

Conversación con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación

Montserrat Rifà Valls
Universitat de Barcelona

Me presento en el apartamento en el que reside Ivor Goodson durante su estancia en Barcelona en torno a las cuatro de la tarde, tal como habíamos acordado, después de haber podido encontrar el tiempo necesario en nuestras respectivas agendas para tener esta conversación. El lugar en el que me recibe es un piso con estancias espaciosas, que tiene la estructura típica de las viviendas del barrio del Eixample barcelonés. Aunque en este caso, se trata del Eixample izquierdo, menos glamoroso desde mi punto de vista que el derecho, ya que conserva, en algunas zonas como ésta cercana al mercado de Sant Antoni, algunos rastros que ilustran el cambio en términos de clase social de la gente que aquí habita, a diferencia del otro Eixample, que es mucho más burgués. El piso pertenece a un profesor de la Universitat de Barcelona y Goodson parece estar encantado con este lugar. La entrevista se desarrollará en la sala-comedor, donde nos sentamos en unos cómodos sofás, en torno a una mesa de centro que sostiene un gran jarrón con alcatraces; en ella depositaré las dos grabadoras con las que acudo y todos mis apuntes. La estancia es enorme y me trae recuerdos del piso-despacho en el que nos atendía el médico de cabecera por las tardes en el pueblo, ya que por las mañanas realizaba su labor en la seguridad social. Entra mucha luz en la sala e intento gozar de la atmósfera relajada que se respira, dispuesta a escuchar, después de salir de la tercera reunión de la jornada, esta vez en el Institut Català de la Dona, en esta misma calle, un poco más arriba.

La cocina da al comedor y Goodson transita por entre estas dos estancias como

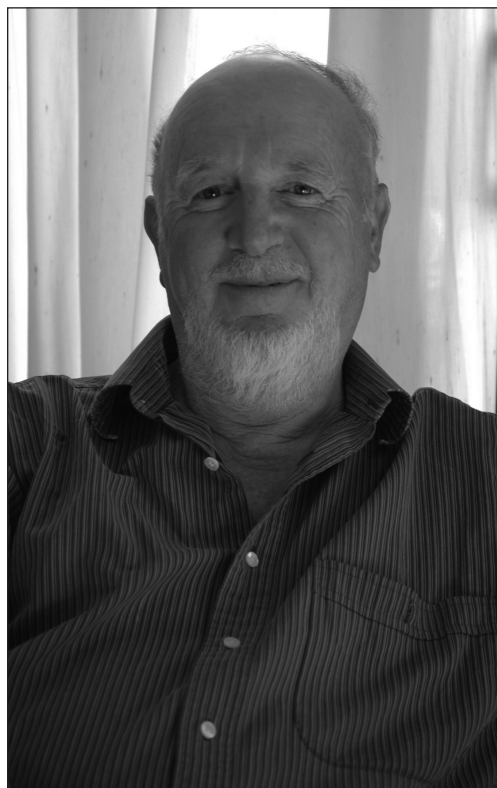
si estuviera en su casa, en Inglaterra. Otro espacio que me impresiona, cuyas paredes están cubiertas con diplomas y certificados del profesor universitario, es el despacho. Allí tomaré más fotografías de Goodson, junto a las estanterías repletas de libros de arte, lo que me remite a la primera entrevista que mantuve con él en su despacho del Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia en Norwich, ya que nunca antes había visto una biblioteca personal sobre educación tan completa y actualizada. Ahora, empezamos, hablando de los cambios que ha habido en su vida y en la mía, desde la última vez que nos encontramos. El diálogo se produce a partir de compartir los desplazamientos que ha habido en nuestras localizaciones subjetivas. En su caso, el principal aspecto a destacar es que aunque continúa viajando por el mundo parece haber encontrado un lugar estable en el que llevar a cabo su trabajo en las universidades de Cambridge y Brighton. Me explica que dejó CARE, al igual que la mayoría de los investigadores que yo conocí allí, algo que me entristece, ya que para muchos, éste ha sido un centro de investigación educativa de referencia durante largos años. También hablamos de su familia y me pregunta por la mía; estoy embarazada de seis meses y voy a dar a luz a una niña a finales de verano. Le explico además que sigo trabajando en la universidad y que mi situación sigue siendo de precariedad, aunque no es tan grave como la de otras personas en este contexto. Entre otras cosas, hablamos de cómo esta entrevista y el artículo sobre su obra pueden beneficiarme en mi carrera.

Los preludios de la conversación duraron casi tanto como la entrevista misma, por este motivo, he decidido empezar con la narración de un reencuentro que permitió crear un clima para una conversación, a la vez que ahorrarle al lector o lectora la transcripción literal de este inicio.

Goodson se interesa por las personas que constituyen el colectivo *Fedicaria* y por el proyecto de esta revista, concretamente, por el alcance de la misma. Le explico que, desgraciadamente, en nuestro contexto hay un predominio de un tipo de investigación y trabajo académico de carácter oficialista, que se pierde en un discurso administrativo-técnico. Desde mi punto de vista, en el terreno de la educación en España no abundan los proyectos como el de *Fedicaria*, con un posicionamiento explícito en términos ideológicos, que entiendo como una apuesta intelectual abiertamente crítica y política. A Goodson le ha llegado la noticia de que en *Fedicaria* conocen bien su trabajo. Para mí, también era importante llegar a esta entrevista con los deberes hechos, o con la convicción de haberlo intentado, ya que esto puede hacer variar el rumbo de la conversación. La finalidad de este encuentro no será descifrar su obra, sino tratar de generar un debate que puede ser muy productivo, en la medida en que Goodson suele desarrollar sus argumentos a partir de mantener una coherencia entre lo que escribe y lo que cuenta en sus conferencias y charlas. Probablemente los ejemplos o temas que vamos a abordar van a ser distintos de los que permanecen en sus escritos, pero al igual que *Fedicaria*, partimos de un lugar común, de un compromiso con la teoría y la crítica que se vincula con la acción. Goodson se interesa por la orientación neomarxista de *Fedicaria*; en mis comentarios enfatizo que se trata un grupo con una lectura política de izquierdas, que trata de vincular el análisis crítico de la educación con la práctica y el cambio en la escuela, desde una perspectiva de didáctica crítica.

Le pregunto si ha tenido la oportunidad de explorar el contexto español y me responde que realmente no lo ha podido conocer a fondo, aunque sí ha ido hilvanando algunos temas para analizarlos, te-

mas que iremos precisando a lo largo de la entrevista, a partir de las cuestiones que yo pueda ir planteando. La proyección de su obra en España y en Latinoamérica, le supone una oportunidad para establecer puentes con perspectivas y contextos de investigación distintos a los del mundo anglosajón. Aquí radica la importancia que tiene para él su estancia en Barcelona, en el marco de un grupo que investiga en torno al cambio y la identidad en la educación, y también su interés por países como Brasil y Argentina, donde la indagación mediante historias de vida es muy abundante. El intercambio se inicia con mi entrega de un guión de entrevista que contiene una lista de temas en torno a los cuales me gustaría conversar; le cuento que he elaborado este guión para compartirlo con él, para poder empezar la discusión, pero que se trata de una propuesta abierta. Preparé la entrevista a partir del recuerdo de cuando estuve en CARE, trabajando en la escritura de mi tesis doctoral. Mi estancia allí fue progra-



mada para conocer el trabajo de Goodson y en cierta forma, ahora percibo que los encuentros que mantuve con él han funcionado como antecedentes en esta conversación. A diferencia de los escritos académicos, en una conversación, las narrativas, que también incorporan experiencias, conceptos, perspectivas o ejemplos, se construyen de forma no lineal y no tienen la pretensión de cerrar o completar un texto. Esto da lugar a una narrativa dialógica, que es más dinámica y quizás menos precisa, pero no por ello menos compleja. Por esta razón, he decidido incluir, mediante unas pocas notas a pie de página, un breve glosario en el que se contextualizan algunas de las conceptualizaciones postmodernas que Goodson emplea a lo largo de la conversación y que conforman el lenguaje que se produce a través de la investigación¹ (1). De este modo, una de las cuestiones principales que pensaba abordar en la entrevista tiene que ver con la mediación, ya que me acordaba del énfasis que Goodson había puesto en esta conceptualización que considera clave en su teoría, y como pude

comprobar después, por el tiempo que le dedicamos, sigue siendo crucial, ya que conversamos ampliamente sobre ello. Antes de empezar la entrevista, Goodson me sorprende de nuevo, como ya lo había hecho en Inglaterra, al desaparecer por el pasillo para regresar con una lista actualizada de su bibliografía y con copias de varios de sus artículos y capítulos de libros más recientes. Otra de las dificultades que el lector tendrá que afrontar a continuación, es que, principalmente, Goodson se referirá a su trabajo y a los temas que le interesan en la actualidad, menos conocidos en nuestro contexto, ya que no disponemos de un acceso tan directo al mismo, al tratarse de textos recientes o de informes de investigación que luego se convierten en publicaciones. Por otra parte, esta conversación también es en sí misma bastante postmoderna, probablemente, y esto le tocará juzgarlo al lector, debido a que uno de los implícitos que funcionará en el diálogo con Goodson, es que ambos compartimos que lo personal y lo político actúan de forma imbricada a través de la investigación y la enseñanza.

¹ Según Goodson, como consecuencia de la efervescencia de los trabajos autobiográficos, de la pedagogía crítica, de la teoría feminista, del postestructuralismo y de la expansión de las aproximaciones existencialistas y fenomenológicas, el reconceptualismo, que contribuyó a repensar los estudios del currículum desde una visión política e identitaria, se ha colapsado con la postmodernidad ("The Educational Researcher as a Public Intellectual". *British Educational Research Association*, 1997). Para transitar por los discursos postcríticos del currículum que Goodson introduce a lo largo de la conversación, es preciso clarificar previamente algunas conceptualizaciones. Los trabajos académicos de los postmodernistas huyen de toda pretensión de generar verdades o metanarrativas universales, trascendentales o fundacionales, y comparten la idea de que la actual situación histórica constituye una ruptura radical con el modernismo. En esta dirección, Lather reconoce que en sus textos de investigación utiliza de forma intercambiable los términos "postmoderno", "postestructural" y "deconstrucción", a los que añade, siguiendo a Hall, la "teoría del discurso" (P. Lather: "El postmodernismo y las políticas de ilustración". *Revista de Educación*, 297 (1992), 7-24). Precizando un poco más, el término "postmodernidad" designa las transformaciones culturales en la era postindustrial y postcolonial, y en cambio, el "postestructuralismo" es uno los múltiples discursos académicos emergentes en el postmodernismo, que surge como contrapartida al estructuralismo de Saussure, Lévi-Strauss y Roland Barthes. Desde el punto de vista de Lather, es preciso hablar de postmodernismos en plural, para reconocer el abanico de posiciones teóricas y autores que constituyen las teorías postmodernas. Los postmodernistas mantienen en común el autoanálisis que aplican a sus intervenciones para contextualizarlas en el marco de las relaciones sociales del poder, y el hecho de compartir "el interés por el lenguaje como fuerza productiva, constitutiva, en contraposición a las consideraciones del lenguaje como fuerza reflexiva, representativa de cierta realidad que puede captarse mediante la adecuación conceptual" (P. Lather: "El postmodernismo y las políticas de ilustración"..., 1992, p. 11). El discurso postmodernista en el terrero de la investigación educativa está representado por las reinterpretaciones que se realizan de la obra de intelectuales como Foucault, Lacan, Deleuze, Guattari, Rorty, Kristeva o Derrida.

Debo reconocer que la primera pregunta la hará Goodson a partir de uno de los temas que emergen del guión, como si los papeles se hubieran invertido. No obstante, es importante advertir que a lo largo de esta conversación, no prestamos atención al guión: Goodson preferirá ir contestando a mis preguntas, que iré enlazando a partir de sus respuestas.

I.- ¿Qué queréis decir con el movimiento de retorno a lo básico en el currículum (“back to basics movement”) aquí, en vuestro contexto?

M.- *Ésta es una cuestión que estaba en el guión que uno de los miembros del colectivo Fedicaria me hizo llegar como propuesta y que he mantenido para la entrevista, ya que me parecía relevante para nuestro contexto, por eso voy a tratar de interpretar la pregunta original. En España, el gobierno socialista promovió durante los años noventa la primera y más importante reforma del sistema educativo desde que hubiera finalizado la dictadura franquista, ya que no hay que olvidar que la LGE se promulgó a principios de los años setenta. Si hacemos historia de esta reforma educativa, en la segunda fase de la misma, especialmente a partir de la aprobación de la LOGSE, se desarrolló una política de control centralizado a través de un currículum nacional. Algunas características que estaban en la base de esta reforma partían de planteamientos similares a los de la escuela comprensiva británica para la mejora de la igualdad de oportunidades sociales y de aprendizaje de los estudiantes. Anteriormente a esta reforma educativa, la escolarización obligatoria en España abarcaba desde los seis hasta los catorce años; a partir de la década de los noventa los chicos y chicas permanecen en la escuela obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años. Esto implica un cambio en la estructuración del sistema educativo, que afecta a la escuela primaria y secundaria. Hay que pensar que las cotas de escolarización durante el franquismo no eran equiparables a las de otros países europeos y que la plena escolarización de masas se alcanzó durante la década de los setenta. Sin embargo, durante la segunda fase de esta reforma educativa, el proceso de experimentación e innovación que se había promovido durante la primera fase no se tuvo en cuenta para la definición del currículum nacional que se acabaría fijando, quizás porque*

era necesario reforzar la imagen de un sistema educativo sólido que legitimara la idea de estado-nación.

I.- ¿Definieron un currículum nacional para adecuarse y homogeneizar a esta población que debía permanecer en la escuela hasta los dieciséis años y por eso se hizo una lista de materias básicas?

M.- *Sí, bueno más o menos. El currículum postfranquista era un programa de estudios que estaba organizado como un listado asignaturas y de temas, elaborado desde una perspectiva tecnológica del currículum porque se diseñó a mediados de los setenta, coincidiendo con cambios en la economía, la sociedad y los modos de producción. Sin olvidar que tenían como referencia una ley promovida por un ministro que supo combinar la visión tecnocrática de la educación con la introducción de una atención personalizada al individuo, una combinación de las necesidades del postfranquismo con las de la modernización. Entonces, el documento oficial se reducía a una lista de temas de las asignaturas en el marco de un sistema educativo meritocrático, y fue en los noventa, cuando el gobierno socialista impulsó la reforma del sistema educativo, cuando se sustituyeron las “asignaturas” que habían gozado de una planificación estática, que eran herméticas y estaban claramente delimitadas, por una visión del currículum organizado por “áreas de conocimiento”, que incorporaban saberes diversos y mezclados de la escolarización obligatoria. Esto supuso, que se abrieran los límites epistemológicos de algunas materias que dejaron de verse de forma aislada, se especificaron nuevos contenidos, de acuerdo con las capacidades que el alumno debe haber adquirido como ciudadano al finalizar la etapa, y se introdujo un modelo de enseñanza-aprendizaje distinto, basado en el constructivismo.*

I.- Entonces, ¿no fue tanto un retorno a lo básico sino a las formas del movimiento de retorno a lo básico?

M.- *No exactamente. Desde mi punto de vista esto se produjo después. Creo que la idea de retorno a lo básico empezó a escucharse con el gobierno conservador del partido popular. El mayor desafío de la reforma educativa en España no estaba en los cambios que iban a producirse en la escuela primaria sino en la escuela secundaria obligatoria, donde empezaron a hacerse visibles una serie de dificultades.*

I.- ¿Cuándo tuvo lugar la llegada al gobierno del partido popular?

M.- *Fue en 1996. Estuvieron sólo durante ocho años, pero el retroceso fue considerable. Una de las ministras de educación de esa época impulsó un nuevo giro en el currículum nacional, que tenía muchas consecuencias, por ejemplo en la "asignatura" de historia, que debía volver a su orientación basada en el estudio de los hechos y no en la vida social de las personas, que había sido uno de los pilares de la reforma educativa socialista. Lo mismo parecía que tenía que suceder en literatura, matemáticas, etc.*

I.- ¿Esto se ha invertido hoy?

M.- *Sí, en cierto modo. Pero lo más significativo de esta situación, desde mi punto de vista, es que las causas que estaban motivando la percepción de fracaso o crisis en la escuela secundaria, estaban relacionadas con la ausencia de una reforma paralela de la formación del profesorado. Ante esta propuesta curricular más abierta y que debía atender a una gran diversidad de estudiantes, los profesores empezaron a sentirse desesperados, sin saber muy bien que hacer con los jóvenes en las escuelas.*

I.- ¿Entonces crees que el retorno a lo básico fue peor?

M.- *Bueno, un tema que parecía que se asumía desde la opinión pública de forma generalizada, y que me temo que sigue vigente, era la idea de que los jóvenes no conocen nada de lo que es necesario saber y por eso se consolidó el discurso de retorno a las cosas elementales durante el gobierno conservador. Por otro lado, el gobierno catalán conservador también impulsó un retorno similar: forzado por el nivel de resultados de los estudiantes, implementó un sistema de evaluación mediante pruebas sobre las competencias básicas de los alumnos, una fórmula que debe garantizar los conocimientos y destrezas mínimos que todos los estudiantes deben adquirir a su paso por la escuela obligatoria. Esto permanece en la actualidad, a pesar de que se ha producido un cambio en el gobierno catalán, que ahora es de corte progresista.*

I.- Esta necesidad de pruebas, es un proceso que se produce como un movimiento global. Desde mi punto de vista, algunas de las cuestiones que considero que debemos abordar en la entrevista son las cosas que



tienen lugar en España y que están relacionadas con un movimiento mundial global: las pruebas, la transparencia en la gestión, el retorno a lo básico, etc., que realmente no sólo atraviesan el campo de la educación, ciertamente, sino que conforman un movimiento global; es difícil para cada país tomar conciencia si sólo se recibe esto...

M.- *Pero esta política de generalizar unas competencias básicas para todos ¿es algo que se da más en los países del norte, en Europa y Estados Unidos, y no tanto en el sur, por ejemplo, en Latinoamérica?*

I.- Sí, así es. Creo que los diferentes países del norte y del sur tienen estructuras distintas, pero España está sumergida en el orden global. Es algo que no está funcionando en Latinoamérica, como tampoco en otros lugares de Asia; por ejemplo, en Hong Kong sucede de otro modo, de una forma mucho más flexible.

M.- *¿Crees que existen unas causas para que se esté dando este movimiento global?*

I.- Sí, creo que esto es una parte de la creación de la sociedad performativa² (2).

M.- *Entonces ¿dirías que este movimiento global de retorno a lo básico en el currículum es un fenómeno que tiene unas dimensiones políticas, personales, socio-culturales y económicas?*

I.- Sí, tiene todas estas dimensiones. Pienso que tiene implicaciones especialmente para la identidad de las personas como también para la identidad de los maestros, es absolutamente crucial. Debido a qué no sólo se está cambiando el *locus* del control, en el sentido de quién tiene el poder sobre de los temas curriculares, sobre lo que se está aprendiendo, sino que esto, en este momento, tiene implicaciones para las identidades personales. Y de hecho, desconfío de la mayoría de estas iniciativas, que provienen de fuera del campo de la educación, han sido importadas de las prácticas empresariales. Creo que lo pasa es que este mundo global está a favor de las pruebas, la transparencia en la gestión, la centralización, las definiciones curriculares, los modelos de arriba abajo, donde el profesor está sometido a pruebas y responsabilidades, y se convierte en una especie de técnico. Pienso que este modelo está generado claramente por una visión empresarial de la educación. Lo que parece que hace cada estado-nación es responder a este mundo global; lo que pasa desde hace unos años es lo que yo represento a través de los procesos de mediación o de los procesos de refracción. La refracción es cuando la luz se

2 En el contexto de análisis de la postmodernidad, en 1984, Lyotard ya había anunciado cómo se transforma el saber en la sociedad performativa, por ejemplo, en el campo de la investigación científica. De esta forma, nos advierte de que: "Es más el deseo de enriquecimiento que el de saber, el que impone en principio a las técnicas el imperativo de mejora de las actuaciones y de la realización de productos. La conjugación «orgánica» de la técnica con la ganancia precede a su unión con la ciencia. Las técnicas no adquieren importancia en el saber más que por medio del espíritu de performatividad generalizada. Incluso, hoy la subordinación del progreso del saber al de la investigación tecnológica no es inmediata. Pero el capitalismo viene a aportar su solución al problema científico del crédito de investigación: directamente, financiando los departamentos de investigación de las empresas, donde los imperativos de performatividad y de recomercialización orientan prioritariamente los estudios hacia las «aplicaciones»; indirectamente por la creación de fundaciones privadas, estatales o mixtas, que conceden créditos sobre programas a departamentos universitarios, laboratorios de investigación o grupos independientes de investigadores sin esperar de sus trabajos un provecho inmediato, sino planteando el principio de que es preciso financiar investigaciones a fondo perdido durante cierto tiempo para aumentar las oportunidades de obtener una innovación decisiva y, por tanto, más rentable" (J.F. Lyotard: *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid, pp. 84-85). En otro capítulo de este mismo texto, Lyotard aborda también el caso de la enseñanza y su legitimación por la performatividad. Desde entonces, los escritos sobre performatividad se han multiplicado en el ámbito académico, especialmente con los estudios de género. Sin embargo, voy a limitarme a mencionar a Gergen como otro de los autores de referencia, precisamente, porque vincula, desde la perspectiva del construccionismo social, el análisis de los cambios en las relaciones sociales contemporáneas con la producción de identidades performativas (véase: K.J. Gergen: *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós, Barcelona, 1991).

proyecta en una ventana y ésta se refleja en diferentes ángulos; si observamos cómo el movimiento global se proyecta en España, España es la ventana y refracta aquellos rayos también en muchas direcciones diferentes. ¿Es esta perspectiva sobre el mundo global un intento planificado de responder o se podría tratar del reverso de estas tendencias, o es posible cambiar la dirección de las tendencias? No estamos hablando de una especie de construcción global del mundo, se está creando una opinión primordial generalizada de que necesitamos individuos performativos en las sociedades performativas, con competencias y políticas performativas. Pero cada país reinterpreta este movimiento global, en el contexto local, catalán o español, o donde sea. En cada entorno local, este proceso del que hablamos tiene que ver con cómo se produce la refracción, por esta razón, la tarea de la investigación educativa o del currículum no es comprender cómo funciona el movimiento global; conocemos el problema general, se trata de comprender las complejidades de la mediación o de la refracción. Debemos estudiar de forma inteligente lo local, ya que esto es parte del convencionalismo de que sólo existe dominación y poder, es una cuestión de cómo la dominación trata de ello, y la mediación es el modo cómo el compromiso y las luchas funcionan afuera y alrededor. No necesitamos estu-

diar el gran movimiento global de dominación, ya que esto es obvio, sino que desde mi punto de vista, debemos estudiar lo que yo llamo el mesonivel, el nivel intermedio o de mediación³, que son las luchas por el currículum y las luchas de los profesores por sus condiciones de trabajo y sus vidas. Porque es en este mesonivel donde se pueden realmente observar las luchas entre los grupos de interés dominantes y los grupos subordinados.

M.- *A partir de lo que has explicado, de este planteamiento tan interesante, se me ocurren varias cuestiones que voy a intentar ordenar en mi mente, para poder continuar la entrevista. La primera es que el modelo empresarial que se está trasladando y que se intenta aplicar en el campo de la educación también se está transformando, ya no basa sus prácticas en un modo capitalista clásico... En el contexto del postfordismo todo está cambiando y se precisan trabajadores más flexibles, el tipo de control de este modelo no se expresa en la visibilidad sino de forma sutil, y las transnacionales son las primeras interesadas en promover una multiplicidad de identidades en sus trabajadores –y también consumidores– que deben ser capaces de adaptarse a una nueva realidad distinta cada día.*

I.- Esto me supone una contradicción, lo que nos conduce de nuevo al principio. El argumento es que los mercados y las empresas necesitan ser completamente libres, estar menos regulados y ser flexibles, el ob-

³ A lo largo de la conversación, Goodson utiliza el término “mesonivel” como sinónimo de investigar el momento de la “mediación”. Son diversos los autores que han abordado el concepto de mediación, desde que lo hiciera Vigotski. Por ejemplo, la mediación, desde una perspectiva bernsteiniana, es la conexión entre los niveles material y simbólico, entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y la distribución de las formas de conciencia (B. Bernstein: *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control IV*. Morata, Madrid, 1993; *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Morata; Madrid, 1998). En el capítulo introductorio de *El cambio en el currículum*, J.L. Kincheloe resume del siguiente modo la perspectiva de análisis de Goodson: “La forma particular del análisis multidimensional de Ivor combina el análisis de las vidas de los individuos, que experimentan los currícula directamente, con las estructuras previas que colocan las bases para el desarrollo de los currícula, lo que se denomina una metodología de «terreno intermedio» (Hargreaves, 1994)” (J.L. Kincheloe: “Introducción”. En I.F. Goodson: *El cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona, 2000). En esta conversación he preferido traducir el término “middle ground” (“terreno intermedio” en la cita) por “mesonivel”, ya que desde mi punto de vista, Goodson se refiere aquí, como investigación en el mesonivel, a los estudios que se llevan a cabo desde la perspectiva de interrelacionar el análisis del macronivel y del micronivel. Este concepto le permite comprender el cambio educativo en las escuelas, a partir de una teoría compleja que interpreta las relaciones de poder-saber y la producción de identidades de profesores y alumnos.

jetivo es satisfacer algunas necesidades. ¿Cómo se traslada esto a la educación, si en educación acostumbra a pasar exactamente lo contrario? En vez de más libertad, pides una mayor regulación, pides un mayor detalle de la gestión, pruebas más detalladas, cada cosa mucho más detallada. Aquí tenemos una extraña paradoja.

M.- Y ¿cómo interpretas esta paradoja?

I.- Cuanto más se incrementa la liberación de los mercados, el sector público se vuelve a la vez mucho más regulado y mucho más controlado. ¿Qué significa esto para mí? No es que realmente estemos importando métodos empresariales modernos, sino que es algo increíble, se está introduciendo una versión empresarial antigua en este punto en el sector público y debemos preguntarnos por qué. O sea, que al mismo tiempo que el sector privado en cualquier lugar se vuelve mucho más libre, más flexible, el sector público está microgestionado, hasta el detalle, y las vidas personales de la gente son reguladas, tenemos tarjetas de identidad, nuevas estrategias de vigilancia, etc. El individuo y el sector público están mucho más regulados. En el caso de los individuos, además, obtienen para sí mismos mucha más autorregulación, lo que me anima a creer que los mercados deben permanecer completamente desregularizados, ser libres. Yo no comprendo lo bastante bien la consistencia de estos argumentos, lo que pasa para unos no pasa para otros, y no está claro por qué pasa esto cuando se juntan los servicios públicos y los individuos. Los individuos son lo más importante en la sociedad y se están convirtiendo en las víctimas de este nuevo orden, estoy sorprendido por esta contradicción que se da en este punto. Pero lo que me gustaría decir es que aparece una nueva contradicción global: cuando realmente examinas cada uno de los problemas del estado, este equilibrio funciona de modo diferente. A veces las mismas empresas permanecen sin regular, a veces el individuo necesita ser bastante libre y a veces los servicios públicos están o no regulados. Esto es lo que yo creo que está pasando de un modo general, es mucho más complejo. ¿No sé si esto lo que estabas esperando de la entrevista?

M.- Sí, es muy interesante tal como lo planteas. Puedo observar lo que acabas de narrar, por ejemplo, en el caso de mi trabajo como formadora de maestras de educación infantil y primaria en la Universitat Autònoma de Barcelona, como un fenómeno que afecta a las estudiantes. Soy una de las personas responsables de la coordinación de las prácticas de formación en las escuelas durante la carrera de magisterio de educación infantil y acabo de terminar la tarea de selección de escuelas y distribución de las alumnas en los centros para el próximo curso. Mi principal obstáculo con las estudiantes, especialmente con el grupo matriculado en horario de tarde, es que no se percatan de la necesidad de tener unas buenas prácticas para obtener una formación profesionalizadora y para poder promocionarse a sí mismas, con la finalidad de obtener un nuevo empleo cualificado. Es demasiado habitual que renuncien a unas buenas prácticas en las escuelas, porque creen que lo mejor para ellas es continuar trabajando en alguna multinacional, en supermercados, oficinas o fábricas. En el contexto universitario, esta paradoja en torno a la liberalización de los mercados, especialmente a partir del contexto que emerge del nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior y las consecuencias de sus objetivos de liberalización del sistema educativo universitario, está relacionado con la necesidad paralela de liberación de otros mercados, como el de la energía, el comercio y la circulación de los bienes. Esta situación en la universidad se puede observar claramente cuando los estudiantes se someten cada día al capital global y contribuyen a su reproducción, a partir de adoptar un rol que se basa en la renuncia al papel del profesional como intelectual, y también con el descrédito que muestran hacia una formación en el saber.

I.- Es interesante. Lo que quieres decir es que los estudiantes que se están formando como maestros renuncian a la teoría. Creo que esto forma parte de una opinión emergente y que se puede observar cómo es producido por los informes de los gobiernos, por ejemplo en Estados Unidos, o se puede ver también en informes sobre la enseñanza en Inglaterra. Ambos, específicamente, lo que argumentan que hay que hacer, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, es abrazar lo que llamamos un fundamentalismo de la práctica, que sostiene

ne que la práctica lo es todo y que la teoría no vale nada. La teoría debe echarse por la ventana. En términos generales, la nueva formación del profesorado acepta este modelo, acepta el pensamiento práctico. Las luchas emergentes son algo muy interesante, porque en un periodo inicial, la gente se muestra a favor de la práctica para desplazar la teoría; los profesores, esto ha sido siempre así históricamente, a menudo muestran su desconfianza en la teoría, y las asociaciones de profesores prefieren reemplazar la formación docente por una formación que se obtiene directamente de la práctica, en las clases. Pero, poco a poco, de lo que se están dando cuenta las asociaciones de profesores y los profesores es que, si prescindes de la teoría, también estás realmente prescindiendo de la reivindicación mágica de tener un cuerpo profesional. Por pocos euros pierdes realmente toda tu demanda de tener un cuerpo profesional. En el mundo occidental ser un profesional está relacionado con formarse en un cuerpo teórico de conocimientos, pero ahora hay muchas otras razones para no querer discursos teóricos, ya que forma parte de fabricar personas profesionales sofisticadas, forma parte de la propia promoción profesional. Pero la concreción material de lo que estoy sugiriendo es que este movimiento hacia lo

que es el abrazo total de la práctica, probablemente, no tendrá éxito, vemos que volvemos hacia atrás al mismo lugar, podemos ver de donde viene, del sistema de acceso angloamericano, y ahora podemos ver también el proceso de mediación que está sucediendo. Aquí, el proceso de dominación está claro, matar la teoría educativa, esto es lo que me hace ver las conexiones, pero luego están las herramientas de la mediación; de este modo, en las asociaciones de profesores se están empezando a dar cuenta que pierden en sus reivindicaciones profesionales; los mismos profesores empiezan a lamentar la pérdida de espacios teóricos que tenían en sus vidas. Por eso reaccionan. Esto es lo que yo entiendo cuando digo que la dominación se está reemplazando por las luchas por la mediación y la refracción⁴. Y este lugar se da siempre en el momento de las luchas de la refracción, cuando el contexto se vuelve real. Puedes contestar la idea original de dominación. Los grupos de interés dominados han perdido frente a los dominantes a lo largo de la historia; nuestra tarea es ver donde tiene lugar la refracción y la mediación, y la potencialidad, para generar el interrogante; aquí el rol del intelectual crítico y público parece ser aún bastante significativo. A veces, los grupos de interés no tienen buenas ideas, a veces

⁴ En el campo de la teoría política aplicada al análisis de los fenómenos sociales y educativos, a menudo, se han incorporado conceptualizaciones y perspectivas que emergen de las ciencias experimentales, como ha sucedido con la teoría del caos, que en ocasiones, ha sido útil para interpretar el funcionamiento de las relaciones sociales o el desarrollo de las reformas educativas. Con el concepto de "refracción" ha sucedido algo similar. A diferencia de la "mediación", que Goodson utiliza específicamente para referirse al momento actual al que el investigador debe prestar toda su atención, ya que es el lugar donde colisionan las historias del currículum –lo estructural, político, prescriptivo– y las historias de vida de los profesores –lo identitario, biográfico y personal–, el concepto de refracción hace referencia a cómo los cambios en el movimiento global mundial son recibidos en los diferentes contextos locales. Esta noción le permite articular un marco de interpretación en la relación global-local que huye de las causalidades y los determinismos, para proponer un análisis de los distintos modos de responder a estos fenómenos más amplios, que tienen consecuencias prácticas e inmediatas para las vidas de la gente que habita lugares concretos, en el norte y en el sur. Según Goodson, es preciso estudiar cómo los sujetos en los diferentes países, en las instituciones y las aulas, se relacionan con los cambios globales a partir de reproducir, contestar o incluso invertir las relaciones de poder-saber, desarrollando estrategias propias para reinterpretar el fenómeno global desde cada contexto local. De algún modo, esta noción está relacionada con la incorporación de la teoría política foucaultiana en la obra de Goodson, ya que le permite prescindir del reduccionismo de las explicaciones basadas en las relaciones de dominación, para interpretar contextualmente las narrativas que emergen de los procesos y las vidas localizadas de los agentes del cambio.

también tienen malas ideas, y hay que poder distinguirlo. Nuestra tarea es estar en este momento de refracción y éste es el papel que le toca hacer al intelectual público crítico, que parece ser aún bastante significativo; es mucho más difícil de lo que queremos.

M.- *¿Podrías describir un poco más lo que entiendes por mediación y refracción y cuál es la relación que se da entre ambas? ¿Se trata de una relación de oposición?*

I.- No, creo que el punto de partida inicial son los grupos de interés dominantes y la subordinación, es ver, particularmente, donde reside el poder. Uno de los lugares de la refracción acostumbra a ser, claramente, la política local del estado. En la idea original de democracia, los políticos representaban a la gente en contra de los intereses del poder. Ahora más bien vemos que los políticos representan los intereses de los poderosos en contra de la gente. La gente no puede funcionar porque los políticos no los representan del todo, es así de simple, los políticos han cambiado sus alianzas, ahora representan al poder en contra de la gente, que es lo contrario que en la vieja democracia. Este particular momento refractivo de la mediación, que es la colisión con las políticas locales del estado, ahora ya no tiene efecto. Los políticos, en general, toman partido en un asunto particular, ellos van con el poder. A veces, tienes que ver por qué, ya que las multinacionales ejercen una presión importante sobre el estado-nación; tú quieres que las compañías se instalen en el país y tu papel es dar el visto bueno a las cosas que están pidiendo hacer, ya sea en Brasil o en Gran Bretaña. La capacidad de refracción en este nivel se está reduciendo por la gran escala del poder del control político nacional. Claro que ahora el panorama de la escala de este poder es mucho mayor que cuando hablamos de alguna capacidad de la pequeña escala de la política del intelectual público. Existe una gran variedad de grupos profesionales que actúan en este proceso: cuerpos de profesores, asociaciones de profesores, asociaciones de enfermeras y otras asociaciones, otros grupos cercanos a la gente. Estos grupos profesionales han tenido his-

tóricamente un poder bastante simple y lo que la historia nos dice es que, cuando los grupos de interés poderosos ignoran completamente y asimilan al profesional poderoso de la clase media, no es tan fácil encontrar cómo romper los intereses del poder profesional. Éste es el momento de refracción en el que estamos, somos capaces de abusar de todo, pero no es fácil encontrar todo el tiempo este abuso en el poder profesional. El momento de refracción, de colisión entre los intereses globales dominantes y los intereses globales profesionales, permanece en un contexto muy interesante, en un momento especialmente interesante de refracción y mediación. Es, en este momento, espacio o lugar, que el intelectual público o cualquier posición política debería rediseñarse, porque es aquí donde sucede el debate o debería suceder y todos estamos contribuyendo a ello.

M.- *La diferencia entre las conceptualizaciones teóricas de dominación y mediación para analizar los contextos educativos en tu obra, ¿tiene que ver con qué la dominación está más presente en tu trabajo sobre historia del currículum y de las disciplinas escolares y quizás la mediación sería el concepto central en la investigación mediante historias de vida? ¿Se trata de un giro que se da en tu teoría que implica cambios epistemológicos y metodológicos? ¿Necesitamos nuevas estrategias para investigar los procesos de mediación que son completamente diferentes a los métodos tradicionales de la historia del currículum que se han estudiado desde una perspectiva más específica y estaticista?*

I.- Quizás ésta sería una de las interpretaciones posibles pero no es realmente a lo que yo me refiero. La pregunta que realmente me haces es que la cúspide de la mediación, de la refracción y del contexto, se mueve alrededor del proyecto del proceso histórico. A veces, las áreas son penetradas por la dominación, esto no es algo que a largo plazo implique que la mediación funciona, podría ser, por ejemplo, que en algunos contextos curriculares, algunas concreciones, sean aplastadas por los grupos de interés, pero en este momento éste no es el punto de la mediación o de la lucha. Lo que ahora claramente es el foco de mediación o lucha, porque esto afecta a los gru-

pos profesionales, son las experiencias que viven los profesores en las reformas, las reestructuraciones o iniciativas de las reformas educativas. Para mí, lo más interesante del momento de mediación o refracción son las experiencias de vida de los profesores, las historias de vida de los profesores y sus proyectos, y particularmente, lo que los profesores quieren de sus vidas y que en este momento está dialogando con otras cosas. El foco de la mediación y la refracción se mueve en torno a estas luchas, a veces puede ser el currículum, a veces son las experiencias de vida de los docentes, normalmente se trata de las dos cosas a la vez. Pero el equilibrio de intereses para mí está en los proyectos y las misiones de los profesores y cómo este hecho convive con estas intenciones globales. Pienso que el currículum emergerá, es un área crucial, pero por el momento, la dominación es todo tipo de amenaza que penetra; algunas de estas luchas son muy difíciles y algunos de estos contextos también. Estoy poniendo más énfasis en un tema de gestión política de las experiencias institucionales y en las historias de vida, pero pienso que, quizás, esto resume el currículum y cómo penetra en las vidas de los profesores; siempre que esto esté en el mesonivel funciona, porque es el momento de la mediación. Me gustaría citar uno de mis libros que seguramente has leído, recuerdo la frase muy bien: "es menos una cuestión de dominación por parte de los grupos de interés dominantes que una cuestión de rendición solícita por parte de los grupos subordinados". Sigo pensando que esto es cierto; cuando tú hablas de las experiencias de tus estudiantes, la cuestión no es que están dominados, sino que se trata de una entrega solícita. Esto es lo que vemos como dominación que viene de abajo, que ya no funciona infligiendo o castigando, funciona más bien a partir de la autorregulación y de la rendición subordinada; esto siempre me ha fascinado, como tema de estudio, ver cómo puedo ser regulado y estar subordinado por mis propias acciones, en mi propia vida.

M.- *¿Es una especie de rendición activa ya que a través de la circulación invisible del poder aceptamos las nuevas reglas del mercado?*

I.- Sí, lo hacemos, aceptamos nuevos dispositivos disciplinarios. Es muy interesante.

M.- *Antes hemos hablado de la necesidad de este mundo global de controlar a través de las identidades performativas. ¿Cuáles son tus referencias teóricas para estudiar lo performativo? Y ¿en qué sentido lo performativo tiene una cara positiva y una negativa?*

I.- Esto lo puedo explicar mejor en términos de historia. He trabajado con Andy Hargreaves en un gran proyecto de la Fundación Spencer durante cinco años, que estaba parcialmente financiado por los mismos grupos de interés que he presentado como problemáticos aquí. Estos grupos estaban preocupados gastando una gran cantidad de dinero americano en las reformas, y las reformas se echaban en falta en las escuelas..., llegaron a la situación de valorar las teorías educativas más radicales. Y dijimos, qué métodos podemos utilizar para tratar de entender esta era de performatividad, para obtener nuevos regímenes de pruebas y de pistas en las escuelas. La única forma de comprenderlo era tratando de explorar las reformas a través de los ojos de los profesores y de las historias de vida de los profesores. La cuestión a entender estaba en las historias de vida de los profesores: ciento ochenta y seis profesores fueron entrevistados en ocho escuelas secundarias de Estados Unidos y Canadá. Estudiamos las escuelas en periodos de diez años, para tratar de encontrar respuestas a cómo habían funcionado las reformas, cómo responden los profesores, cómo las misiones de vida de los profesores colisionan con las reformas o cómo se construyen a partir de las reformas. Lo que vimos fueron diferencias cruciales en las funciones de los profesores, entre el grupo uno de las décadas de los sesenta y los setenta; el grupo dos, que eran los profesores de los ochenta y los noventa; y el grupo tres, formado por profesores que ejercen en el presente. La forma en que los profesores hablaban sobre su trabajo es un ejemplo de cómo llega la performatividad y cómo se constituyen las identidades performativas. El grupo de los sesenta y los setenta hablaba sobre su profesión y debo decir que hablaban más de su trabajo que de la forma en

qué lo hacían, decían: la enseñanza es mi vida, enseñar es mi posicionamiento y, cuando hablamos del significado de la enseñanza, la enseñanza tiene una gran importancia para mí, casi desde una localización religiosa, como cuando haces un trabajo en el que crees. Nos contaban su visión de la sociedad misma, viendo temas de inclusión social, los desaventajados, las diferencias raciales, etc. En este grupo había un sentido claro de vinculación entre la enseñanza y la labor social. En el nuevo grupo número tres, localizado en un régimen de baja actuación, donde la enseñanza se percibe desde las competencias, los tecnicismos, donde la enseñanza se vive como una actividad técnica, la forma de hablar por parte de los nuevos profesores es completamente diferente. Decían: la enseñanza es sólo un trabajo y al final del día quiero regresar a mi vida real, que es del ámbito privado y personal. Lo que significa que se pueden ver aquí las contradicciones de la performatividad: un mayor incremento de los mecanismos de performatividad y responsabilización de los profesores supone una menor actuación por parte de los mismos profesores, porque una disminución del sentido de labor social da lugar a una creciente visión individual en la enseñanza. En otras palabras, la gran paradoja de la performatividad es que, mientras cada vez hay más gobiernos que toman nota de los criterios de performatividad, hay muchos más profesores que subactúan porque disminuye su implicación. Hay un buen número de paradojas en esto. La paradoja de la performatividad parece ser la más famosa y de nuevo esto se pone de relieve a partir de la investigación que se hace en el mesonivel. Se puede ver esto a través de la investigación histórica del currículum, donde estas paradojas emergen, en las historias de vida de los profesores. Por eso creo que es un buen momento para la mediación y para que los intelectuales públicos trabajen en este contexto.

M.- *¿Está relacionado esto con el tema que abordaste en la ponencia del Simposio "Itinerarios de cambio en la educación" en Barcelona hace cuatro años, a partir del problema de las diferentes definiciones de identidad de los "nuevos" y "viejos" profesionales?*

I.- Sí, si quieres podemos hablar de ello.

M.- *Este compromiso con una labor social que asume una parte de colectivo de docentes y que la otra parte no asume porque prefieren ver la enseñanza sólo como un trabajo ¿tiene que ver con la definición del cambio en la identidad profesional de los docentes?*

I.- Es más que eso, va más allá de un cambio específico en el conocimiento profesional de los docentes. Para mí es un signo más grande, es un cambio importante en la forma en que los seres humanos ven ahora la humanidad. Es un cambio en la naturaleza de ser de la humanidad. Por una parte, hay unos seres humanos que tienen claramente proyectos y sueños de la Modernidad y misiones de justicia social. En el nuevo mundo flexible en el que crecemos es mucho más duro tener proyectos de labor social, ciertamente es imposible construir narrativas lineales, siempre tienes narrativas múltiples... es muy difícil crear historias personales basadas en misiones morales. En este momento, no pienso realmente que esto rompa bastante con lo que yo quería decir, pienso que, entre los nuevos profesionales, realmente hay un buen número de subgrupos, estamos en lo cierto cuando decimos que cada una de las personas en el grupo tres ha tenido que reducir la escala de su misión social en el mundo y de su propia localización, y ha tenido que poner más energías en otras áreas, en lo privado y personal. Pero pienso que, aun también entre los nuevos profesionales, hay grupos que se reconocen de forma similar a las representaciones de su trabajo de los profesores de los sesenta y los setenta. En otras palabras, aún hay grupos que establecen conexiones con propuestas sociales, hay también algunos grupos que aún quieren comprender la naturaleza de estos movimientos globales, hay muchos grupos interesados en la teoría crítica. Es sólo que no es el momento para liderar esta situación, de hecho, en muchas áreas, estamos dispuestos a prescindir de la teoría, y a crear, desde una perspectiva utilitarista, animales de la práctica, claro que el sistema no favorece a este grupo... Vamos a verlo de otra forma, creo que muchos grupos profesionales se fragmentan para organizarse a partir de seccio-

nes libres, esto es verdad, siempre hay un grupo, en torno a un veinte por ciento en cada profesión, que tiene competencias marginales. Hay otro grupo, aproximadamente un setenta por ciento en cada profesión, no sólo en el cuerpo de profesores, que tiene personas competentes con buenas intenciones, hay muchos profesores así. Y hay otro grupo superior de la profesión, el que marca camino, enseñantes que tienen un modo profesional de hacer creativo, que realizan conexiones entre las teorías y las prácticas, que pueden realmente reflexionar y comprender su localización como profesores. Pero volviendo de nuevo a la sociedad performativa, la sociedad performativa se dedica a eliminar a los profesores incompetentes. La paradoja no es que se elimine a los profesionales incompetentes, sino que la gente a la que se está eliminando realmente es el grupo superior que conforma el otro veinte por ciento, la vanguardia creativa. La gran paradoja de la performatividad es que el intento de acabar con la incompetencia a través de tareas invisibles realmente tiene el efecto de expulsar la creación de liderazgo entre los profesionales. Éste es el grupo del que estaba hablando, que rescribe la profesión y la vida social, que revisa los objetivos de la misión social en la enseñanza, todas las cosas que la sociedad necesita desesperadamente, o que cualquier movimiento global necesita para construir la sociedad en cierta forma. Estos otros profesores, siempre conducen al setenta por ciento que conforma el grupo central de la profesión haciéndolo avanzar, como lo hicieron los profesores de los sesenta y setenta. Este grupo creativo dirigió muchos mensajes sociales inclusivos a través de la profesión, llevaron a una profesión mucho más proletarizada de la enseñanza, sin significados morales, y pienso que esto tiene un efecto absolutamente reivindicativo en la sociedad performativa.

M.- *¿Cómo es posible combinar la investigación mediante historias de vida –lo que tiene que ver con el estudio de lo personal, subjetivo y biográfico– con el estudio de la mediación, del mesonivel que has definido antes? ¿Es posible moverse de lo personal a lo global, de lo local al sentido del ser de la humanidad que has definido?*

I.- Es posible, pero algunas veces resulta difícil. El problema de la alta teoría global es que no dice nada sobre lo que pasa realmente en el mesonivel o sobre el detalle individual de la vida de la gente. El reverso del problema de centrarnos en la vida de los individuos es que lo único que se obtiene se refiere a la vida del individuo, sin ninguna conexión con la mediación colectiva o el contexto colectivo o la acción grupal. Si vamos a lo que decía al principio de esta entrevista, la forma que tenemos de asegurar que el trabajo mediante historias de vida de los profesores no se convierta en un mecanismo de individualización es estar seguros de estudiar las historias de vida en el momento de la mediación, en las áreas donde acontecen los contextos y los cambios, donde podemos observar cómo los individuos y los grupos de la profesión contestan los actos de mediación que se implementan desde arriba. Una de las cosas de la que estoy seguro es que la historia del currículum y las historias de vida reúnen lo que anuncia tu pregunta, porque siempre vinculan el contexto curricular con el contexto global; relacionan los asuntos de los grupos de interés dominantes y los sometidos. La vida individual entonces está dentro de un contexto colectivo particular en torno a la mediación de los movimientos globales del currículum o de cualquier otro asunto, las pruebas, etc. La respuesta a tu pregunta de cómo hacer que las historias de vida no se conviertan en estudios individualizados es tratar de situar, en momentos históricos, reformas o tentativas colectivas para cambiar las prácticas, situarlo en el momento de la mediación o de la refracción.

M.- *¿Puedes explicar un poco más la investigación que has mencionado antes de empezar la entrevista, el proyecto que se desarrolla en el marco de la Unión Europea? ¿Creo que estáis empleando la investigación mediante historias de vida para estudiar la mediación con profesores y enfermeras?*

I.- Es una investigación que se lleva a cabo, en ocho países europeos, en el campo de la salud y la educación: Finlandia, Holanda, Grecia, Portugal, España, Inglaterra, Suecia e Irlanda. Estamos estudiando cómo la reestructuración de las reformas por parte de

los gobiernos en todos estos países impregna las vidas de los profesores y el significado de estas propuestas para los profesores. En primer lugar, definimos las reformas, intentamos obtener una definición sobre cómo esto se introduce en los estados-nación y qué grupos de reforma existen.

M.- *¿Se trata de una tarea de análisis de datos?*

I.- Sí, es análisis de documentos, análisis político, análisis del papel de las reformas educativas, un conjunto de estudios e investigaciones que trata principalmente de análisis de las políticas educativas. Después, se recorre el detalle de las historias de vida de los profesores y las enfermeras en cada uno de estos países, para ver exactamente cómo la lucha por el significado y las propuestas colisiona en el momento de la mediación con estos modelos de reforma que van de arriba abajo. Primero, estamos estudiando cómo llegan las reformas dominantes y luego miramos en el mesonivel cómo las vidas de los individuos realmente colisionan con estas reformas, en escuelas y hospitales concretos. La investigación aquí se localiza en el mesonivel, en el nivel de la mediación, donde las reformas golpean los sistemas locales y las vidas locales de los profesores. Vemos este choque, podemos apreciarlo cuando la gente habla sobre sus historias de vida profesionales. La primera cosa que hacemos son historias de vida completas, abordamos su vida en general etc., luego realizamos historias de vida de sus ocupaciones, específicamente en el ámbito de la enseñanza y la enfermería, y por último, hacemos historias de vida temáticas, que se centran en aspectos particulares, intentamos buscar por qué, por ejemplo, el grupo uno y el tres son diferentes, seguimos las pistas temáticas para ver si es generalizable en un conjunto más amplio de profesores. Ponemos a trabajar conjuntamente las historias de vida completas, con las historias de vida de las ocupaciones y luego organizamos nuevas historias de vida temáticas. No tratamos de abordar simplemente lo individual de cada historia, sino las historias colectivas de las reformas, esto es lo que entendemos por situar la investigación en el mesonivel, explorar cómo

las reformas se despliegan en los contextos individuales y colectivos de los profesores. Por esta razón, el proyecto se denomina "Conocimiento profesional" y se centra en tratar de estudiar las luchas sobre el conocimiento profesional, quién llega a definir lo que se entiende por conocimiento profesional y cómo lo reciben los profesores; más importante aún, cómo los profesores han contribuido con su propio esfuerzo a ello. Si la categorización de los tres grupos es mucho más compleja de lo que he dicho, porque se han creado grupos de vanguardia, al igual que otros, que ven de modo más acotado su trabajo en la enseñanza, estamos en un contexto muy interesante, cómo ven ellos el conocimiento profesional en el nuevo mundo flexible en el que cada uno de nosotros estamos viviendo. Se trata de cómo te sitúas; para tratar de responder a tu pregunta, no se trata de una vida individual flotante flexiblemente libre, es una vida que se vive en un escenario educativo colectivo donde el conocimiento profesional se está debatiendo y es discutido. Realmente para situar la investigación en el medio de los métodos de reforma que afectan a los procesos de individualización de abajo, vemos la mediación y la dominación en este campo intermedio.

M.- *¿Podrías desarrollar un poco más lo que son las historias de vida temáticas?*

I.- Voy a poner algunos ejemplos. Podemos encontrarnos... por ejemplo, cuando realizamos varias entrevistas, vimos que durante los ochenta las mujeres progresistas querían dejar su trabajo como profesoras muy pronto y nos interesaba estudiar por qué, por eso entrevistamos a otras cincuenta mujeres progresistas, para ver si podíamos seguir esta pista a través de sus vidas y grupos. Otra cuestión es por qué hay muchos intentos fallidos de profesores creativos que dejan la enseñanza debido a que se quemaron pronto, por eso entrevistamos a otro grupo de cincuenta profesores que tenían grandes y buenas ideas sobre la enseñanza y analizamos por qué lo habían dejado. Seleccionamos cosas que luego nos permiten focalizar en historias particulares, después de haber realizado las historias completas de vida. No se trataba de indivi-

dualizar sino de ver mecanismos para estudiar cosas brillantes e importantes, estudiar aspectos cruciales que se dejan de lado en las reestructuraciones que implementan las reformas educativas.

M.- *¿Habéis podido observar similitudes y diferencias entre todos los países que habéis estudiado en términos de esa relación entre lo global y lo local de la que hemos estado hablando?*

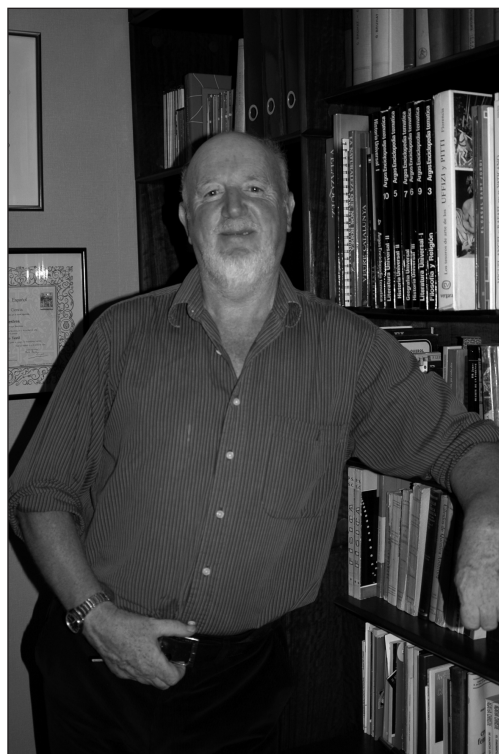
I.- Sí, pienso que hay diferencias muy interesantes entre el norte y el sur de Europa. En Europa se dan tres tipologías de países distintos que hemos estudiado: el norte de Europa, donde hay países con una tradición de socialdemocracia con estados altamente regulados como Suecia y Finlandia; luego tenemos los estados no continentales como Inglaterra y Irlanda, tradicionalmente mucho más autónomos pero que ahora están aumentando su centralización; y luego tenemos otros estados del sur, como por ejemplo, Portugal, Grecia y España, donde se producen otras situaciones. En estos países donde ha habido un gobierno militar durante mucho tiempo y que entran tarde en el modelo del estado del bienestar, lo hacen en un momento en que en los otros países del norte este modelo se está frenando o incluso está retrocediendo, esto es muy interesante. Entonces, en este estudio es muy importante prestar atención a cómo los países y culturas del mediterráneo resisten a este fenómeno. En este aspecto, la diferencia crucial que se aprecia entre el norte y el sur de Europa es que los europeos del norte han vivido siempre en un modelo modernista de gobierno y creen que los gobiernos tienen la obligación de definir las misiones y proyectos centrales para la gente y la gente lleva a cabo estos proyectos. En los países del sur nunca han creído en los gobiernos, están acostumbrados a creer más en su familia, en sus comunidades más cercanas, y esto es lo se puede ver en la realidad y en sus deseos. Ahora que los gobiernos regresan a esta área, cuando los gobiernos están universalizando la corrupción a lo largo de este lado del poder y generalmente son ineficientes, la crisis es mucho más exagerada en el norte de Europa de lo que lo es en el sur. Lo que me interesa es estudiar cómo estas diferencias, que se dan en este mo-

mento desde una apreciación que es teórica, pueden desplegar diferentes temas e historias de vida de las ocupaciones en las tres áreas: los estados del norte, los no continentales y los del sur de Europa. Es muy interesante. Aquí se puede ver el sentido de refracción de cada estado-nación que tiene una trayectoria histórica diferente, este movimiento global en cada reforma, en los países que gozan del estado del bienestar, en los países que llegan tarde al mismo, en algunos lugares donde siguen creyendo en el gobierno, en otros que nunca han creído en el gobierno, pero todos pueden alcanzar ricas respuestas locales a los movimientos globales y esto es lo que entiendo por mediación.

M.- *Cuando llegué, me explicaste, antes de que se pusiera en marcha la grabadora, que habías dejado tu trabajo en CARE en la Universidad de East Anglia y también tu trabajo en la Universidad de Rochester en Estados Unidos y que ahora estás llevando a cabo tu tarea como investigador en la Universidad de Cambridge. Quería preguntarte si este desplazamiento tiene ver con tu posición como intelectual público, si has dejado tu trabajo en Estados Unidos para posicionarte en un lugar donde puedas desarrollar un tipo de investigación en el que te identificas. Además, también me has comentado al principio que cada vez te interesas más por Latinoamérica ¿está relacionado esto con la construcción de tu identidad como investigador?*

I.- Supongo que lo divertido es que sí. Lo que era más interesante en los ochenta y a principios de los noventa era tratar de comprender el cambio dramático que estaba aconteciendo en los países occidentales. Siguiendo a Gramsci, lo que buscaba era un lugar que me permitiera construirme a mí mismo una posición como intelectual orgánico global, porque era la única forma de poder entender estos movimientos globales, ya que pensaba que no podía alcanzar a verlo sólo permaneciendo en unas islas pequeñas y nubladas, sino que tenía que viajar a través del mundo para comprender el sentido del cambio en los gobiernos mundiales y cuáles eran sus intenciones hacia el mundo. En cierta medida, mis viajes durante los últimos quince años por Norteamérica, Japón y en otros lugares del mundo, te-

nían que ver un poco con estudiar estos movimientos globales. Ahora ello me ha supuesto un regreso a casa, la parte del mundo que más quiero y esto es Europa e Inglaterra, un viaje que también he vivido en términos de clase social a través de los distintos países. Volver a mi gente una vez introducido en los temas de los movimientos globales me ha permitido centrarme en la historia de la vida cotidiana de la gente, en el sentido de atender a sus pasiones y propuestas. De este modo, es el retorno a casa de un intelectual público, la vuelta al lugar donde deseo llegar a ser un intelectual público; estos movimientos globales me conducen de nuevo a probar en Inglaterra y Europa, supongo que esto me preocupa mucho. Pienso que lo que está pasando es la estrategia de disposición de muchos grupos desaventajados, un esfuerzo que implica continuar relacionando el estudio de las disposiciones políticas y el reposicionamiento en las áreas del mundo donde continúa siendo absolutamente fascinante la mediación y las luchas que están ocu-



riendo, particularmente en Latinoamérica. Estoy especialmente interesado en las distinciones entre los lugares del mundo de habla española y los de habla inglesa, en estudiar las generalidades a través de estos lugares, ya que estas comunidades lingüísticas son también comunidades de práctica y política, y para mí hay serias diferencias entre los países de habla hispana con respecto a los países de habla inglesa. Para mí, continúa siendo importante el diálogo en un sentido diferente al de los mercados mundiales, regresar, instalarme y trabajar en Brighton y también en Cambridge, que yo considero que es una universidad muy buena, me permite trabajar a la vez en ambos lados. Quiero trabajar a la vez en ambas partes, creo que es una tarea muy importante para el intelectual público, porque puedes ver las dos caras, viajar para comprender los movimientos globales en Estados Unidos y ver cómo funcionan y luego volver a los lugares donde se reciben estas cosas, para analizar cómo son recibidas. El intelectual público siempre se mueve de un lugar a otro en las caras de la dominación y la subordinación, y esto es lo que yo entiendo por estar en el momento de la mediación, acudir a los lugares entre la dominación y la subordinación y tratar de comprender cómo eso no funciona de un modo lineal: los grupos subordinados no son dominados, sino que algunas veces están en la posición de refracción y otros en la de mediación, algunas veces son regulados y otras se regulan a sí mismos. Pero siempre creo que hay que empezar por refrescar la mente y estudiar las cosas que están pasando realmente, más que lo que dicen las teorías que pasa. Lo que he intentado siempre es construir un modelo muy empírico, por esta razón, se puede entender mi regreso a casa, para comprender los procesos de mediación y refracción.

M.- No estoy segura de si se puede o no desarrollar un papel como intelectual público en la actualidad en Estados Unidos, no es que crea que sea imposible... pero en todo caso las representaciones que nos llegan de allí es que no parece fácil, por la actual situación política, alcanzar una posición de crítica en la academia, pero cuando presentaste la ponencia en memoria de

Lawrence Stenhouse, en 1997, una de las cosas que describías era la crisis de funciones del intelectual público a partir del colapso del proyecto de igualdad y de justicia social. ¿Cómo es posible relocalizarse uno mismo en Inglaterra en medio de esta crisis que afecta al rol del intelectual público tratando simultáneamente de repensar este papel? ¿Es algo fácil o difícil?

I.- Bueno, no sé si tengo una respuesta para ello, pero creo que el punto de partida es aceptar que la globalización y los movimientos globales han cambiado crucialmente las perspectivas para las reformas de la izquierda media. La capitania del antiguo proyecto de justicia social y de igualdad basado siempre en la solidaridad, parece ser sencillamente insostenible en el mundo globalizado, esencialmente también hay razones empíricas, si el dinero se puede mover por la presión de la banca, el estado del bienestar se verá destruido por la presión de la banca. En esta situación, no podemos persistir en las viejas formas de la política socialdemócrata, la globalización es una crisis en el modo de la izquierda media, ahora la política socialdemócrata tal como está constituida se vuelve insostenible. El punto de partida para la teoría crítica es aceptar que ésta es la prueba y que debemos mirar, en un mundo nuevo, con unos ojos frescos para revisar todas estas cosas de un modo nuevo. Por supuesto que el proyecto permanece absolutamente incompleto en términos de igualdad y justicia social, para mí es casi como una creencia religiosa, el argumento de la inclusión social siempre está en mi forma de respirar, pero siempre puedo reconocer que tomo partido políticamente, porque los cambios políticos que he argumentado pasan... En Inglaterra el movimiento de la socialdemocracia se dedicó por completo a ayudar a la gente de mi misma procedencia, pero ahora los intereses utilitaristas del poder gobiernan contra esta gente, debemos reconocer que esto está sucediendo. Y esto no es sólo porque existen intereses en ello, esto no es particularmente malo... es el cambio sistémico en las posibilidades de una política socialdemócrata, si queremos reinventar nuevas estrategias para llevar a cabo proyectos de justicia social y de igualdad, an-

tes que nada tenemos que mirar a estas áreas afectadas y encontrar nuevas estrategias para estudiar y para representar a la gente en formas particulares de escritura, lenguaje, enseñanza y aprendizaje, las cuales orientan a la gente por sí mismas. Sí que debemos empezar desde otro lugar, sí que es mucho más difícil y sí que algunas de las viejas políticas están colapsadas, pero claramente pueden emerger nuevas políticas, tenemos ejemplos de movimientos antiglobalización, movimientos de mujeres, un amplio abanico de movimientos sociales y luchas, como el movimiento contra la guerra en España y en el mundo. Probablemente las luchas se vuelvan mucho más episódicas, centradas en asuntos más simples, más epifánicas, estamos haciendo que pase en diferentes tipos de lugares y posiciones, pero esta situación no se puede distinguir del proyecto de igualdad y justicia social, podemos salirnos de esto, pero se expresará de otro modo, si los políticos rechazan hacer esto, al final la gente perderá su interés por lo que hacen... Emergerá una nueva política o emergerán políticos que empiecen a representar de nuevo a la gente en contra del poder, en lugar de representar al poder en contra de la gente. O sucede esto, o será difícil ver cómo estas políticas mantendrán algún control en el contexto global. Emergerá una nueva política, una nueva política que empezará a representar a estas corrientes mayoritarias.

M.- *Todo lo que me has contado me recuerda un poco a las posiciones políticas de teóricos como Toni Negri, que estuvo el año pasado dando varias conferencias en Barcelona. Negri sostuvo entonces que una de las nuevas formas de acción política se ha podido ver, por ejemplo, en el desarrollo del movimiento contra la guerra en España, que ha sido muy fuerte y que ha encontrado en la red un lugar para compartir objetivos y una nueva forma de acción política. Junto con otros teóricos italianos, este intelectual intenta combinar el análisis de los cambios en el mundo global con el análisis de los cambios en el perfil de los trabajadores, de los nuevos trabajadores; por ejemplo, en el caso de la educación o la enfermería, donde la necesidad de atender al cuidado de los demás es relevante en un contexto dominado por la precarización, donde los es-*

tados no pueden o no asumen una política de servicios sociales públicos. También aborda la necesidad de repensar la gestión del tiempo y el espacio, para reinventarnos como trabajadores, para crear nuevos modos de trabajo o cultura. Desde su trayectoria como intelectual comunista analiza cómo en el postfordismo, los intelectuales, desde su historia como trabajadores y proletarios, deben hacer frente a una lógica completamente distinta al papel que tenían cuando defendían, a través de los sindicatos, los derechos de los trabajadores de las fábricas en el capitalismo. En síntesis, sostiene que como trabajadores necesitamos nuevas formas, que superen las de la Modernidad, para comprender el nuevo orden global y para reubicarnos en este orden, mientras, simultáneamente, nos construimos una identidad.

I.- Sí, creo que esto se relaciona estrechamente conmigo, con lo que hemos hablado de la disposición de las historias en el discurso y es lo que digo que está ocurriendo en el mesonivel, en la mediación y la identidad de los trabajadores. Precisamente, de eso trata mi perspectiva sobre lo que pasa entre las reformas que están aconteciendo y los proyectos identitarios que la gente tiene individualmente, que han empezado a formar y redefinir por completo, colectivamente, las nuevas identidades de los trabajadores, es obvio. De forma muy similar, su posición en el discurso es un mensaje teórico sobre donde estamos localizados, debemos estar en el mesonivel donde ocurren las luchas de la mediación.

M.- *Creo que es importante que abordemos también en la entrevista la situación local en España y ver qué elementos tenemos para repensar la educación aquí, cómo resistir frente a este mundo global para contestar a las transnacionales y adoptar estrategias como profesores que promuevan un cambio en nuestras prácticas cotidianas. ¿Cuál es tu diagnóstico sobre la situación en España a partir de lo que has podido observar durante tu estancia aquí?*

I.- Una diferencia importante entre mi localización y algunas posiciones teóricas del currículum, y esto está relacionado bastante con la idea que tú mencionas de cómo se resiste en España, es que yo personalmente no comparto el punto de vista de que nuestra posición es siempre resistir,

oponerse y criticar. De alguna forma, para mí todo es política, porque si crees que ciertas cosas son posibles en este momento de refracción y mediación, a veces es una cuestión de resistir, ciertamente, pero a veces es más una cuestión del destinatario de la refracción que tú quieres, que ya está también allí. No es una cuestión de estar siempre resistiendo, es una cuestión menos local, es más bien cómo el movimiento global es refractado y redirigido en esta particular situación local. En este momento, a veces resistimos, soportamos, nos oponemos, en una dirección, a veces en ambas. Creo que es cierto que cuando examinamos el currículum español lo que hemos hablado sobre el retorno a lo básico en las reformas conservadoras, en algún sentido sí me parece muy claro que sería un resistente, pero ahora existen nuevas iniciativas para perder algunas... extraer algunas de estas cosas que están en áreas más experimentales, áreas que son más interesantes, para convertir las categorías monolíticas de materias en categorías más amplias y posibilidades más interesantes que estos temas disciplinares. Pero no es una cuestión de resistir fácilmente frente a la propuesta de materias de los modelos conservadores, es cómo respondemos a esta nueva iniciativa porque en cierta manera formamos parte de ella, es cómo responder con nuevas iniciativas; algunos continuarán en esta vía y otros continuarán en las dos, es lo que pasa con el movimiento de retorno a lo básico. Es una gran decisión y a la vez divertida que tienes que tomar, que está muy próxima a analizar crítica y detalladamente antes de decir sí, así es como yo quiero responder. En España, como en todas partes, yo me opongo a la idea, que viene de antiguo, de que a la gente le gusta estar siempre resistiéndose, siempre oponiéndose y siempre criticando, porque desde mi punto de vista es una cuestión política, porque los gobiernos, la gente, los intereses globales, los grupos de intereses, son multifacéticos. No existe un capitalismo universal cruel, existen muchos subsegmentos y diferentes movimientos que necesitan cada uno de ellos estos intereses. Y este es el punto que define el lugar de presión y el lugar de la

mediación, lo que más representa todas las cosas que queremos. Una noción que va más allá que estar siempre resistiendo y de resistir siempre, personalmente, las adversidades.

M.- *¿Es ésta una lectura foucaultiana, que sostiene que no hay nada fuera del discurso y de las relaciones de poder? ¿No hay posiciones que estén libres de poder?*

I.- Sí, no las hay, es así. En muchos sentidos sí, esto sirve por ejemplo para comprender cómo reaccionan los profesores ante la situación en España.

M.- *Recientemente, no sé si estabas en Barcelona, pero una de las cosas sorprendentes, fue que la televisión pública catalana dedicó una semana entera al maestro como tema monográfico. No sé si lo viste...*

I.- Bueno, la semana pasada estaba en Granada.

M.- *Fue interesante observar cómo se dedicaba toda una semana en este medio de comunicación a un tema "solidario", de una forma similar a como se había dedicado anteriormente al tema de la violencia de género. La mayoría de programas de esta televisión pública abordaron el tema de la enseñanza en sus debates, entrevistas y noticias, se hicieron programas especiales y se trató también este tema en documentales y películas. Fue realmente interesante y duro, porque de la misma forma que se pudo ver algún seguimiento que narraba la vida cotidiana de los maestros en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria, la sensación que, en general, predominaba era que se estaba abordando un tema problemático, un ámbito que "está en crisis". El debate central, manejado por uno de los presentadores más mediáticos, contrapuso las voces y opiniones de estudiantes, maestros y padres, desde una perspectiva de polarización. El programa mostró las posiciones enfrentadas y se regodeó en la evidencia de que hay algo que no funciona, todo el mundo parece compartir que hay algo en el sistema educativo que no funciona, y esto incluye la posición de decepción y desinterés que predomina entre los jóvenes hacia la escuela, el malestar docente y la crisis de autoridad de los padres a la hora de educar a sus hijos. Este discurso catastrofista, desde mi punto de vista, sólo promueve un debate estéril sobre la educación, sin localizar el debate en el contexto de repensar la escuela co-*

mo un servicio público. Por otro lado, durante las últimas semanas, también como viene siendo habitual, los medios de comunicación se han hecho eco solamente de los brotes de conflicto y violencia que se han dado en alguna escuela secundaria obligatoria. Recientemente, un grupo de adolescentes en una escuela del área metropolitana se peleó con otro grupo, hiriendo con una navaja a uno de los chicos. La semana pasada me contaban otro caso de una profesora que imparte literatura y humanidades en el bachillerato. Había recibido amenazas de unas madres porque había suspendido a sus hijos y finalmente estas madres la agredieron, e hirieron al conserje que trató de proteger a la profesora. Éste es un poco el clima que contribuyen a producir y que se transmite a través del discurso mediático, que está impregnando la opinión pública; se representa la educación a partir del conflicto y la violencia, se difunde la desafección de los profesores sobre su trabajo, y no se habla de lo que sí funciona. ¿Qué piensas sobre esto?

I.- Es un discurso emergente en los periódicos que se extiende a lo largo de todo el mundo occidental, se incrementan los artículos sobre violencia, sobre los profesores descontentos, sobre disparos en las escuelas. Claro que esto son instancias factuales, pero para mí la cuestión es por qué actualmente siempre se informa de la educación de este modo. El sentido de la crisis está también promovido por los medios; claro que hay violencia y ataques de los estudiantes en las escuelas, hay una desafección masiva entre los estudiantes y sólo hay que hacer estudios históricos para mostrarlo, para ver que esto es lo que sucede. Pero la cuestión es quién está creando este sentido de pánico y por qué lo están haciendo, y esto está relacionado de algún modo con un intento de posicionar la educación pública en una forma particular. En otras palabras, existe un grupo de poder que lo que quiere es tomar posesión de las escuelas, por ejemplo en Londres, lo que desean es privatizar algunos aspectos de estas escuelas; este grupo está relacionado con el grupo que está creando este discurso y que quiere controlar lo que pasa en las escuelas a través de mostrarnos cómo viven los profesores la violencia. De algún modo, un profesor que recibe una respuesta violenta merece un to-

tal apoyo y simpatía, no creo que haya que huir de la crisis real de los incidentes, pero lo que trato de decir es que se pueden presentar las escuelas de muchas formas. Podemos, por ejemplo..., en otro mundo y en otro momento histórico, podríamos proporcionar historias maravillosas sobre las cosas buenas que suceden en las escuelas públicas, sobre cómo diferentes grupos de presión están trabajando conjuntamente en las escuelas y cómo, en el lado opuesto, algunos de los trabajadores sociales van a la escuela y esto es maravilloso, o cómo en el sur, en Latinoamérica, diferentes grupos están trabajando conjuntamente. Tú puedes narrar la historia sobre ello y sería igualmente verdad. La cuestión es por qué no hay otras historias, por qué sólo hay malas noticias sobre la escuela o cómo podríamos tener buenas noticias, lo que me interesa es saber por qué pasa en España pero también está pasando en muchos otros países en este momento. ¿Es esto a lo que llamamos incidencias o sólo estamos recibiendo el consenso que se forma en los medios y más allá de estos grupos de interés, que ésta debe ser la forma en que las escuelas se deberían presentar en este momento? Hay una teoría de la conspiración, en la que yo no creo, pero sí que existen en todo el mundo grupos de presión que quieren privatizar la escolarización y que quieren captar la escuela pública de una forma general, que quieren reducirla y quieren que sea vista como una institución que está en crisis, hay grupos críticos que lo reflejan. Todas estas cuestiones se están rescribiendo con la cobertura de las noticias en España sobre las escuelas y me gustaría particularmente saber por qué se ponen estas noticias en los medios, ¿es esto todo lo que se puede decir sobre toda la educación pública? Históricamente, la educación es una empresa emocionante y maravillosa a un cierto nivel, la verdadera idea de que podemos tratar de educar a cada persona y darle esta atención es una empresa maravillosa y fantástica, por eso creo que debemos escribir lo mejor de la educación pública. Tengo que ser crítico con el tema de la gente que cuenta malas noticias, puede que, en gran medida, esto vaya en contra de la aproximación de la

misión de la educación pública, puede que no les guste la idea de que los grupos desaventajados tengan una educación pública, lo que ha sido una lucha histórica. Lo que yo me pregunto en el contexto español y en el norte es por qué se dan estas malas noticias y no hay buenas noticias; creo que esto es parte del debate y me gustaría que se dieran buenas noticias sobre lo que la escuela pública hace por algunos chicos, sólo se ven las cosas graves o terribles de las que se informa.

M.- *Pienso que otra de las paradojas es que nadie responde o contesta este discurso mediático sobre la catástrofe en la educación; los profesores parecen aceptarlo, lo reinterpretan y lo asumen en sus propias vidas. Esto es interesante porque quizás el interés que persiste en el discurso mediático es el de contribuir al libre mercado, a la liberación y la privatización de la educación pública, y simultáneamente se introduce una especie de patologización que caracteriza la identidad de los profesores, los maestros se sienten cansados, enfermos, etc. Es un tipo de versión que no proporciona ninguna solución a los profesores, porque algunos profesores responden de la misma forma que mis alumnos de prácticas: prefieren verse de una forma individualizada, como consumidores y prefieren trabajar y luego prestar más atención a su vida privada y al consumo, lo que hace que se reduzcan sus proyectos a sus vidas individualizadas y no se crean redes para compartir y para discutir estos problemas; se asume acríticamente esta representación de los medios de comunicación.*

I.- El control de los medios es realmente importante... Fue increíble en Canadá, cuando estaba trabajando allí en 1995, el gobierno de derechas que salió elegido tenía en su programa privatizar la educación. Lo fascinante es que alguien grabó una discusión del nuevo ministro de educación con un grupo de gente, sobre cómo debería establecerse la reforma y empezó por decir que, en realidad, había que crear una sensación de crisis y que esto tenía que hacerse a través de las noticias en los medios. Conocemos los hechos, hay una estrategia política que dice que hay que crear una sensación de crisis y luego se hacen circular una serie de historias en los

medios simpatizantes que producen esta crisis. Frente a esta crisis puedes avanzar las reformas y la proletarización que quieras, porque a la respuesta a la crisis se puede crear, esto es una estrategia de dominación, primero los grupos dominantes crean una crisis y luego resuelven la crisis con la solución que ya tenían previamente. Desafortunadamente, debido a que la gente está informada en cierto modo por los medios, la gente acepta esta crisis, no la contesta y por eso luego es fácil que llegue la solución. Pero el momento de la mediación se da cuando se crea una punta de crisis, es entonces que tendríamos que preguntarnos por qué no podemos mirar la educación pública de otro modo, cuando hay otras diez historias diferentes que contar. En cambio, no tendemos a hacerlo, nosotros también, al igual que los demás, tendemos a crear resistencias teóricas y eso no se toca. Mi experiencia me dice que la investigación educativa no reúne las contestaciones en la forma en que deberíamos y esto ha sido muy a mi pesar a lo largo de mi vida; podríamos escribir un artículo clarificador sobre ello. No nos sentimos comprometidos y una de las razones empezó con la política general educativa que importó a la gente de los medios, para escribir sobre lo que necesitamos. Es precisamente por eso, que quiero una política educativa para hablar con los medios y que esté implicada en los medios, tenemos gente en los periódicos que trabajan en ello y tratamos de escribir cartas y testimonios, es un buen trabajo que se está haciendo en Inglaterra. Otro buen ejemplo de la otra cara de la mediación es cómo se crean las historias sobre la escuela en la prensa y si trabajamos en el momento de la mediación, podemos estar allí contestándolo. No siempre resistiendo, no dando respuesta, sino contestando, que es muy diferente. Pienso que el rol de la teoría crítica no es el de ser un crítico académico, estar sentado en un sillón y resistirlo todo, estoy diciendo que nuestra tarea es contestar, no

se trata de resistir sin problematizar, sino de contestar en el momento de la mediación, siempre y cuando sea posible.

M.- *En este sentido las historias de vida nos permiten deconstruir y reconstruir esta situación en el campo de la educación.*

I.- Absolutamente cierto. Contra la cara individual de la mediación, tú lo has dicho, las personas deconstruyen y reconstruyen su identidad, de algún modo éste es el lado importante de la contestación, ¿por qué no podemos penetrar de la misma forma a través de las presiones institucionales y los recursos? Aunque podemos autorregular a la gente, y lo hacemos... no obstante, siempre habrá una contestación, a menos que digamos que la conciencia humana se ha perdido del todo. Para mí ésta es la cúspide de la mediación, el gran foco de contestación.

M.- *Perfecto. ¿Quieres añadir algo alguna cosa a la entrevista que no te haya preguntado o de la que no hemos hablado?*

I.- No, creo que las preguntas han estado bien.

M.- *Sí, yo también pienso que ha sido una conversación muy interesante y necesaria, muy política.*

I.- Una conversación completa.

M.- *Gracias por todas tus aportaciones. Creo que esta conversación complementa y amplía algunas de las cuestiones que se plantean en el artículo bio-bibliográfico y de las que es necesario hablar y seguir conversando en nuestro contexto, del mismo modo que pienso que es muy útil una perspectiva como la que tú planteas, porque no es habitual encontrarla en otras posiciones discursivas y prácticas que son más estáticas. Desde mi punto de vista, necesitamos este tipo de teoría que traiga conjuntamente lo global y lo local, la mediación y las posiciones de identidad y las vidas de los profesores. Creo que es interesante comprender qué está pasando en este mundo global y qué podemos hacer para contestar o sacudir las relaciones de poder, no desde la perspectiva de salirse del sistema, sino para provocar algún desplazamiento desde dentro de las relaciones de poder. Muchas gracias por todo.*