

# ¿EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA?

## Análisis filosófico del Curriculum Nacional

Wilfred Carr\*

**Este artículo demuestra que los principios y el contenido del Curriculum Nacional son los presupuestos en cualquier justificación de educación en democracia. Lo que también demuestra es que el Curriculum Nacional solamente puede desarrollar genuinamente su papel democrático en una sociedad que ofrezca las condiciones culturales y sociales necesarias para su puesta en práctica. Pero, puesto que el Curriculum Nacional se está aplicando en una sociedad que carece de tales condiciones, cualquier fallo a la hora de ofrecer una "educación para la democracia" no será fallo del contenido del curriculum sino del tipo de sociedad democrática en la que éste está actuando.**

La reacción más común a la pregunta formulada en el título de este artículo puede ser ambivalente. Por un lado, podemos pensar que tenemos la obligación moral de discutir el propósito general del Curriculum Nacional y las consecuencias que pudiera tener para el desarrollo futuro de nuestra democracia. Por otro lado, podemos pensar que este tipo de discusión es insignificante si tenemos en cuenta la enormidad de problemas que ha creado el Curriculum Nacional. Del mismo modo, podemos estar de acuerdo en que las preguntas filosóficas sobre los principios educacionales y sociales implícitos en el Curriculum Nacional son preguntas de interés general. Pero, además, podríamos coincidir en que estas preguntas tendrán adecuada respuesta si se las formulamos a quienes, por su categoría académica y reconocimiento institucional, se considera que poseen la experiencia profesional necesaria.

Lo que sugiero es que este tipo de respuesta ambivalente es algo más que una racionalización artificial que sirve para conciliar una contradicción básica en el seno de nuestra sociedad moderna y democrática; una contradicción entre la necesidad obvia de que los miembros de una democracia debatan públicamente cuestiones de interés público y el fallo manifiesto por parte de nuestra sociedad a la hora de ofrecer el tipo de educación que presupone la participación genuina en tales debates. Sólo en una democracia cuyo sistema educativo no provee a sus miembros de las destrezas intelectuales y las actitudes sociales necesarias para participar en un debate público es donde las discusiones abiertas sobre los propósitos democráticos del Curriculum Nacional pueden considerarse importantes en teoría aunque, en la práctica, sean tratadas como algo irrelevante y largamente ignorado.

Uno de los resultados inevitables de nuestra incapacidad para discutir democráticamente el papel de la educación en la sociedad moderna ha sido el privar a la filosofía de la educación de cualquier papel cultural o práctico importante. En nuestra democracia moderna, ésta ha ido convirtiéndose más y más en una especialidad académica quasi-técnica puesta en práctica en contextos institucionalizados restringidos por una pequeña élite profesional. Como resultado, el argumento racional sobre los objetivos y valores de la educación se ha deformado convirtiéndose en una empresa esotérica confinada a las páginas de revistas académicas y dirigida con mínima referencia al contexto histórico y social al que supuestamente se refiere.

\*División of Education, University of Sheffield, Arts Tower Floor 9, Sheffield S10 2TN, United Kingdom.

Pero, por supuesto, el tipo de educación que los filósofos profesionales analizan y describen - educación "como tal" o "en general"- no se encuentra en ningún lugar. La educación sólo se encuentra dentro del discurso, de las relaciones sociales y de las prácticas de cualquier forma específica de vida social. A la inversa, estas formas de vida siempre incluyen presuposiciones que han sido consideradas desde el punto de vista filosófico sobre cuáles deberían ser los objetivos y los propósitos de la educación (LANGFORD, 1985; HARTNETT y NAISH, 1986). De ello se deduce que cualquier filosofía educacional, en la medida en que ofrece una justificación para algunos conceptos de educación, generalmente presupone el tipo de sociedad en el que debe incluirse este concepto. De ello también se deduce que una filosofía educacional siempre presenta algo más que un grupo de argumentos abstractos e intrincados que serán valorados en base a su coherencia lógica y su validez. Nos ofrece además los requisitos para conseguir una forma de vida socialmente materializada, con su modo específico de discurso, sus formas particulares de relaciones sociales y sus instituciones y costumbres

propias. El ejemplo más paradigmático de filósofo educacional que reconoció claramente la relación recíproca existente entre una filosofía educacional y una filosofía social es, por supuesto, Platón. Lo que Platón vio claramente en *La República*, fue que cualquier investigación sobre la naturaleza y el propósito de la educación supone, entre otras cosas, justificar un tipo específico de sociedad y articular los roles sociales y políticos que los individuos deben aprender a representar para asegurarse de que tal sociedad se cree o se mantenga. Por supuesto, lo que invalida el particular argumento de *La República* es la visión limitada de Platón sobre el desarrollo humano y su escasa intención de admitir que una sociedad puede evolucionar, cambiar y aún así permanecer estable. Es su falta de entendimiento de cómo pueden los individuos y la sociedad cambiar y ser transformados el uno por el otro lo que siempre se cita como razón para afirmar que la filosofía educacional de Platón ofrece una solución inadecuada al problema que tan claramente identifica (PETERS, 1977).

La crítica de *La República* de Platón por John Dewey fue feroz. En *Democracy and Education* (1916), Dewey admitía que "fue Platón quien por primera vez enseñó conscientemente al mundo..." la importancia social de la educación y que "sería imposible encontrar ... un reconocimiento más adecuado ... de la importancia educacional de los acuerdos sociales" que el que aparece en *La República* (DEWEY, 1916, p.88). Sin embargo, para Dewey, "la esclavitud de los ideales estáticos" de Platón y su "convicción de que el cambio o la alteración era un flujo caótico" significaba que "no podía confiar en que las mejoras graduales en la educación consiguieran una sociedad mejor, que a su vez mejoraran la educación y así indefinidamente..." (DEWEY, 1916, p.91). La primera tarea que Dewey se propuso en su propia filosofía educacional fue evaluar de forma crítica aquellas filosofías que habían sido "formuladas en condiciones sociales anteriores pero que todavía operan en sociedades nominalmente democráticas, para poner trabas a la realización adecuada del ideal democrático" (DEWEY, 1916, p.iii).

Dewey consideró que era necesario proceder de esta manera porque estas "condiciones sociales previas" se habían desintegrado por el impacto de la industrialización del siglo XIX. El modo en que la industrialización había transformado los modelos tradicionales de "vida comunal" no se tradujo simplemente en una necesidad de la educación que ofreciera a los alumnos los conocimientos profesionales necesarios en una sociedad industrial moderna. Mucho más significativo fue que se crearan las condiciones bajo las cuales la educación contribuiría al nacimiento de una sociedad genuinamente democrática, una sociedad "que prevé la participación de sus miembros en igualdad" (DEWEY, 1916, p. 99).

Esta contribución requería la reconstrucción de la educación de modo que se convirtiera en una forma de vida comunal democráticamente organizada. Según Dewey, los individuos no llegarían a entenderse a sí mismos como ciudadanos democráticos por el sólo hecho de aprender sobre democracia. Solamente lo conseguirían siendo parte de una comunidad democrática en la que los fines y los propósitos de la vida comunal se formularan a través de discusiones colectivas y de un debate racional. La democracia era, para Dewey, ante todo "un modo de vida implícita en las prácticas culturales y las relaciones sociales de la vida diaria. Era sólo en las escuelas, que eran por sí mismas comunidades democráticas, donde los individuos podían adquirir esas aptitudes mentales y esas actitudes sociales, requisitos previos de una sociedad genuinamente democrática".

La filosofía educacional de Dewey era producto de una época en la que la democracia era todavía un ideal irrealizable y, por esta razón, su tarea en *Democracy and Education* fue demostrar cómo la educación tenía que transformarse para fomentar y promover la evolución de un modo de vida más democrático. Medio siglo después, cuando ya se asumía comúnmente que la sociedad contemporánea se basaba en principios democráticos, R.S. Peters formuló la relación entre educación y democracia de una forma bien distinta (PETERS, 1966, 1979). Así pues el propósito de este artículo sobre "Valores Democráticos y Objetivos Educativos" no es defender los objetivos educacionales que crearían una sociedad democrática sino aclarar los objetivos educacionales que reflejan "los valores básicos distintivos del tipo de sociedad democrática en la que vivimos" (PETERS, 1979, p.468). Merece la pena citar con todo detalle la relación de estos valores, según Peters (1979, p.468): "La democracia es una forma de vida en la que los asuntos políticos deben resolverse siempre que sea posible a través de la discusión... Decidir a través de una discusión exige veracidad, respeto por las personas y la imparcialidad de intereses como principios morales subyacentes... Además es necesaria la preocupación por el "bien común" para fomentar la participación general en la vida pública. Esto hace pensar en un

resurgir del casi olvidado ideal de fraternidad ... así como de la habilidad para discutir y criticar la vida pública"

Para Peters, estos valores democráticos generan una forma de educación comprometida con tres objetivos generales. El primero se centra en el desarrollo moral de los alumnos y tiene que ver con la adquisición de virtudes morales como la tolerancia, la integridad y la preocupación por los demás: "principios fundamentales de la forma de vida democrática" (PETERS, 1979, p.474). El segundo se centra en el desarrollo intelectual, cultural y emocional e implica adquirir "un conocimiento y un entendimiento de los mundos natural, interpersonal y sociopolítico" que "todos los miembros de una sociedad democrática deberían poseer para poder participar en esa forma de vida" (PETERS, 1979, p. 477). El tercer objetivo educacional de una democracia identificado por Peters es la realización de las ambiciones de uno mismo, que pone de relieve el "desarrollo de la autonomía" y de un "compromiso auténtico de los individuos con los modos de conducta, las creencias, actitudes y actividades a las que el individuo puede acceder gracias al aprendizaje que proviene de los dos primeros objetivos de la educación" (PETERS, 1979, p.479). Las filosofías de la educación de Dewey y Peters fueron el producto de muy diferentes condiciones históricas y sociales y están dentro de tradiciones filosóficas muy distintas. De todas formas, las dos constituyen una fuerte justificación teórica para la creencia de que el papel principal de la educación en la democracia es ofrecer a todos sus futuros miembros la oportunidad de desarrollar esas cualidades intelectuales y morales que requiere una participación sensata en la vida democrática; y, a través de esto, sus filosofías de la educación nos ofrecen las fuentes conceptuales para rehacer la pregunta formulada en el título de este artículo: ¿A qué tipo de sociedad se dirige el Curriculum Nacional? ¿Hasta qué punto son sus propósitos y principios constitutivos de un modo de vida democrático?

## II

Huelga decir que, ni el documento de consulta del Curriculum Nacional (DES, 1987) ni la Education Reform Act, donde se incluyó el Curriculum Nacional ofrecieron respuestas directas a estas preguntas. Lo que el documento de consulta ofrecía era un compromiso con "los principios del curriculum escolar que desarrollan el potencial de todos los alumnos y los preparan para sus responsabilidades como ciudadanos y para el reto del empleo en el mundo del mañana" (DES, 1987). El propósito de la Education Reform Act era traducir esta inquietud por el desarrollo personal, la ciudadanía, y el empleo a un Curriculum Nacional "equilibrado y fundamentado en principios generales" que estuviese orientado por dos objetivos educacionales generales. Estos son: (a) Promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en la escuela y en la sociedad; y (b) prepararlos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta.

En el documento que muestra cómo estos dos objetivos deben trasladarse a la práctica (DES, 1989, p. 2) no se ofrece justificación alguna para el primero más que el hecho de identificar las formas del desarrollo personal "que son ampliamente aceptados como importantes" (DES, 1989, p.2). De igual forma, aunque se afirma que el segundo objetivo requiere un curriculum "que prepare al alumno para ser un miembro de la sociedad con una variedad de... responsabilidades sociales" (DES, 1989, p.2), no se da ninguna indicación del tipo de sociedad para la que los alumnos deben ser preparados o del tipo de "responsabilidades sociales" que deben adquirir.

¿Por qué son estos objetivos educacionales tan "ampliamente aceptados" que pueden proponerse sin más explicación o justificación? La razón por la que preparar alumnos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta es universalmente aceptada, es suficientemente obvia: es un propósito perseguido, conscientemente o no, por todos los sistemas educativos de cualquier lugar. "La preparación para la vida adulta" es, en otras palabras, la forma oficial de reconocer la parte esencial de la educación en el proceso de "reproducción social". Proceso éste por el cual una sociedad prepara a sus jóvenes para los papeles sociales y económicos así como para la relaciones de la vida adulta que son necesarios para su continuidad a través de todas las generaciones. Walter Feinberg (1983:155). describe este proceso así: "Hablar de educación como reproducción social ... significa reconocer su papel primario para mantener la continuidad intergeneracional y la identidad de una sociedad a través de las generaciones... La educación en este sentido tiene dos funciones: En primer lugar, la reproducción de habilidades que satisfagan las necesidades definidas socialmente. En segundo lugar, la reproducción de la conciencia... que ofrezca la base para la vida social."

El segundo objetivo del Curriculum Nacional ofrece un merecido reconocimiento al papel reproductivo de la educación, un papel que las escuelas desempeñan no sólo preparando a los alumnos en las habilidades técnicas y sociales necesarias en el mundo del trabajo sino también socializándolos dentro de las normas culturales, valores políticos y conocimientos compartidos que permiten que se reproduzca la conciencia común constitutiva de las formas existentes de vida social.

Por supuesto, en una dictadura o régimen totalitario la "reproducción social" puede que sea la única función de la educación y la "preparación para las responsabilidades y experiencias de la vida adulta" puede que sea el único objetivo educacional legitimado. En realidad, es característico de tales sociedades el asegurarse de que el propósito de unos objetivos educacionales más trascendentes, como el desarrollo de la reflexión crítica, no sea fomentado y sí reprimido sistemáticamente. Pero en una sociedad democrática moderna la idea de que la educación funcione sólo para reproducir una forma de vida existente es inaceptable. Ya que, frente a una dictadura o un régimen totalitario, una democracia no trata de mantener su identidad de generación en generación de una forma estática o determinada. En realidad, uno de los rasgos distintivos de una democracia es que faculta a sus miembros para que conformen colectivamente las formas en las que la sociedad se reproduce. Otro de los rasgos es que reconoce su responsabilidad en la educación de los futuros ciudadanos de modo que puedan influir en el proceso de reproducción social de una forma racional y consciente. Así pues, un objetivo educacional primordial es el de preparar a los alumnos para lo que Amy Gutmann (1987, 1990) llama "reproducción social consciente":

"(En una democracia) la educación debería preparar a los alumnos para reproducir ( no duplicar) conscientemente su sociedad ... Nosotros deberíamos por tanto incentivar un grupo de prácticas que preparen a los futuros ciudadanos para participar de forma inteligente en los procesos políticos que conforman su sociedad... Puesto que una sociedad, para que pueda reproducirse conscientemente...debe cultivar el tipo de carácter y de inteligencia que permita a las personas elegir racionalmente( digamos autónomamente) entre las distintas formas de vida" (GUTMANN, 1990:5-6).

Históricamente, el cultivo del "tipo de carácter y de inteligencia" que permita a los futuros ciudadanos participar en la conformación de su sociedad ha sido el objetivo de la educación liberal- una forma de educación formulada en la época clásica para cumplir con las necesidades de los ciudadanos libres e iguales implicados activamente en la vida de una comunidad política. Aunque a lo largo de su evolución histórica la educación liberal se ha interpretado de distintas formas, siempre se ha considerado una educación propia del "hombre libre" capaz de realizar juicios racionales como miembro de un público culto y educado (PETERS, 1977; MACINTYRE, 1987). De igual forma, aunque el curriculum de la educación liberal se ha ido cambiando para que tuviera en cuenta las condiciones sociales, políticas y culturales, ha estado siempre inspirado por la creencia de que lo que se considera como educación liberal no puede ser determinado simplemente reuniendo un número de asignaturas curriculares dispares sino que, por el contrario, debe basarse en un conocimiento conforme de lo que los futuros ciudadanos necesitan saber y compartir a modo de perspectiva común de su sociedad (MILLS, 1963).

En la Gran Bretaña de los siglos XVIII y XIX, el acceso a este tipo de educación liberal era algo exclusivo de una élite aristocrática. Pero al reemplazar la democracia a la aristocracia, la necesidad de ofrecer a todos la oportunidad de adquirir el tipo de desarrollo personal que la educación liberal propone se ha convertido en la obligación política del Estado democrático. Así, el primer principio del Curriculum Nacional -"promover el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos"- es mucho más que un tópico. Es la forma convencional de reconocer que el sistema educativo de una sociedad democrática debe aceptar la responsabilidad de fomentar las formas de desarrollo personal y social que hacen que la participación sea posible. Por la misma razón, muchas de las asignaturas "esenciales" y "básicas" incluidas en el Curriculum Nacional son aquellas tradicionalmente consideradas convenientes para el ideal liberal. A través del estudio de estas asignaturas se supone que los individuos pueden aprender a meditar sobre las normas y prácticas sociales existentes, a cultivar su capacidad para la deliberación racional y a adquirir las virtudes de la responsabilidad social y la obligación cívica (MILLS, 1963; Rothblatt, 1976; Oestreicher, 1982). Procurando que este tipo de curriculum sea accesible a todos los alumnos e insistiendo en que "debe servir para permitir el desarrollo del alumno como individuo, como miembro de la

sociedad y como futuro miembro adulto de la comunidad" (DES, 1989:2), el Currículum Nacional es capaz de ofrecer el tipo de educación liberal que se considera intrínseca a la forma de vida democrática.

Los principios y el contenido del Currículum Nacional reflejan y respaldan los objetivos y valores educacionales de una sociedad democrática moderna. Aunque uno de sus principios básicos reconoce la función de la educación en el proceso de reproducción social y económica, el otro reconoce la obligación de educar a los futuros ciudadanos de modo que influyan activamente en este proceso a través del debate democrático. Aunque parte de su contenido está formado por los conocimientos y las técnicas que sirven para preparar a los alumnos para determinadas profesiones, la mayor parte incluye saberes humanísticos cuyo estudio es conveniente para el desarrollo de las cualidades mentales que requiere la participación democrática en la vida social.

De ello resulta que los principios y el contenido del Currículum Nacional son los presupuestos en cualquier justificación de la educación en una sociedad democrática. Pero lo que está igualmente claro es que la efectividad del Currículum Nacional sólo es posible si, en las condiciones sociales y culturales establecidas por nuestra democracia moderna, se pueden combinar de forma coherente los objetivos inseparables del mismo. Esto es porque la promulgación simultánea de estos dos objetivos sólo será posible en una sociedad en la que los roles sociales y económicos de la vida adulta sean tales que la preparación para una profesión no excluya la posibilidad de preparación para el papel político del ciudadano democrático. En una sociedad en la que la socialización de los roles y las relaciones de la vida adulta era incompatible con la promoción de las formas de desarrollo personal que dichos roles y relaciones de la vida democrática requieren, los objetivos inseparables del Currículum Nacional obviamente carecerían de una condición necesaria para su puesta en práctica de forma conjunta. El sistema educativo de dicha sociedad podría funcionar de forma efectiva tanto como un instrumento de reproducción social y económica o como medio de reproducción de una forma democrática de vida social, pero no podría realizar ambas cosas a la vez. En dicho sistema educativo, el éxito en la consecución de uno de los propósitos del Currículum Nacional implicaría inevitablemente el fracaso en la consecución del otro.

### III

Hasta ahora, he sostenido que el Currículum Nacional presupone otro propósito más que el de reproducir las formas de conciencia y relaciones sociales necesarias para mantener una forma ya existente de vida social y que este propósito sirve para preparar a los individuos para la participación activa y consciente en una sociedad democrática. Lo que no he sostenido es que el Currículum Nacional no pueda conseguir su propósito sino que sólo lo hará de forma efectiva en una sociedad que pueda ofrecer las condiciones necesarias para su puesta en práctica. ¿Cuáles son esas condiciones? Existen al menos seis.

En primer lugar, es una sociedad que ha reconocido que la forma en la que sus miembros llegan a entenderse a sí mismos y a entender las relaciones con otros no es algo que puedan conseguir antes de su entrada en la vida social sino que en parte este entendimiento está constituido por la forma de vida social en la que ellos participan (DEWEY, 1939). Esto contrasta con una sociedad que considera a sus miembros como una colección de individuos autónomos que conforman agrupamientos sociales para su propio beneficio personal y que conciben sus relaciones con los demás en términos puramente instrumentales.

En segundo lugar, es una sociedad cuyos miembros discuten colectivamente cuestiones y hechos que ellos mismos reconocen de significación práctica para la organización de la conducta de su propia existencia social compartida (DEWEY, 1916; PETERS, 1966, 1979). Es por ello muy diferente a una sociedad que minimiza las oportunidades para un debate abierto, que ha reemplazado el diálogo público por la consulta privada y que restringe el compromiso público en la toma de decisiones en favor de la elección de una de las alternativas que ofrezcan las elites políticas (SCHUMPETER, 1954).

En tercer lugar, es una sociedad que trata de solventar sus desavenencias sobre cuestiones públicas "públicamente", es decir, en base a los juicios formulados a través de la deliberación racional colectiva y que no están contaminados por la influencia manipuladora del mercado y las técnicas de publicidad (MILLS, 1963). Esta contrastará con una sociedad que oculta sus diferencias bajo una retórica de consenso y en la que la "opinión pública" no se genera a partir de las discusiones públicas de problemas comunes sino a través de la tabulación de las respuestas personales sobre problemas privados (POLLOCK, 1976).

En cuarto lugar, una sociedad que hace algo más que simular su interés por el concepto de opinión pública será una sociedad que fomente foros institucionalizados para el debate racional, foros en los que las ideas y los argumentos serán examinados a través de un diálogo crítico y donde la pertenencia al grupo es posible independientemente de su categoría profesional o habilidad técnica (HABERMAS, 1974). Obviamente es muy diferente a esas sociedades que consideran que la política pública es una cuestión profesional y debe estar en manos sólo de aquellos que tienen un papel social especializado y operan dentro de determinados marcos institucionales.

Estas dos últimas condiciones se presuponen una a la otra: los debates a través de los cuales se forma la opinión pública son conducidos dentro de un contexto social en el que los impedimentos al argumento racional son sistemáticamente excluidos y se permite el predominio de las normas y los modelos del discurso racional: normas de divulgación de la verdad, imparcialidad de intereses, respeto por las personas, etc.... (MCINTYRE, 1987; PETERS, 1979). Dichos debates serán por tanto distintos de aquellos conducidos en "sociedades de debate", sociedades en gran parte insensibles a los imperativos de la racionalidad y en las que "el debate" es simplemente una técnica retórica desplegada por grupos políticos rivales para favorecer sus intereses personales y para disimular sus propios fines ideológicos. Una sociedad racional así entendida, contrasta con una sociedad en la que el debate se reduce a pura mascarada.

Finalmente una sociedad racional es aquella en la que la educación es evidentemente un bien público más que una empresa privada y por tanto una sociedad que considera la necesidad de educar a todos sus futuros miembros para que participen en debates sobre el desarrollo de su sociedad como un imperativo moral independiente de consideraciones o intereses utilitaristas (GUTMANN, 1987). Es ésta muy diferente a una sociedad que trata la educación como un producto de consumo, cuya distribución depende de la riqueza, la categoría social o el poder y donde el Estado controla el sistema educativo de tal modo que se permite imponer su propia visión de lo que debe ser la forma futura de la sociedad.

Así pues, el Curriculum Nacional sólo puede conseguir su papel democrático de una forma efectiva en una sociedad ya fundada sobre valores y creencias democráticas. Pero si se abstrae de este tipo de contexto social y si se transplanta a un medio cultural que carezca del entendimiento genuino sobre el tipo de roles sociales que en cierta forma deben desempeñar los miembros de una democracia, será privado de las condiciones sociales en las que pondría en práctica su propósito democrático. Retiremos el escenario social en el que se reproducen las relaciones sociales necesarias para la participación democrática y el nexo entre democracia y Curriculum Nacional se habrá roto. No sólo los saberes humanísticos del Curriculum Nacional no podrán ya organizarse para mantener una forma de vida democrática sino que además se daría el caso de que sería difícil discernir la relevancia de estas asignaturas, tanto respecto a las vidas de los individuos como respecto al mantenimiento de la democracia. Podría parecer que el Curriculum Nacional ofreciera algo más que una colección de disciplinas especializadas e independientes, situación que se puede experimentar más como un proceso de pérdida que de desarrollo personal. La consecuencia inevitable no sería el empobrecimiento del Curriculum Nacional sino el empobrecimiento de la democracia.

#### IV

¿Cuáles son las características de la sociedad en la que se pone en práctica el Curriculum Nacional? La que posiblemente sea la característica más notable de nuestra forma moderna de democracia es la importancia que se concede a la noción de elección individual y de preferencias personales (HELD, 1987). La mayoría de las veces, la democracia se define como el sistema político que con más efectividad protege la libertad de los individuos para realizar sus propias

elecciones autónomas y para poner en práctica sus propias preferencias. Lo que sorprende es que las instituciones públicas ahora consideren necesario para la conservación de la democracia no esas instituciones identificadas con discusiones públicas sobre el bien común sino aquellas en las que se pueden exhibir y satisfacer libremente las elecciones privadas y las preferencias individuales (LEVITAS, 1986). Por lo tanto, son las instituciones del mercado -instituciones adaptadas a los deseos e intereses de los individuos- las que cada vez más definen las formas de discurso y las relaciones sociales dominantes en la cultura de nuestra sociedad moderna (LINDBLUM, 1977; BOWLES y GINTIS, 1986). Iniciarse en esta cultura significa convertirse en el tipo de persona a quien le parece normal creer que sólo uno mismo puede expresar legítimamente sus necesidades e intereses a través de sus preferencias personales. Educarse en dicha cultura significa saber cómo organizarse y dar prioridad a estas preferencias de forma disciplinada y con las habilidades negociadoras necesarias para satisfacerlas con la máxima efectividad y eficacia.

¿En qué debe convertirse el Curriculum Nacional en una democracia que trata a las preferencias individuales como sacrosantas y atribuye al concepto de mercado un lugar primordial? En lo que en primer lugar debe convertirse es en un curriculum que estime el conocimiento y las habilidades comerciales por encima de la conciencia social y la reflexión crítica, y por tanto es un curriculum en el que el papel político de la educación liberal no puede considerarse seriamente. Por tanto no sorprende advertir que esas asignaturas que fomentan la evaluación crítica de la sociedad contemporánea- asignaturas como la sociología y la economía- sean sistemáticamente ignoradas y la historia, la literatura y otros saberes humanísticos se organicen de forma que minimicen su función política y den énfasis a su valor de mercado. Tampoco sorprende ver que las asignaturas más específicas de la formación para el trabajo no incorporen ninguna cuestión crítica sobre las normas y valores del "mundo del trabajo". Puesto que, en una moderna democracia de mercado, la educación debe subordinar la participación democrática a la participación de mercado, el Curriculum Nacional no sólo debe despolitizar la educación liberal, debe además despolitizar la formación profesional (FEINBERG, 1983).

Así pues, el Curriculum Nacional se pone en práctica en una sociedad que lo priva del tipo de contexto político o cultural en el que se puede expresar con autenticidad el propósito de la democracia. En realidad, el Curriculum Nacional es en sí el centro de la Education Reform Act diseñada para crear un sistema educativo de libre mercado y para transformar el curriculum en unos bienes y servicios instrumentales que serán "entregados" a padres y alumnos por los profesores y las escuelas. Puesto que está tan firmemente asumido en la ideología educacional de la Education Reform Act y puesto que esta ideología a su vez forma parte de la ideología mercantilista de la democracia contemporánea, los principios y el contenido del Curriculum Nacional sólo pueden entenderse y defenderse en términos instrumentales (JONES, 1989). En efecto, en una democracia cuya ideología dominante ignora sistemáticamente las cuestiones sobre la formación social de los individuos o ignora hasta qué punto sus preferencias son susceptibles de desarrollo educacional, apenas se puede realizar la pregunta básica de Herbert Spencer: "¿Qué tipo de conocimiento es más valioso?"

Por tanto, cualquier fracaso del Curriculum Nacional al preparar a los ciudadanos democráticos no puede considerarse un fallo del curriculum particular sino un fallo de nuestra democracia contemporánea a la hora de ofrecer las condiciones sociales y culturales necesarias para poner en práctica, con éxito, la educación. Pero aunque la idea de que el Curriculum Nacional puede contribuir al desarrollo de la sociedad democrática sea una ilusión, es una ilusión que no se puede fácilmente disipar ya que la herencia de nuestras tradiciones educacionales y nuestros valores democráticos está tan omnipresente que no podemos, ni siquiera en esta cultura mercantilista, erradicar la idea de que la educación debe iniciar a los alumnos en la forma de vida democrática. He sostenido que este objetivo presupone una cultura y una sociedad demasiado ajena a la nuestra, y de ahí que el fracaso del Curriculum Nacional al ofrecer una educación para la democracia no se deberá a lo que incluye y afirma sino a lo que nuestra sociedad contemporánea excluye y niega.

## **Nota**

(I) Original publicado en 1.991 como Education for democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum. *Journal of Nfosophy of Education*, vol. 25, num.2, p.183-191. Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela.