnold també es dedueix una crítica a la distinció habitual, tan repetida, entre aprenentatges formals, informals i no formals, perquè aquesta diferenciació pateix d'una, en expressió de Jean Lave, «simplificació escolacèntrica» i continuaria privilegiant de manera injustificada una institucionalització en crisi. Llavors, sorgeix la crítica a la possibilitat d'una educació per a la cooperació perquè, en definitiva, es mantindria en l'esquema tradicional d'aprenentatges formals i informals. Altrament dit, es proposaria una cosa a la qual ja se li ha *passat l'arròs*.

El quart argument el trobem en un passatge, perifèric en la seua obra, dels escrits de Th. W. Adorno (també comentat adés, epígraf 3.1). Adorno, com M. Horkheimer i la

majoria de membres de l'Institut d'Investigació Social de la Universitat de Frankfurt (la seu de l'anomenada *Escola de Frankfurt*) hagué de marxar a l'exili durant el període de predomini nacionalsocialista, una estada que, en el cas d'Adorno, es mantingué fins als anys cinquanta. Als Estats Units, els sociòlegs de l'Institut realitzaren algunes investigacions rellevants, entre les quals cal destacar la sèrie *Estudis sobre el prejudici*. Baix d'aquest títol hi havia una recerca sobre l'eventual antisemitisme de la classe obrera nordamericana, un assumpte que preocupava particularment a la comunitat jueva que finançà l'estudi. Dintre de la sèrie dels *Estudis*, Adorno i altres autors investigaren allò que anomenaren *La personalitat autoritària*, açò és, intentaren definir les característiques dels individus proclius a seguir directrius feixistes. Emprant tècniques quantitatives i qualitatives, Adorno i el seu grup arribaren a definir una Escala F (per la inicial de «feixisme»). En el pròleg de l'informe final de *La personalitat autoritària*, Adorno descriu detalladament el procés de recerca i algunes troballes inesperades. D'entre aquestes, fa esment d'allò que anomenà «síndrome d'educació abans de canvi social», un tret que seria propi d'individus amb altes puntuacions en l'Escala F. Què vol dir açò? Certament no podem aventurar una explicació completa, però resulta més que inquietant la relació descrita per Adorno. Per què individus favorables a ser sotmesos per règims autoritaris insisteixen en la importància de l'educació per transformar la societat? Justament perquè aquesta educació seria una mena de mecanisme dilatori, d'escapatòria. Enlloc d'enfrontar accions transformadores, es postula modificar les noves generacions perquè, amb el temps, els problemes es resolguen. L'educació per a la cooperació i altres de semblants vindrien a ser una mena de sublimació de la impotència. Per això, en tant que el contrari de l'acció autònoma, seria l'opció d'individus febles. Des d'aquesta perspectiva, resultaria significatiu que el mateix govern que se subordina fàcilment als dictats dels grups econòmics o de privilegiats (pensem, per exemple, l'actitud de la Generalitat Valenciana amb la indústria automobilística i les curses de fórmula 1) trasllada els problemes al cos docent, via «educació de...».

5. UN ARGUMENT INCOMPLET SOBRE L'EDUCACIÓ PER A LA COOPERACIÓ

Considere que les crítiques enunciades en l'epígraf anterior són sòlides i lògicament no em dedicaré en aquest epígraf a rebatir-les, perquè, senzillament, no sé com fer-ho. Per això, el lector o la lectora no ha d'esperar cap *happy end* en aquest text. Únicament oferiré un esborrany de per on crec que podria anar una fonamentació teòrica a l'altura de les teories actuals i centrada en la teoria del reconeixement (comentada en l'epígraf 2.3).

Més d'allò que reconeix Honneth en els seus escrits, considere que la teoria del reconeixement té un fort deute respecte de la posició d'Adorno sobre allò que podríem anomenar el llenguatge del sofriment. Diu Adorno que el sofriment és un «llenguatge interior» (un llenguatge no verbal, però llenguatge) i podem prendre aquesta tesi al peu de la lletra i combinar-la amb una altra afirmació fonamental en la filosofia actual, com

és la impossibilitat, segons Wittgenstein, dels llenguatges privats. Certament, el fet de formar part de la «comunitat lingüística» humana (no com a horitzó d'enteniment possible com diu Habermas, sinó com competència filogenètica) ens fa preguntar-nos pels dispositius socials que entrebanquen la comprensió del sofriment alié. Altrament dit, la qüestió inicial no és com argumente a un eventual participant d'un procés de formació la situació de sofriment d'un tercer (i molt menys la qüestió és com faig accedir la persona en formació a un suposat nivell superior de consciència ideològica), sinó que la primera qüestió seria quins són els mecanismes que inhibeixen la percepció del sofriment alié. En aquest sentit, Honneth ha proporcionat diverses aproximacions teòriques a aquesta qüestió, tot formulant-la amb conceptes com ara «invisibilitat» i «cosificació».

Aquesta perspectiva permet integrar les aportacions de Foucault i Bourdieu, en la mesura que entén que hi ha dispositius que operen aquestes invisibilitzacions, molts d'ells vinculats al mateix ús que en fem del llenguatge. En aquesta orientació, hi ha un punt de confluència entre l'Escola de Frankfurt i una anàlisi del discurs de caire sociològic, i es possible, fins i tot, estudiar els mecanismes d'«exclusió discursiva» (un concepte, al meu parer, molt encertat, encunyat per B. Herzog), és a dir, aquells usos lingüístics mitjançant els quals grups dominants exerceixen el seu domini precisament invisibilitzant els grups dominats. En posaré un exemple. Si rellegim *La metamorfosi* de Kafka observarem com, en la modificació que pateix la família del protagonista, té molta importància la «substitució» que fan d'allò que vol dir Gregor per allò que ells consideren que diu i que podem comprovar que no és el mateix; o també com allò que ells li diuen al fill que ha patit una metamorfosi tan notable va canviant, fins el punt que Gregor adverteix en un moment que ja no li parlen de la mateixa manera, altrament dit, que ells operen una «igualació» de coses distintes. Per últim, la desconsideració de la capacitat d'emissor de Gregor acabarà amb un procés de «reducció» segons el qual, en morir, serà eliminat com una «cosa», com un objecte que ha perdut tot caràcter de subjecte. Substitució, igualació i reducció, per posar tres denominacions anàlogues a les formes de resolució d'equacions, poden caracteritzar així mecanismes discursius d'exclusió de l'altre.

Ara bé, ¿com efectuar un ensenyament que neutralitze els mecanismes socials excloents tot i acceptant les incerteses pròpies d'una concepció constructivista de l'aprenentatge? No tinc una resposta a aquesta qüestió, només he intentat aportar alguns elements perquè es puguin refusar les pseudo respostes.

Abril de 2013

Bibliografia²

Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

² En la pàgina web de l'editorial Tirant lo Blanch (www.tirant.es) es poden descarregar lliurement els complements bibliogràfics (unes 400 pàgines) del llibre esmentat *Teorías sobre sociedad, familia y educación*.

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alheit, Peter (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Alheit, Peter i Dausien, Bettina (1985): *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Arnold, Rolf (2010): *Selbstbildung oder wer Kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. & Arnold-Haucky, B. (2009): *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. & Pachner, Anita (ed.) (2011): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ball, Stephen J. (Ed.) (2000): *Sociology of Education* (in four volums). London: Routledge and Kegan Paul.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2004): *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich & Gran, Edgar: *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1971/1990): *Class, Code and Control*. London: Routledge and Kegan Paul. Vol I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (1971). Vol II: Applied Studies towards a Sociology of Language (1973). Vol III: Towards a Theory of Educational Transmissions (1975). Vol IV: The Structuring of pedagogic Discourse (1990).
- Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (1999): *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Els Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (ed.) (1993): *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction: Elements d'une Theorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Burguess, Robert G. (1986): *Sociology, Education, and Schools. An Introduction to the Sociology of Education*. London: Barsford.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (2001): *L'Herminéutique du sujet*. Paris: Gallimard.
- Goodson, Ivor [et al.] (2010): *Narrative Learning*, New York: Routledge.

- Honneth, Axel (1985): *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2010): *Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1947): *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Estimat.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Lange-Vester, A. (2012): "Andrea Lange-Vester: Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education", *Revista de l'Associació de Sociologia de l'Educació*, vol. 5, núm. 3, pp. 455-476.
- Löw, Martina (2006): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich / UTB für Wissenschaft.
- Löw, Martina (2007): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Michéa, Jean-Claude (1999): *L'enseignement de l'ignorance*. Castelnau-le-Lez: Climats.
- Vester, Michael et al. (2001): *Soziale milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitty, Geoff (1985): *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Whitty, Geoff (1985): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. València: Pomares.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farborough, Hants: Saxon House.
- Wood, Peter (1983): *Sociology of the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.