

Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva

José María Rozada Martínez
(Plataforma Asturiana de Educación Crítica)

INTRODUCCIÓN

El tríptico en el que se convoca el VII Seminario de Fedicaria presenta a esta federación como

«[...] foro de producción de ideas y también como plataforma de investigación al margen del mundo institucional»

y se señala que una vez que sus miembros han recorrido un cierto camino en el desarrollo de proyectos curriculares de ciencias sociales

«[...] es el momento de volver a pensar globalmente los componentes teórico-prácticos de una *didáctica de las ciencias sociales* fundada en las perspectivas críticas que inspiran a los colectivos integrados en la federación».

Esto configura un marco muy acogedor para alguien que, como es mi caso, concede un gran valor al espacio no institucional en lo que se refiere al desarrollo de enfoques críticos de la educación; y que, a su vez, considera que la renuncia al empirismo en el que tantas veces incurrió la renovación pedagógica, es un acierto que debe ser consolidado.

La idea de que hay que dotarse de una «plataforma de pensamiento» capaz de amparar propuestas de acción práctica está felizmente arraigada en buena parte de los participantes en Fedicaria, plenamente convencidos de que si no se asume así de modo explícito, no hay manera de evitar que, como magistralmente nos enseñó Lerena (1980), deje de operar en la enseñanza algún tipo de representación espontánea, la cual no es otra cosa que ideología dominante.

Sin embargo, no es una cuestión fácil ésta de dotarse de una «plataforma de pensamiento», y tiene por lo menos dos peligros: por un lado, el de enunciarla conformándose con realizar una declaración de principios, tal como, por ejemplo, la de proclamarse heredero de la Ilustración y por lo tanto defensor de la razón, procediendo inmediatamente después a trabajar en propuestas de acción concretas como puede ser la elaboración de materiales para enseñar; por otro lado, el peli-

gro contrario está en ocuparse con tal dedicación a dicha «plataforma de pensamiento» que la didáctica acabe transformándose en filosofía exclusivamente.

En diversos documentos algunos grupos de Fedicaria han hecho alusión de una u otra manera a dicha «plataforma de pensamiento», constatándose que no es ésta la parte más fuerte o más matizada de las propuestas que hasta ahora han venido haciendo, algunas de las cuales están, sin embargo, muy desarrolladas en los aspectos más estrictamente didácticos. Sobre esta cuestión, en la Plataforma Asturiana de Educación Crítica a la que pertenezco nos hemos limitado a escribir:

«La Plataforma que se constituye toma como rasgo principal de identidad el de su carácter crítico. Con ello no se apeña a un concepto estrictamente delimitado que los componentes de la misma deban suscribir, sino que se hace referencia a un debate abierto en el que los miembros de la Plataforma se comprometen a participar, conscientes de que respecto al término crítica caben diferentes concepciones filosóficas y prácticas políticas» (Manifiesto Constituyente de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Gijón, 1995).

Y es que la palabra crítica, utilizada con frecuencia por los miembros de Fedicaria a la hora de enumerar los rasgos básicos de su pensamiento, es tan polisémica que son muchas las corrientes educativas que de manera más o menos legítima pueden reclamarla como seña de identidad¹; además, el estudio y la adecuada comprensión de las mismas ha de hacerse con referencia al marco sociopolítico y a las corrientes de pensamiento vigentes en cada momento, dado que la crítica se cita y se ejercita siempre contra algo². Hoy, por ejemplo, criticamos formas de racionalidad, como el positivismo, que en su día fueron críticas respecto al pensamiento dominante de su tiempo.

Por mi parte, al aceptar esta ponencia con la que me honra Fedicaria, he pensado que, si bien son muchas las personas que tratan este tema con mayor solvencia que yo, el hecho de estar intentando desde hace algún tiempo aportar ideas para una *didáctica de las ciencias sociales* inspirada en un planteamiento crítico de la enseñanza, me impide excusarme y declinar el ofrecimiento. Me obliga también a aceptarlo el haber defendido en más de una ocasión el interés que tiene ese espacio intermedio existente entre la lógica y la cultura académico universitaria, por un lado, y la dinámica mundana del quehacer cotidiano profesional y sociopolítico, por otro; estando además convencido de que ése es un espacio adecuado para el profesorado de orientación crítica que, sin embargo, es sistemáticamente negado por la ya vieja escisión entre teoría y práctica, concepción y ejecución, academia y compromiso. Por otra parte, puede tener interés mi comparecencia en este seminario por el hecho de que algunas de mis ideas están siendo contestadas por diversos miembros de Fedicaria. Esto último es muy importante para fomentar entre nosotros el debate o diálogo fluido, lo cual, a su vez, viene exigido por la forma de racionalidad crítica a la que en este texto me quiero aproximar: una racionalidad de pro-

¹ Tanto en el pequeño libro de Ana AYUSTE y otros (1994), como en el monumental y excelente trabajo de Paz GIMENO (1995), puede verse que son numerosos los enfoques que legítimamente pueden situarse bajo la rúbrica «crítica».

² Aunque, por ejemplo, la orientemos en términos generales contra la alienación, habrá que procurar hacerlo en concreto contra las causas o las situaciones que la provocan en cada coyuntura determinada.

ceso, para la cual me parece imprescindible superar ciertas formas de cortesía académica que, por ejemplo, llevan sólo a polemizar con quienes se mantiene alguna rivalidad académica, mientras se elude toda confrontación con aquellos a los que, estratégicamente hablando, no conviene incomodar.

Mi aportación aquí no será, por lo tanto, la de un ponente que sabe más que el resto y expone sus conocimientos para ilustrarles, sino la de un colega, compañero, incluso amigo, que ha escrito ciertas cosas y las aporta como elementos de discusión. Con ello sólo daremos, como máximo, un pequeño paso en el desarrollo de esa «plataforma de pensamiento» de orientación crítica, hacia la que no cabe pensar que se puede avanzar lineal y positivamente, sino que habrá que ir haciéndolo lentamente mientras discutimos.

Conscientemente adopto, pues, ese indefinido y con frecuencia menospreciado espacio en el que se puede intentar el difícil equilibrio entre el rigor en la argumentación y en la búsqueda de fundamentos, la reflexión personal, el riesgo de avanzar ideas y el compromiso con respecto a lo que se propugna que haya de hacerse.

Por último, deseo señalar que en este texto (y contexto) utilizaré principalmente la primera persona del singular porque, en primer lugar, me parece la forma más sencilla de expresarme, dado que, en definitiva, se trata de dar cuenta de lo que personalmente pienso y no del resultado de una investigación en la que, por supuesto sin llegar a desaparecer, podría situarme en otro plano; y, en segundo lugar, porque creo que el tipo de racionalidad en la que (aproximadamente) quiero moverme, y a la que me referiré en la última parte de este trabajo, más que excluir el uso de la primera persona, me parece a mí que prácticamente lo exige, puesto que incorpora una dimensión expresiva y una exigencia de veracidad que son opuestas a un camuflaje del yo mediante formas lingüísticas que den apariencia de su disolución en aras de una neutral objetividad.

DIECIOCHO TESIS «NO DOCTORALES»

Como he dicho, desde hace años me vengo ocupando de aspectos relacionados con la *didáctica de las ciencias sociales*, la teoría del currículum y la didáctica general, bien es cierto que no de manera exclusiva sino combinando esos centros de interés con otros saberes y quehaceres como la formación inicial y permanente del profesorado, la organización escolar o la puesta en marcha, junto con otros profesores y profesoras asturianos, de un movimiento sociopolítico y profesional de orientación crítica. La parte positiva de esta variedad de ocupaciones es la pluralidad de perspectivas desde las que he tenido que abordar las cuestiones de la educación, mientras que su lado negativo es el de un cierto alejamiento de las ciencias sociales (en sentido escolar clásico: la geografía y la historia), a no ser por lo que de ciencias sociales tienen las llamadas ciencias de la educación, además de (por qué no decirlo) una cierta dispersión y ruina de «la carrera».

En ese tiempo y en esas condiciones he pensado y escrito algunas cosas que si tienen relevancia es porque algunos miembros de Fedicaria se han ocupado de ellas. También gracias a su iniciativa han sido recientemente publicadas (Rozada, 1997). Las sintetizo a continuación señalando antes que su carácter «no-doctoral» pone de

manifiesto que constituyen una serie de ideas a medio camino entre el debate público y el académico. Las expongo como pensamiento abierto al diálogo o al debate.

1.º Para enseñar de manera no alienada es necesario dotarse de teorías generales, cosmovisiones o «plataformas de pensamiento» que permitan instalarse permanentemente en la dialéctica entre lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, lo concebido y lo ejecutado.

Esta idea se basa en un concepto de alienación no restringido al ámbito de las relaciones de producción, en las que el trabajador es expropiado del producto de su esfuerzo para encontrarse luego con él bajo la forma de mercancía, dado que un concepto así es difícil que aclare en algo la situación de los profesores. Alienación tiene aquí un significado mucho más amplio, que recoge el modo en el que se lleva a cabo la vida cotidiana cuando en ésta se prescinde de toda teoría general explicativa o problematizadora de la misma. La actividad diaria de un profesor que enseña (bien o mal, que eso no se está juzgando ahora aquí) sin complicarse la vida preguntándose sistemáticamente y en profundidad por las causas conceptuales, afectivas y sociales por las que su práctica es como es, y si acaso debiera y pudiera ser de otro modo, configura una vida cotidiana alienada en tanto que carece de mecanismos que eleven al sujeto individual en la dirección del ser humano genérico.

2.º Esta búsqueda de la teoría para relacionarla con la práctica requiere filosofar en cierta medida. Para comenzar a hacerlo no es un mal camino para los profesores (aunque tampoco es el único ni el obligatorio) el adentrarse en las teorías del currículo tal y como las organizan los autores que toman como criterio clasificador la teoría de Habermas relativa a los tres intereses constitutivos del saber, aunque conviene ser consciente de que este filosofar, lejos de ofrecer respuestas simples, nos va a introducir en la complejidad de todo lo relativo a la enseñanza y, por tanto, puede no solucionar ningún problema práctico inmediato, es más, nos creará complicaciones que, sin embargo, serán afortunadas en tanto que consideremos importante combatir las simplificaciones alienantes.

La distinción entre enfoques técnicos, prácticos y críticos es, en principio, muy clarificadora, aunque la profundización en la misma pone de manifiesto que la cuestión no es ni mucho menos sencilla y que no puede utilizarse como criterio clasificador capaz de situar con precisión cada una de las teorías y las prácticas que se dan en la enseñanza. Precisamente esa necesidad de matizar convierte esta distinción en una buena herramienta conceptual para que vayamos comenzando a filosofar aquellos que no hemos sido formados específicamente para ello, ni lo hacemos profesionalmente.

La teoría del currículo, de la que tanto se habló durante los primeros años de la última reforma al incorporar ésta la terminología curricular, no puede en absoluto considerarse como pasada de moda por parte de quienes se sitúan en un enfoque crítico. Que su vocabulario se haya utilizado frecuentemente de manera snobista y pedante no quiere decir que conceptualmente no encierre una considerable potencialidad formativa para empezar a filosofar sobre la enseñanza. De aquellos que creen que porque en su centro ya existe un Proyecto Curricular deben pasar a

otra cosa (al nuevo discurso de la calidad, por ejemplo), bien se puede decir que no han captado las verdaderas dimensiones de lo que en un momento tuvieron entre manos o les pasó muy cerca.

La teoría del currículum o, si se quiere, de la enseñanza, está traspasada por corrientes que la trascienden. Una de ellas es la que, poniendo el énfasis en el control de las situaciones e instituciones educativas, tiende a generar y utilizar un saber de corte positivista y unas tecnologías didácticas y organizativas con las que pretende la racionalización y el dominio de las situaciones de enseñanza. Comprender bien las posibilidades, limitaciones, engaños y compromisos con el poder poco democrático que tiene este enfoque, implica una reflexión y una comprensión más general sobre las posibilidades, los límites, las falacias y los servicios al poder que implican las tecnologías sociales constituidas como saberes y quehaceres acaparados por los expertos y sustraídos a la participación democrática. Así pues, el intento de entender la teoría del currículum habrá llevado al profesor a plantearse este problema esencial de nuestro tiempo.

Si, por el contrario, distanciándonos de la tendencia anterior, nos adentramos en el enfoque contrario, es decir el que se interesa por la manera en que es interpretado todo lo que de cultural y simbólico hay en las instituciones y prácticas educativas, estaremos aprendiendo también otra manera de enfocar el conocimiento y la racionalización del comportamiento social: aquella que se constituye no tanto con la intención de dominar los objetos sino de comprender las actitudes de los sujetos y el mundo de significados que las condicionan.

Y si, como tercera opción, aceptamos que ambos enfoques enfrentados reducen la enorme complejidad de la enseñanza, estaremos ejercitando una manera dialéctica de abordar lo social.

Un maestro que no piense en estas cosas, aunque sea para perderse en ellas, no puede aproximarse a un enfoque crítico de la enseñanza tal y como aquí se entiende, porque éste, si no se aborda de esa manera superficial que lo vacía de contenido y lo utiliza sólo para hacer ruido y «dar la lata», resulta ser algo verdaderamente complejo.

3.º Una muestra de esa complejidad puede verse al explorar las relaciones existentes entre las esferas del *conocimiento académico*, la *conciencia ordinaria* y la *actividad práctica*, las cuales, contempladas a propósito del concepto de formación humana, llevan a pensar que para formarse el individuo (alumno o profesor, da igual) ha de tratar de conjugar equilibradamente el estudio, la reflexión y la acción. El estudio como contacto con conocimientos psicológica y epistemológicamente superiores a los que ya posee; la reflexión como movilización autocrítica de las ideas y afectos que están en la base de su personalidad sociopolítica, profesional e individual, y la acción como intervención técnica en el campo de la realidad material y como participación sociopolítica en la realidad social. La extrema complejidad de las relaciones entre todo esto es tarea más que suficiente para saciar las apetencias intelectuales de cualquier profesor o individuo verdaderamente interesado en los problemas de fondo de la enseñanza.

Si para pensar sobre los actos y las instituciones de enseñanza recurrimos a una serie de ideas propias de estos enfoques técnico, práctico y crítico, y tratamos de

evitar el reduccionismo de considerarlas incompatibles entre sí, tratando por el contrario de integrarlas en un sistema que les permita contradecirse y enriquecerse mutuamente, tendremos una aproximación a la enorme complejidad que encierra la formación de seres humanos. Una síntesis de esas ideas, expresadas de modo telegráfico, podría ser la siguiente:

- Las prácticas materiales (sociales y técnicas) en las que los individuos están envueltos, tienen un gran poder configurador no sólo de la conciencia individual y colectiva, sino también de la ciencia o, en términos más generales, del conocimiento que es producido y reconocido académicamente.
- Este conocimiento académico permite (para bien y para mal) un aumento del control de la naturaleza, de la organización social y de la conciencia de los individuos, pudiendo ejercerse esta influencia en un sentido opresivo o liberador.
- Los aspectos relativos a la conciencia moral y a la subjetividad psicológica también están presentes en el conocimiento académico y en la configuración de las acciones prácticas de la vida cotidiana.

Estas tres afirmaciones, hechas así a vuelapluma, si no se integran en un sistema de interacciones mutuas, incurrir en reduccionismos de tipo materialista-mecanicista (en el primer caso), cientificista (en el segundo) y espiritualista-idealista (en el tercero); siendo necesario ensayar formas de pensamiento dialéctico con el fin de evitar tanto dichos reduccionismos como el eclecticismo ingenuo o cómodamente integrador. Esto no significa negar la dificultad que implica el pensar dialécticamente, dado el carácter ineludible de las contradicciones, los dilemas y la ambigüedad que, con respecto a la acción, genera un pensamiento así.

4.º Los profesores pueden ser considerados como intelectuales gramscianos, es decir, como productos de un orden social determinado, cuya función esencial es la de coadyuvar al mantenimiento de la hegemonía, si bien tales funciones no suelen ser captadas por los propios profesores al estar encubiertas bajo ideologías como la de la neutralidad o la profesionalidad. Esto no quiere decir que se haya de cerrar la puerta a las posibilidades de ser críticos, dada la abundancia de contradicciones que se dan en el sistema escolar y que no permiten a éste ser una máquina perfecta de reproducción.

Aun siendo generalmente funcionarios y reconociendo las limitaciones de un sistema que cumple sobre todo una función legitimadora de la estratificación social, los profesores tienen algunas posibilidades de revisar críticamente su papel. Para ello el análisis de la escuela como aparato de reproducción de desigualdades ha de ser corregido por un entendimiento del mismo como reproductor de contradicciones en el seno de las cuales es posible llevar a cabo acciones didácticas y organizativas de orientación crítica, evitando así el caer en el cómodo y paralizante fatalismo.

Esta, llamémosle, autoconciencia del papel social de la profesión es completamente necesaria para el desarrollo de una perspectiva crítica de la enseñanza, porque es imprescindible para evitar el ingenuo pedagogicismo. Ciertamente que las posibilidades y los límites de la institución no pueden ser definidos con nitidez, pero

precisamente por eso se ha de tomar como una exigencia la permanente ponderación de los mismos atendiendo a cada circunstancia concreta. Como en muchos otros aspectos de la enseñanza esto requiere una disposición y capacidad para moverse sin demasiada angustia en medio de contradicciones en cuya gestión el equilibrio personal y el sentido común son complementarios de la información acerca de los análisis sociológicos y sociopolíticos de la institución.

5.º He propugnado una mayor aproximación entre lo didáctico y lo político, y abogado por una atemperación del didactismo en aras de una mayor incorporación a la enseñanza de las formas y las prácticas políticas; y también, en contrapartida, una ralentización del activismo político o sindical en la educación, con el fin de incorporar una mayor profundización en la teoría y la reflexión educativa. En relación con ello surge la conveniencia de fomentar organizaciones adecuadas para acoger este encuentro. Fedicaria y los grupos que la componen me parece que son algunas de ellas, lo mismo que la Plataforma Asturiana de Educación Crítica a la que pertenezco. En este tipo de foros se debe trabajar con rigor cuasiacadémico y compromiso político, de modo que, por un lado, mejore nuestra capacidad de análisis de los problemas educativos sin caer en el academicismo y, por otro, tengamos instrumentos de intervención en la realidad social que superen el activismo o el coyunturalismo meramente electoralista.

La acción didáctica (pedagógica, más extensamente) debe formar parte de la acción política, y viceversa. Esto no es nada fácil porque no hay organización que lo asegure de manera estable, sino que constituye un reto a la imaginación y a la creatividad el pensar nuevos foros que favorezcan esta vertiente cuasiacadémica y política, sobre todo si se tiene en cuenta que lo cuasiacadémico necesita también un espacio propio intermedio entre la academia por excelencia, que es la Universidad, y el quehacer cotidiano en las escuelas y los institutos; y, por su parte, lo político debe también situarse entre la lucha por el poder y el mantenimiento de referencias éticas incompatibles con el descarnado pragmatismo que domina las formas actuales de hacer política. Una vez más el reto está en comprender las características y la necesidad de estos espacios, porque el cómo se vayan articulando en concreto no puede establecerse, sino que es algo que hay que ir modelando cada día en dura pugna con una realidad que, de mil maneras diferentes, tratará de ir llevando la organización hacia las formas, los fines y los contenidos que respondan al orden dominante.

6.º Precisamente para una aproximación entre la política y la didáctica es deseable que esta última renuncie a la pretensión de constituirse en disciplina académica, y resulta reconfortante encontrar argumentos para defender que quienes intenten «disciplinarla» tendrán muchas dificultades para conseguirlo, al menos a la luz de la teoría de la ciencia de Stephen Toulmin.

El origen de tales dificultades está en que el contexto institucional en el que ha de asentarse toda didáctica escolar no permite articular un consenso mínimo sobre unos objetivos didácticos reales (no retóricos), de modo que no es posible llevar a cabo una selección de las variaciones conceptuales y procedimentales que se pro-

ducen en el marco de la didáctica, toda vez que dicha selección requiere tomar como referencia unas finalidades compartidas. Así que no se puede ir consolidando un cuerpo de saberes al que podamos atribuir el carácter de disciplina, siempre según la terminología toulminiana. La didáctica escolar de las ciencias sociales será entonces un debate completamente abierto y recurrente, de orden fundamentalmente moral y político. Además, desde una perspectiva crítica es mejor que sea así porque de ese modo la didáctica nunca podrá ser un asunto de expertos didactas que viven de ella y la substraen al debate democrático entre ciudadanos interesados en lo que la escuela enseña con respecto a la sociedad. Precisamente los profesores que se entienden a sí mismos como intelectuales críticos, habrán de ser los genuinos didactas, manteniendo entre ellos, y con los ciudadanos, un diálogo permanente acerca de la enseñanza de lo social. A esto se refiere un concepto de investigación-acción orientado críticamente.

En campos como la educación, que son en último término imposibles de tecnicificar mediante su reducción a meros procesos instructivos, está particularmente indicado el cuestionamiento radical de los expertos. Tras éstos, no hay tanto saberes superiores como poderes más o menos encubiertos. Ni los didactas académicos, ni los profesores mismos, tienen un campo de saberes propio que puedan acotar excluyendo a la ciudadanía en general. La didáctica crítica no puede tener tras ella una comunidad de expertos que se ocupen de producirla para que los profesores la apliquen.

El reciente debate sobre la enseñanza de las humanidades es un buen ejemplo de cómo los didactas expertos quedan completamente desbordados cuando la opinión política y ciudadana entra de lleno en un tema educativo. Habría resultado antidemocrático que un comité de expertos didactas hubiera tenido la última palabra en dicho asunto, lo mismo que lo fue la constitución de un comité formado por miembros de las comunidades científicas de las disciplinas que pueden ser agrupadas como «humanidades». Cosa distinta es que la voz de los didactas (las voces más bien, porque éstas son tan diversas como la sociedad misma) se deje oír entre otras y sea escuchada con el respeto que merece quien opina tras haber sometido a estudio sistemático el tema en cuestión.

7.º El interés por el concepto de investigación-acción no debe desestimar el peligro de construir con él un neotecnicismo, tal y como ocurre cuando se utiliza como conjunto de técnicas novedosas orientadas a mejorar la calidad de enseñanza o de la formación del profesorado, sin llegar a cuestionar el tipo de racionalidad instrumental que suele estar detrás de tales propósitos. Desde un punto de vista crítico la cuestión no consiste en sustituir unas técnicas por otras sino en cambiar de racionalidad, es decir, que no basta con sustituir el diseño experimental por la reflexión sobre la acción llevada a cabo por los participantes en los actos de enseñanza. Es más, creo que se debe desconfiar de todo intento de ofrecer un listado de procedimientos que se deban seguir para homologar como investigación-acción un determinado trabajo; más bien creo que conviene desarrollar esta atractiva idea de investigación-acción de manera muy abierta y creativa sobre un trasfondo de estudio, reflexión y acción. En realidad, todo profesor o grupo que estudia para revisar su pensamiento y sus actitudes, así como para buscar pautas de intervención en la realidad, que además mantiene una actitud permanentemente autocrítica de su

manera de pensar y de ser, y que también se compromete en acciones de enseñanza y de política educativa y general, puede perfectamente ser reconocido como alguien que realiza investigación-acción bajo una perspectiva dialéctica y crítica. Contar cómo lo hace cada cual es sin duda interesante, pero pautar la manera de llevarlo a cabo es contradictorio, y casi siempre el intento de hacerlo responde a compromisos con los modos académicos tendentes a conseguir reconocimiento y homologación universitaria.

Aparece aquí un nuevo aspecto de la contraposición academia-mundo y de las dificultades para situarse en un espacio intermedio. Se trata de tener una actitud investigativa pero no de ceñirse a una metodología pautada estrictamente.

La ocupación de un espacio crítico que no se sitúe dando la espalda a la academia, ni tampoco a la vida, y que por lo tanto huya de la escisión radical entre una y otra, requiere una actitud de permanente alerta contra las desviaciones academi-cista y vulgar, lo cual a su vez exige cambios en el modo de investigar y en el de vivir. La academia se resistirá a aceptarlo y la vida también, pero precisamente esto permite que la crítica, tal y como aquí la entendemos, esté en permanente equilibrio inestable entre ambas, viéndose obligada a estar (y ser) en movimiento.

8.º Se pueden ofrecer maneras de articular el trabajo docente que ayuden al establecimiento de relaciones permanentes y conscientes entre lo particular y lo general, entre los modos de hacer en el aula y sus fundamentos, o, dicho ya en un lenguaje más específicamente didáctico, entre las unidades didácticas, los métodos, las fuentes del currículum y la filosofía o «plataforma de pensamiento» bajo la que todo ello pretende cobrar coherencia. Los planteamientos filosóficos nos ofrecen criterios para discriminar entre la multiplicidad de enfoques que se dan en las fuentes (sociología, psicología, disciplina o área que se enseña, etc.) y nos permiten realizar opciones y trazar articulaciones coherentes; con éstas es posible plantearnos formas de intervención en la enseñanza a las que podemos denominar «método(s)»; y, por fin, quien tiene un método está en buena posición para situarse ante un papel y preparar sus clases con fundamento, es decir, con mayor racionalidad que si sus actos docentes responden sólo a la improvisación y las rutinas que se van asentando cuando alguien se deja llevar por el río de la vida que, como se sabe, va hacia el mar por los cauces que labran la historia y la cultura dominante. Esas construcciones son inalienablemente personales, propias de cada profesor, porque son el resultado de las particulares relaciones que cada cual va estableciendo entre lo que lee (y los profesores no leemos ni sabemos lo mismo), lo que obtiene de la reflexión (y ésta es personal e intransferible) y el compromiso con la acción (some-tida a circunstancias generales, pero también particulares). Diríamos que no hay (ni tiene por qué haber) dos profesores con el mismo método, porque no hay dos seres humanos que sepan, sientan y hagan lo mismo.

Ahora bien, este reconocimiento no significa abogar por una república de individualismos, sino más bien de individualidades en diálogo permanente. Por eso las estructuras burocráticas han de ser erosionadas mediante la constitución de grupos colaborativos en los que los profesores entre sí y con otros ciudadanos interesados, hablen de estas cosas con el mayor grado de comunicación posible. Significa esto

también que no se podrá evitar el conflicto (la mayor parte del tiempo latente, pero quizás alguna vez también abierto) con el orden burocrático del Estado, tan necesario y legítimo como opresivo.

9.º Debe ser radicalmente criticada la última oleada de tecnocracia que se ha introducido en los centros porque coloniza el escaso tiempo del que ya disponía el profesorado más innovador, distrayéndole en la elaboración de una multitud de documentos formales cuya funcionalidad principal es la de crear instrumentos simbólicos que favorezcan la competitividad y la consiguiente entrega de la red pública de enseñanza a la lógica de lo privado. Contra ello, propongo basarse en las peculiaridades de la escuela puestas de manifiesto por la Teoría de la Organización Escolar para argumentar que la incertidumbre, la ambigüedad y la debilidad estructural que se atribuyen a la institución escolar, son apropiadas para dar cuenta del tipo de organización que es la escuela (como sistema y como centro), y, en consecuencia, promover espacios de diálogo y debate permanentes que salvaguarden el pluralismo sin dejar de atender a las necesidades mínimas de coordinación funcional. Foros estos que vendrían a ser lugares adecuados para el desarrollo de iniciativas didácticas como la que aquí nos ocupa.

No se trata de mantener una posición frontal contra todo intento de articular proyectos educativos y curriculares en los centros, tal y como con frecuencia hacen quienes desde posiciones profesionalmente conservadoras se oponen a todo lo que se mueva y amenace con poner en peligro su estatus, su ideología y sus rutinas e intereses gremiales, sino de evitar la palabrería y el formalismo planteando que las cuestiones educativas no cabe encerrarlas en tales documentos, sino que han de estar permanentemente abiertas, pasando a primer plano los procesos a través de los cuales se mantendrá vivo el debate y las iniciativas pedagógicas que, obviamente, serán siempre plurales.

Tampoco se trata de que cada cual haga lo que le parezca, como sueñan los que tienen una visión aristocratizante de la libertad de cátedra, sino de articular el modo en que se desarrollen mutuamente la individualidad irrepetible de cada profesor y la comunidad de docentes, alumnos, padres e individuos y movimientos sociales interesados en lo que pasa en la enseñanza. Más que papeles y más papeles con especificaciones detalladas de objetivos, contenidos, criterios precisos de evaluación y todo eso que consume horas y horas en una tarea poco o nada útil y muchas veces hasta contraproducente, se trata de emplear ese tiempo, incluso más, en dialogar acerca de los múltiples dilemas que la enseñanza plantea, ensayando respuestas que serán siempre provisionales, dado que lo que sea más justo y esté mejor fundamentado no puede, en la enseñanza como en el resto de la sociedad, establecerse rígida y tecnocráticamente.

10. El número de fuentes a las que un profesor puede recurrir a la hora de elaborar pensamiento sobre la enseñanza no puede ser estrictamente delimitado; de todos modos, la pedagogía, la psicología, la sociología y la epistemología del conocimiento que se utiliza en la enseñanza, son probablemente las que en primer lugar deban citarse, tal y como acertadamente propuso la administración educativa en su última reforma. Es tarea del profesor no sólo adentrarse en ellas, sino también

intentar relacionarlas, dado que ofrecen perspectivas complementarias a los problemas educativos, que son poliédricos y muy complejos.

Esto quiere decir que los psicólogos, los sociólogos, los pedagogos que pretendan acotar un campo propio y las comunidades científicas de cada una de las disciplinas en las que se halla dividido el conocimiento académico, cuando abordan las cuestiones educativas desde la restringida óptica de la disciplina que cada uno de ellos cultiva, aportan poco a una adecuada comprensión de los problemas educativos, incurriendo generalmente en reduccionismos de distinto tipo. Los propios profesores habrían de tomar en sus manos la tarea de articular esos discursos dispersos y construir con ellos pensamiento y propuestas de acción más atentas a las múltiples dimensiones del fenómeno educativo. Su posición como docentes, más que inclinarlos hacia la práctica exclusivamente, tal y como con frecuencia reivindicaban, les sitúa en un lugar muy adecuado para convertirse en creadores de ensayos teóricos estrechamente ligados con sus tentativas prácticas.

Quien comprenda bien esta cuestión no tendrá dificultades para hacer de su trabajo como docente una tarea de gran atractivo intelectual y de inmensa potencialidad formativa, poniéndose a salvo de la alienación consistente en dar clases para vivir, pero vivir pensando en terminirlas para entregarse al cultivo de alguna inquietud intelectual (o mundana) que nada tenga que ver con ellas. El profesor auténticamente investigador es el que ha encontrado un mismo sentido para su vida intelectual, social y docente.

11. ... Y hablando del sentido podemos pasar a pensar en los alumnos para decir que la cuestión del sentido del conocimiento y del aprendizaje escolar es uno de los temas fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza. Por un lado, en torno a él se concentran algunos de los más importantes dilemas que atraviesan la enseñanza institucionalizada: escuela-vida, conocimiento académico-conocimiento ordinario, cultura escolar-cultura de clase, de etnia, de grupo generacional, etc. Por otro, en la cuestión del sentido confluyen diversas disciplinas, de modo que constituye un excelente instrumento para procurar la confluencia entre fuentes que hemos planteado en el punto anterior. Así ocurre cuando se aborda con cierta profundidad, porque obliga a entenderse, por ejemplo, a dos de las principales fuentes del currículum: la psicología y la sociología.

Psicología y sociología se dan la mano (otra cosa es que las comunidades científicas respectivas no lo hagan) a través de la cuestión del sentido. La psicología establece que uno de los factores determinantes para que se produzca el aprendizaje es que exista motivación, y ésta depende fundamentalmente del sentido que dicho aprendizaje tenga para el alumno. Así lo recoge el «abc» de la psicología constructivista que se ha difundido con la última reforma, al reiterar que las condiciones para que exista un aprendizaje significativo son básicamente tres: que tenga una articulación coherente (significatividad lógica), que conecte con lo que el alumno ya sabe (significatividad psicológica) y que exista motivación (la cual depende del sentido). Por su parte, la sociología crítica de la escuela ha destacado siempre la situación de desventaja que tienen los alumnos procedentes de medios culturales distintos a la cultura de la clase media institucionalizada en la escuela, planteando

que el conocimiento, las prácticas escolares y las expectativas que la escuela abre, están lejos de tener sentido para todo el mundo.

Un tanto provocativamente he escrito alguna vez que si los profesores se preguntaran a sí mismos por qué están tan escasamente motivados para tomar en consideración la pedagogía o las ciencias de la educación, y buscaran la respuesta yendo hasta el fondo, es decir, hasta las causas por las que no encuentran sentido al esfuerzo requerido para adentrarse en dichas fuentes, avanzarían mucho en la comprensión de la actitud que mantiene una parte importante de sus propios alumnos ante los saberes que la escuela imparte. Mirándose a sí mismos con respecto a su actitud ante las actividades de formación permanente orientadas didáctica o pedagógicamente, los profesores aprenderían mucho acerca del desinterés académico que con frecuencia presentan sus alumnos. Esto es así porque la falta de sentido que unos y otros encuentran en las actividades de formación permanente (los profesores) y en las escolares (los alumnos), es lo que hace que no exista interés por las ciencias de la educación en el primer caso y por el conocimiento escolar en el segundo. Esa falta de sentido se debe básicamente a que los profesores sitúan la docencia en el mundo de las acciones de la vida cotidiana y no de las preocupaciones intelectuales, lo cual no es sino el mismo fenómeno que se da en aquellos alumnos que, entregados al mundo de las acciones de la vida, no establecen relaciones con el conocimiento que la escuela imparte. Es cierto que en uno y otro caso muchas veces se hace más bien poco porque esa conexión (y por lo tanto sentido) se produzca, por eso precisamente es éste un asunto importantísimo sobre el que merece la pena trabajar. No hay una solución definitiva, pero es el quid de la cuestión de buena parte del fracaso escolar, y yo creo que también del profesional que, según me parece, no es menor que el otro.

12. Es necesario revisar críticamente tópicos tan asentados como el de que los maestros deben ser generalistas, o que para enseñar en los primeros niveles hay que globalizar los conocimientos.

El primero de ellos, para rebajar el nivel de alienación de quienes son expropiados de los dos elementos básicos que son necesarios para enseñar: los alumnos (ya que para un maestro sólo son «suyos» durante pequeños ciclos de dos años) y los saberes (dado que al ser generalistas los maestros sólo pueden dominar cada materia a un nivel ligeramente superior al de los niños). La superación del generalismo podría hacerse ampliando el período en el que se es maestro de un grupo(s) (a lo largo de toda la primaria podría ser) y especializándoles en las áreas, de modo que los maestros puedan dominar los saberes que enseñan a un nivel mucho más elevado de aquel al que les condena su actual condición de generalistas. Esto no tiene por qué significar un alejamiento del nivel de aprendizaje de las niñas y los niños de corta edad en aras de un incremento del academicismo contra el que he escrito en el punto anterior, sino un considerable aumento del dominio del conocimiento que se enseña, lo cual, contra lo que muchas veces se dice cuando se argumenta en sentido contrario al que lo hago aquí, no favorece una enseñanza disciplinar cerrada, sino que más bien incrementa las posibilidades de tratar problemáticamente los contenidos de enseñanza. El pensamiento simple, inflexible, sin dudas, sin contradicciones, y por

tanto sin capacidad para ser tratado críticamente, tiene más que ver con el saber escaso que con saber mucho. Claro que esto no es una cuestión de cantidad sino de complejidad, la cual es imprescindible para pensar críticamente. Ciertamente hay otros muchos factores que intervienen en la configuración del conocimiento escolar, pero éste del tipo de saber que tienen los maestros es uno de los esenciales.

La globalización, segundo de los tópicos mencionados, debe ser revisada en la medida que impone una perspectiva psicologista de la enseñanza en los niveles infantil y primario que, por un lado, muy frecuentemente conduce a la trivialización de los contenidos de enseñanza (el otoño, el cumpleaños, el carnaval, etc., como enunciados temáticos globalizadores que se repiten año tras año en multitud de centros en los que se confunde lo infantil y lo pueril), y, por otro, eleva a la categoría de organizador principal de la enseñanza una de las características del pensamiento infantil como es el sincretismo, cuando de lo que se trata es de enfrentarse a él en lugar de acomodarse al mismo. Por otra parte, la globalización confunde la búsqueda de relaciones interdisciplinarias que se da en los contextos académicos para superar la mirada estrecha de la excesiva especialización, con las necesidades de la mente del pequeño alumno, cuando resulta que se trata de cuestiones bien distintas, que incluso operan en sentido inverso, es decir, que si el problema del saber académico es, ciertamente, evitar el empobrecimiento que produce la parcelación del saber y la especialización de los científicos, buscando para ello la formación de equipos interdisciplinarios capaces de abordar las múltiples facetas de una misma cuestión, por el contrario, el problema del joven aprendiz es la falta de capacidad de análisis y disección de una realidad que vive y percibe de manera confusamente global. Se podría decir que mientras unos (los científicos) vuelven de las partes al todo, otros (los niños) han de ser ayudados para salir del todo e ir a las partes. Tampoco se debe aceptar el argumento tantas veces utilizado por los defensores de la globalización, de que sin ésta no se establecen relaciones entre conocimientos que se imparten como bloques aislados; cuando esto es así será por otras muchas causas pero no necesariamente por no disponer los contenidos en torno a temas globalizadores.

En relación con la lucha contra estos dos tópicos está la necesidad de revisar eso que oficialmente se denomina «conocimiento del medio», que carece de referencia epistemológica alguna, procurando, por el contrario, enseñar a los niños y las niñas desde bien pronto las diferencias entre lo social y lo natural, precisamente para poder abordar racionalmente su compleja trabazón. El parque tiene árboles y viejos que se sientan a su sombra. Unos y otros representan lo natural y lo social, pero a su vez cada uno de ellos es al mismo tiempo un hecho social y un fenómeno natural. Desde bien pronto en la escuela se puede y se debe hablar de estas cosas desarrollando los conceptos de lo social y de lo natural precisamente para ir penetrando en las complejas relaciones entre uno y otro. Da igual cuál sea la entrada temática que utilicemos, lo importante es que el maestro sepa qué es lo que tiene que enseñar a distinguir y a relacionar. El parque, (tratado generalmente en los primeros niveles de enseñanza como lugar de esparcimiento donde retozan niñas y niños, padres, madres y abuelas, todos ellos amables, de buenas costumbres y mejores sentimientos, rodeados de patitos y demás fauna entrañable, generalmente en un día soleado), por sí mismo, sin conceptos capaces de establecer diferencias como las señaladas, no es nada como conocimiento, o peor todavía, se puede decir que es un fraude, una falta de respeto a la infancia.

13. Bajo una concepción dialéctica del conocimiento social y de la enseñanza escolar, no pueden establecerse, ni procede intentarlo, los contenidos concretos que deben ser enseñados, sino que éstos deben plantearse por el profesor como una reconstrucción *ad hoc* de conocimientos sociales elaborados bajo perspectivas dialécticas, a través de los cuales se intente conectar con la conciencia ordinaria y la praxis de unos alumnos determinados.

Quiero decir que no me parece acertado convertir la cuestión de los contenidos de enseñanza que figuran en los programas oficiales en el asunto principal de los que se han de abordar desde una perspectiva crítica de la enseñanza. Ofrecer otros programas alternativos a los actuales, con la promesa de que el cambio llegará, o estará más cerca, cuando éstos sean oficiales, me parece un error. En realidad, cada profesor recrea o reconstruye el contenido de los programas oficiales en función de la realidad docente que vive en cada momento, y se puede decir que esto es tanto más así cuanto «mejor» es el profesor. Desde luego, ésa debe ser, creo, la actitud de un profesor crítico, por eso la lucha contra los programas no ha de orientarse a sustituir unos por otros, sino a ensanchar el espacio de libertad para llevar a cabo esa recreación del conocimiento que ha de atender a las particularidades de los alumnos como grupo y como personas, pero también, no lo olvidemos, a las del profesor concreto que enseña.

Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber, porque en ella quedan implicados todos los factores que intervienen en la enseñanza. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y por qué se sabe de ese modo, así como desvelar también la funcionalidad que dichos saberes han tenido para el profesor y pueden tener para la formación de individuos críticos; es necesario también ponerse en el lugar de los alumnos e intentar comprender su mundo con el fin de buscarle significado y sentido al conocimiento escolar; y es necesario adquirir la capacidad de «tejer» y «destejer» ese conocimiento en presencia de los alumnos y en diálogo con ellos. Es necesario también hacerlo practicando ante ellos y con ellos el pensamiento dialéctico, salpicando la tradicionalmente denominada explicación, de numerosos episodios en los que un profesor dialoga consigo mismo, es decir, hablando en público (en clase) reflexivamente, manifestando sin temor las dudas, las inseguridades, las paradojas, los dilemas existentes en el conocimiento crítico de lo social, y también ayudando a los alumnos a volverse sobre sus afirmaciones, sobre su pensamiento, a dudar sin angustiarse demasiado. Casi lo contrario de lo que la escuela habitualmente quiere enseñar y, desde luego, evalúa: conocimiento que pretende distinguir con exactitud entre el acierto y el error.

14. La cuestión de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales debe plantearse con total alejamiento de esa técnica de la programación consistente en desmigajar los fines de la enseñanza en centenares de objetivos, porque dicha técnica resulta inconveniente para comprender y abordar la realidad en su rica trabazón y complejidad. Que sea formativa, incluso crítica, la distinción analítica de las partes de un todo como es el proceso de enseñanza, y que por lo tanto convenga distinguir en él diversos elementos, como son, por ejemplo, los objetivos, los contenidos o las acti-

vidades, no quiere decir que, con vistas a la acción, ese desmenuzamiento de la misma no tenga límites, y, mucho menos, que tenga sentido crítico el intento de planificar cada minúsculo episodio de la actividad docente. El *para qué* o el *hacia dónde* de la enseñanza deben ser pensados como una argumentación general y no como un entramado de objetivos parciales dispuestos para medir resultados de aprendizaje, porque la racionalización de un proceso de enseñanza conforme a objetivos operativos constituye un ardid tecnocrático para eludir el debate y los dilemas que plantean los grandes objetivos de la educación. De ahí que los profesores críticos deban estar advertidos para no enredarse en la tarea inútil de formular y secuenciar miles de objetivos, empleando mejor ese tiempo en dialogar sobre los grandes fines, sus posibilidades, y los límites de la institución escolar para alcanzarlos.

Sin embargo, como, efectivamente, es imprescindible tener propósitos para emprender cualquier acción intencional, los profesores deben formularlos de alguna manera. A mi modo de ver, basta con que lo hagan en un nivel tan general que es suficiente (y no es poco) con pensar en profundidad algo así como el «ideal de formación» que se quiere alcanzar con una asignatura, y mantenerlo vivo repensándolo a propósito de cada tema. Así que en esto de los objetivos, se puede decir que con pocos, pero serios, basta.

Lo mismo cabe decir con respecto a la programación de los contenidos y esa casi ridícula obsesión actual por presentarlos distinguiendo a cada paso entre conceptos, procedimientos y actitudes. Que los psicopedagogos puedan enseñarnos saberes interesantes acerca de las diferencias existentes entre el aprendizaje de un hecho, de un principio, de un concepto, de un procedimiento, de una actitud, de un valor o de una norma, no quiere decir que debamos pensar y organizar nuestra docencia sometiéndonos a normativas derivadas de coyunturas en las que éstos han logrado reconocimiento sirviéndole en bandeja al poder político-administrativo instrumentos de propaganda y de control que se difunden con el marchamo de la ciencia psicopedagógica.

Una posición crítica en la enseñanza no debe rechazar las aportaciones de la psicopedagogía, porque ayudan a desvelar con rigor dimensiones de la realidad escolar, pero debe huir del reduccionismo en el que incurren, por ejemplo, cuando miran los contenidos de enseñanza y lo que les parece fundamental destacar es que están formados por hechos, conceptos, principios, etc., en definitiva todo aquello que se ve cuando se mira la enseñanza por la estrecha mirilla del aprendizaje y la instrucción.

Donde debe ser más beligerante un enfoque crítico de la enseñanza es en la oposición a que ese saber, parcial aunque interesante, se transmute en poder capaz de orientar la mirada, la mano y la mente de decenas de miles de profesores, obligándoles a situarse durante horas delante de un papel con tres columnas (conceptos, procedimientos y actitudes) para programar (hay que volver a utilizar el término) lo que van a enseñar. Contra esto no cabe sino luchar, oponerse, resistir, porque los expertos no dialogan, ya que el diálogo exige la mayor simetría posible y para que exista ésta el experto tiene que desaparecer, diluirse, no como portador de conocimientos sino como autoridad que se ha de obedecer. No negamos aquí lo que saben (aunque sí lo matizamos), sino que invitamos a enfrentarse a lo que hacen con su saber.

15. El abandono de las disciplinas para organizar los contenidos en torno a una serie de «problemas sociales relevantes» no me parece imprescindible para un enfoque crítico de la enseñanza de las ciencias sociales por dos razones principalmente:

- a) Porque siguiendo el «hilo» de una disciplina, un profesor que se lo proponga puede abordar de manera recurrente los problemas relevantes de su tiempo y su contexto.
- b) Porque los problemas sociales relevantes convertidos en contenido escolar no garantizan por sí mismos el sentido que requiere el buen aprendizaje, pudiendo resultar ser tan académicamente alejados, y por lo tanto con escaso sentido para los alumnos, como las disciplinas a las que son alternativa.

Así que, si bien se puede decir que una didáctica crítica de las ciencias sociales tiene que abordar necesariamente los problemas sociales más relevantes dado que, en último término, se orienta hacia la formación de una ciudadanía crítica y por lo tanto en su horizonte ha de situarse la praxis social, no se puede afirmar, sin embargo, que ello haya de hacerse necesariamente eliminando las ciencias sociales de los programas de enseñanza para sustituirlas por una temática relativa a los problemas.

Otra cosa es que los sectores más innovadores puedan hacerlo así. O que, en el lado opuesto, los más conservadores reclamen las disciplinas para volver a «lo básico», que no es sino lo suyo, es decir, lo que les interesa a ellos enunciar como problemas (el saber culturalista, el aleccionamiento para este o aquel patriotismo, etc.); pero una plataforma de orientación crítica no debiera trazar una raya entre los que organizan el contenido por problemas y quienes lo hacen según una disposición más o menos disciplinar.

Tampoco conviene olvidar que en esto de la orientación disciplinar caben muy diversos grados de «fidelidad epistemológica», que van desde la atención diferenciada a cada concepto de la estructura atribuida a cada una de las disciplinas sociales, hasta un simple acogerse a las entradas temáticas más habituales en los libros de texto y materiales editados, con el fin de no alejarse demasiado de la organización del saber que le es más familiar al profesor, y desde la cual puede tender puentes hacia la realidad social sin necesidad de abordar antes de nada profundas reconstrucciones de su conocimiento. Unas y otras opciones están ligadas a las particulares biografías personales y profesionales de los profesores, lo cual merece una gran consideración desde un punto de vista interesado en la formación permanente y la revisión de las formas de enseñar.

No obstante, a pesar de este cierto pragmatismo que mantengo como necesario para un acercamiento a los problemas del contenido a fin de que las propuestas de cambio no resulten excesivamente chocantes para el profesorado, en el camino de la deconstrucción del pensamiento del profesor habrá de plantearse la crítica del conocimiento escolar consolidado en las asignaturas que conocemos, dado que, como magistralmente ha puesto de manifiesto Raimundo Cuesta para el caso de la Historia (Cuesta, 1997), tales asignaturas no pueden identificarse con las disciplinas académicas correspondientes, sino que constituyen construcciones sociales peculiares para cuyo análisis la perspectiva epistemológica resulta insuficiente. El estudio riguroso de la sociogénesis de las mismas constituye un material de extraordi-

naría potencialidad para actuar críticamente sobre el pensamiento de los profesores y las prácticas consolidadas en la enseñanza de las diferentes materias. Que el profesor deba partir de lo que sabe, tal y como propugno, no quiere decir que no deba revisarlo tomando conciencia de que su asignatura, y seguramente la concepción que tiene de ella, más que un producto destilado de la ciencia, es el resultado de una lenta decantación de elementos de naturaleza ideológica, política, pedagógica, etc., y sólo en cierta medida relacionado con la producción científica.

16. Esta relación entre el valor formativo atribuido a las ciencias sociales y la experiencia que cada cual tiene de ellas, unido a la pluralidad de posiciones ideológicas y políticas que se dan entre los miembros de las comunidades científicas (por ejemplo, hay historiadores republicanos, monárquicos, partidarios de cada uno de los partidos, defensores de la libertad y la igualdad, antidemócratas, etc.), obliga a situar sus opiniones acerca del valor formativo de las ciencias sociales en un plano democrático de igualdad con las del resto de los ciudadanos, si bien siempre resultará interesante, por ilustrativo, considerar la experiencia formativa que ha supuesto para cada uno de dichos científicos el dominio en profundidad de la ciencia social en la que se les reconoce autoridad académica. De todos modos, esto es una parte más de la lucha permanente por conquistar espacios para la democracia, empeño que no puede voluntaristamente dejar de reconocer la enorme asimetría existente entre ciudadanos legos y expertos, lo que no quiere decir que haya que plegarse a ella.

Por eso los profesores críticos deben propugnar la mayor apertura curricular posible, pero no con el fin de tener las manos libres, sino para abrir espacios de participación en los que puedan expresarse ellos mismos pero también los ciudadanos en general. La escuela pública, precisamente para ser tal, debe promover espacios públicos de debate y diálogo sobre lo que se hace en ella. Los profesores no deben aceptar situarse por debajo de los expertos que pretenden decirles lo que hay que enseñar y cómo, pero tampoco deben tratar de constituirse ellos mismos en los expertos que imponen su criterio a los demás; han de asumir su responsabilidad en la selección, organización y tratamiento de los contenidos de enseñanza haciendo explícito el valor formativo que les atribuyen, pero asumiendo también la responsabilidad de organizar la participación de otros, creando con ello buenas oportunidades para revisar autocríticamente el papel que determinados saberes han jugado en la formación de las personas participantes. En la práctica, sin duda, ocurrirá de hecho que el profesor tendrá una posición privilegiada para controlar la situación, pero este lugar ya lo ocupa ahora y, en la medida que no es reconocido así, queda oculto bajo la formalidad de los documentos organizativos del centro, lo que hace difícil la asunción de las responsabilidades que realmente se tienen.

Todo esto implica abogar por un debilitamiento (no desaparición) del orden burocrático, y un fortalecimiento del orden moral en la enseñanza.

17. No cabe esperar que una didáctica crítica de las ciencias sociales pueda llegar alguna vez a establecer la secuencia de actividades o el «diseño de instrucción» que garantice el éxito de la enseñanza, aunque sí podemos concebir procesos y juz-

garlos por su mayor o menor adecuación al tipo de formación que queremos. A este respecto pienso que es necesario idear actividades de enseñanza que, dicho en términos muy generales, requieran:

a) La reflexión necesaria para que los alumnos tomen conciencia de sus ideas y de la procedencia de las mismas, así como de la influencia que sobre ellas ejerce el aprendizaje escolar. Será entonces apropiado hablar mucho con los alumnos sobre lo que piensan y por qué lo piensan así, provocando en la medida de lo posible una vuelta sobre su propio pensamiento, reconociéndolo y tratando de que ellos mismos escudriñen en él sin darse respuestas simples. El profesor mismo debe hacerlo ante ellos con toda sinceridad. Habrá que favorecer el reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación, de las conversaciones con la familia y los amigos, de la propia escuela, etc.; y habrá de hacerse mediante diálogos a los que no hay que buscarles un lugar predeterminado y preciso en la secuencia de actividades que constituyen la clase, sino que tienen que darse en cualquier momento que resulte propicio.

b) El encuentro con conceptos, argumentos y explicaciones de orden superior a los manejados por los alumnos, aprendiendo además a juzgar el distinto valor de las fuentes de la información y del saber. Esto quiere decir que el profesor debe impartir conocimientos siempre dejando claro que su saber es una fuente más para el alumno, presentando con honradez lo que son hechos incontrovertibles por un lado y lo que son opiniones, juicios, enfoques sobre los que cabe la duda y la discrepancia. Pero también hay que enseñar a los alumnos a buscar conocimiento en los libros (el propio texto puede ser uno de ellos, aunque nunca el único) y en otros soportes como puede ser el informático, la prensa, etc., procurando enseñar a cuestionar con respeto todas las fuentes.

c) La aplicación del pensamiento a situaciones distintas a aquellas en las que fue aprendido, en la medida de lo posible, a situaciones extraescolares, siguiendo un proceso de progresiva autonomía del alumno para llevar a cabo esta tarea a través de una creciente retirada del apoyo del profesor. Si es cierto que sólo se puede dar por adquirido un saber cuando éste se utiliza en contextos diferentes a aquel en que fue aprendido, convendrá crear situaciones en las que los alumnos tengan oportunidad de activar los aprendizajes que presuntamente han realizado. Para ello será oportuno debatir, proponer tareas o trabajos que no sean un mero desarrollo de un tema muy acotado, sino que exijan el establecimiento de relaciones con otras ideas, con problemas y situaciones de la vida. El conocimiento no se adquiere en la escuela para utilizarlo después, sino que la propia escuela, la propia clase, han de ser los primeros contextos de aplicación. De modo que la clase será un lugar para tratar de muchas otras cosas que de la asignatura, o, si se quiere, la asignatura misma habrá de convertirse en algo distinto a lo que habitualmente es hoy.

d) La creación de contextos de diálogo donde se aprenda a hablar y a escuchar buscando los mejores argumentos y autocontrolando las intenciones con las que se habla o se discute. Es decir, que hay que enseñar a dialogar en la medida de lo posible. Algunas técnicas que lo facilitan existen ya y son muy interesantes, debiendo incorporarse en ocasiones incluso como actividades específicas destinadas a mejorar las capacidades para el diálogo.

e) La formalización frecuente del pensamiento a través de la escritura, porque ésta exige un nivel de disciplina y sistematización del pensamiento fundamentales para ir desarrollando la capacidad de crítica, que requiere esfuerzo y organización mental. No se trata de tomar apuntes (aunque también conviene enseñar a tomar notas de una exposición oral), ni de poner exámenes escritos con frecuencia, sino de enseñar a organizar la exposición del pensamiento construyendo esquemas, redactando textos, presentando informes, etc.

f) La participación en realidades escolares o extraescolares que impliquen una actividad social consciente. La escuela misma es sociedad, de modo que no sólo debe ser objeto de estudio, sino también de intervención. En realidad es prácticamente el único en que se le concede autorización al profesor para invitar a los alumnos a intervenir (y no siempre). El profesor de sociales no puede dejar de tratar en clase sobre la importancia de participar activamente en la vida del centro y de fuera de él. Ésta es potencialmente una fuente de conflictos, pero la perspectiva crítica, si bien no debe fomentarlos gratuitamente, tampoco debe rehuirlos a cualquier precio. Hay que tener en cuenta que la participación en actos, movimientos u organizaciones por parte de los alumnos ha de ser algo que se promueva en colaboración con los padres y que siempre será optativo, y deberá desprenderse de una dinámica asumida y no de una imposición.

18. Hay que distanciarse de la pretensión tecnocrática de evaluarlo todo y de hacerlo mediante instrumentos específicos, promoviendo, por el contrario, espacios para la reflexión serena y el diálogo con otros acerca de lo que estamos haciendo.

Ponerles notas a los alumnos no es una actividad didáctica en sentido estricto dado que no se trata de algo necesario para enseñar y aprender; sin embargo, forma parte esencial del entramado escolar institucional y de sus funciones de selección y reproducción, tanto, que sin notas seguramente no habría escuelas. Cada cual debe resolver este asunto en el marco de las contradicciones entre el intelectual orgánico que es todo profesor y el crítico que pugna por ser. De todos modos me atrevería a decir que en la mayor parte de los casos es más crítico aprobar que suspender; que todo suspenso es también un fracaso del profesor; que no es suspendiendo más como mejor se defiende la escuela pública y la enseñanza comprensiva; y que de los profesores que tienen la mano muy ligera para suspender no cabe esperar mucho desde un punto de vista crítico porque, en general, carecen del sentido de compromiso con la escuela pública, de sensibilidad por la suerte de los grupos sociales y de los individuos particulares peor situados socialmente; y que a pesar de considerarse profesionales de la docencia suficientemente expertos y autorizados para dictaminar con autoridad quién aprueba y quién no, suelen ignorar la bibliografía básica sobre la evaluación, lo cual constituye una carencia formativa mucho más grave que aquellas que no les perdonan a sus alumnos. Los profesores que suspenden mucho, o son personas con una mentalidad elitista que están poseídos por alguna ideología derivada de una falsa conciencia sobre su papel social, sólo equiparable a su ignorancia sobre las verdaderas funciones del sistema escolar en nuestra sociedad, o, sencillamente, son mala gente.

DIALOGANDO CON MIS AMIGOS CRÍTICOS³

Alberto Luis Gómez y Alfonso Guijarro, seguramente los lectores que han tratado con mayor consideración mis modestas incursiones en los campos de la didáctica general y de las ciencias sociales, en medio de un contexto general caracterizado más por lo que nos une que por lo que nos separa, han criticado algunos aspectos del pensamiento que he desgranado en las «tesis» anteriores. El primero de ellos tuvo el generoso gesto de dedicarme unas cuantas páginas en el Proyecto Docente con el que concurrió hace no mucho tiempo a un concurso para la obtención de una cátedra de universidad. Sobre las bases de aquel texto publicó más tarde un artículo (Luis, 1997) con el que debo decir (aunque esto es algo que desde el punto de vista argumental no hace al caso) que me he sentido halagado. El grueso de dicho trabajo está dedicado a comentar diversos aspectos de otro artículo mío (Rozada, 1992) en el que defendía la idea de que la enseñanza de las ciencias sociales no era (ni podía, ni debía ser) una «disciplina» en el sentido que esto se entendía en la teoría de Stephen Toulmin (1977), planteando por el contrario Alberto Luis que la didáctica de las ciencias sociales podía ser considerada como una «disciplina posible».

En pocas palabras, mi lectura de Toulmin y mis conclusiones le parecieron apresuradas al profesor Luis Gómez, aspecto éste con el que yo no estoy totalmente en desacuerdo, pero que creo que es una debilidad que ambos compartimos dada la bibliografía en la que nos hemos basado y la limitada pretensión que ambos teníamos al escribir nuestros respectivos textos: en mi caso, escribir un artículo breve y apuntar una idea, y en el suyo, desarrollar un apartado de un trabajo en el que ésta no era la cuestión principal. Ambos no hicimos sino una rápida aproximación al tema.

Por otro lado me señala Alberto Luis Gómez que los criterios que utiliza Toulmin para establecer que una empresa racional es propiamente una disciplina «compacta» son muy estrictos y que ello afecta a otras muchas áreas de conocimiento y no sólo a la didáctica de las ciencias sociales, con lo cual también estoy de acuerdo, pero precisamente eso afecta más a su argumentación que a la mía, porque si bien la mía se debilita al poder extenderse a un área amplísima de conocimientos de los que también cabría decir que no son disciplinas, la suya resulta mucho más

³ En esta parte de la ponencia presentada al VII Seminario Fedicaria celebrado en Salamanca a comienzos de julio de 1998 contestaba yo a algunas de las críticas que Alberto Luis Gómez y Alfonso Guijarro habían realizado a ciertos aspectos de mi pensamiento. Dicha respuesta era necesariamente minuciosa, viéndome obligado en aras de la precisión a incluir largas notas a pie de página, además de tener que extenderme en el texto en consideraciones tan puntillosas como imprescindibles para el debate que estaba abierto. El Consejo de Redacción de *con-Ciencia Social*, siguiendo el criterio editorial de procurar que este anuario no se reduzca a órgano de expresión del debate interno en el seno de Fedicaria sino que se dirija y resulte interesante para un público mucho más amplio, consideró inapropiada la publicación íntegra de esta parte de lo que fue mi ponencia. Teniendo en cuenta que los textos de los autores a los que se refería mi réplica difícilmente fueran conocidos por los lectores de *con-Ciencia Social*, he aceptado el reducir esta parte a una breve síntesis del debate planteado. Sin embargo, como, a pesar de la inevitable aridez de dicha polémica, considero que la misma puede tener cierto interés, y, desde luego, para mí resulta imprescindible la respuesta por respeto tanto a mis críticos como a mi propio trabajo, el texto que no se incluye aquí ha sido publicado en la revista electrónica «Scripta Nova» situada en <http://www.ub.es/geocrit/menu.bt>. En esta misma página Web, en la revista «Scripta Vetera» puede el lector encontrar también el artículo de Alberto Luis con el que principalmente polemizo.

difícil de defender, porque sostener que la didáctica de las ciencias sociales es una «disciplina posible» es tanto como admitir que algún día puede ser una disciplina «compacta», es decir, como la física. Por ello considero equivocada la pretensión de defender el carácter «disciplinable» de la didáctica de las ciencias sociales tomando como referencia a Stephen Toulmin, otra cosa es que se adopte un criterio procedente de otras teorías del conocimiento y de la ciencia más tolerantes, que las hay.

Considera también el profesor Luis Gómez que en mis argumentos no he prestado suficiente atención a los aspectos institucionales que siempre están presentes en la construcción de una disciplina, aspecto en el que, ciertamente, no me detuve, pero porque no era necesario, toda vez que lo institucional no es nunca suficiente para desarrollar una disciplina y por lo tanto, cualquiera que sea el papel que le atribuyamos, no puede cambiar la conclusión de que la didáctica de las ciencias sociales no podía «disciplinarse», a la que yo había llegado mediante consideraciones de índole epistemológica. Los aspectos institucionales, cualesquiera que sean, no pueden remediar una conclusión epistemológica así. La validez o no de la argumentación que nos lleva a la conclusión primera (que la didáctica de las ciencias sociales no es «disciplinable») no depende de lo que se diga sobre lo institucional, así que el reproche de mi amigo crítico es argumentalmente innecesario, otra cosa es que él lo necesite para argumentar que la didáctica de las ciencias sociales es una «disciplina posible», porque para sostener esa afirmación sí que son necesarias las dos condiciones: la epistemológica y la socio-institucional. Para decir lo contrario, reitero; si quiebra el primer campo de exigencias (el epistemológico), no es necesario emplear tiempo en ocuparse del segundo (el institucional), por eso no me interesó ni me interesa demasiado, máxime si, como tantas veces ocurre, lo institucional es un mundo lleno de miserias, tal y como él y yo hemos tenido ocasión de comprobar en circunstancias bien distintas pero más o menos igual de lamentables.

Y, por último, de las críticas que me hace Alberto Luis Gómez cabe destacar la que se refiere a mi falta de atención a los aspectos instructivos de la enseñanza en aras de los más propiamente políticos; lo cual, con algunos matices, puede concederse que es cierto. Sin embargo creo que no se trata de un descuido por mi parte sino de algo que es consecuencia de la búsqueda de formas de racionalidad distintas al positivismo que late tras las concepciones de la enseñanza que tienden a reducirla a una instrucción que se planifica, se ejecuta y se evalúa de modo similar a como se hace en los procesos de producción. Las razones por las que en los años ochenta hemos dicho que no a la «pedagogía por objetivos» van mucho más allá de la discrepancia con unas técnicas concretas de programación, y tienen su raíz en las divergencias con la racionalidad técnica que reduce el fenómeno educativo a lo meramente instructivo. Que sea yo quien desatienda la dimensión instructiva de la enseñanza y que sea Alberto Luis quien me lo reclame, creo que puede ser el exponente de diferencias existentes en el plano de la racionalidad con la que uno y otro abordamos las cuestiones educativas.

Por último, y expresado siempre de una manera muy resumida, Alfonso Guijarro critica en su tesis doctoral (Guijarro, 1997) mi inclinación a situar el cambio educativo en el campo de la formación permanente del profesorado más que en el de los programas oficiales de enseñanza, pareciéndole a él que esto es una forma de «poner el carro delante los bueyes». Su propuesta es la de cambiar primero los programas (expresión, al parecer, de los fines de la educación), y luego realizar

fuertes campañas de actualización o reconversión del profesorado. Este planteamiento me parece erróneo porque supone confiar demasiado en el orden burocrático para un cambio educativo que se reclama de orientación crítica, lo cual es poco coherente. Mi tendencia a destacar la importancia primordial del profesorado y su formación se corresponde con una radical desconfianza en que el cambio de unos programas oficiales por otros tenga verdadera potencialidad de cambio en la enseñanza, y mucho menos todavía si se trata de un cambio en una línea crítica. Además el concepto de formación del profesorado que definiendo se empobrece si ésta tiene que pasar a ser subsidiaria de dichos programas. En numerosas ocasiones he argumentado en favor de un currículo verdaderamente abierto y de un profesorado capaz de configurarlo en diálogo abierto con los alumnos y otros interesados en lo que se hace en las aulas; y le reprocho a mi amigo Alfonso Guijarro el no haber prestado atención a un asunto tan importante como éste de la apertura del currículum, seguramente porque no le es funcional para la defensa que hace de un tipo de programas oficiales en los que se abandone la orientación disciplinar para adoptar una organización en torno a problemas sociales relevantes.

Y DE NUEVO LA DUDA, ESTA VEZ SOBRE LA RACIONALIDAD

Varias veces antes de llegar a este punto he mencionado la cuestión de la racionalidad y en alguna ocasión he remitido al lector a esta última parte; quizás con ello le haya creado la expectativa de que es aquí donde se soluciona todo, es decir, donde está la respuesta definitiva, pero no es así porque la respuesta es tan dubitativa como provisional.

La cuestión de fondo a la hora de pensar y debatir sobre la enseñanza de las ciencias sociales no es otra, creo yo, que el tipo de racionalidad que explícita o implícitamente se está utilizando por parte de cada uno de los interlocutores. Es éste un problema de gran envergadura y vigencia permanente que no puede soslayarse, aunque el dar cuenta de él no signifique necesariamente que quien lo hace (como me ocurre a mí ahora) suponga que tiene algo nuevo que aportar, sino que se trata de cumplir con la suprema exigencia de sinceridad, sobre todo si lo que se tiene que mostrar son grandes dudas de fondo que no pueden sino generar desconfianza sobre la solidez del edificio de las propias ideas.

Creo que algunas de las cuestiones que he discutido con Alberto Luis y con Alfonso Guijarro tienen como trasfondo una mayor asunción por su parte (correlativa con mi distanciamiento), de formas de racionalidad que, en un plano general, cabría asociar con el proyecto (o el discurso) escolar de la Ilustración caracterizado como moderno, mientras que en un nivel más restringidamente científico-didáctico sintonizarían con la racionalidad medios-fines. Por ejemplo, cuando me he referido a la crítica a la pedagogía por objetivos y al cambio de racionalidad que la misma implica, invitando al profesor Luis Gómez a compartir formas de racionalidad más dialéctica; o cuando señalo que tras el orden que expresa la metáfora de los bueyes y el carro empleada por Alfonso Guijarro late un concepto de racionalidad medios-fines o instrumental que no casa bien con un enfoque crítico; o cuando propongo «constituir foros de discusión y diálogo, donde, reconociéndonos mutuamente la categoría de seres racionales y libres, nos sentemos en círculo para hablar

y hablar antes y después de cada tramo recorrido de un camino que está también en discusión»⁴; en todos esos casos, lo que en el fondo está detrás de mis discrepancias es la preocupación por adoptar formas de racionalidad sensibles a la crisis de las cosmovisiones finalistas y a la crítica de la racionalidad instrumental.

La quiebra de las racionalidades que operaban en un tiempo largo afecta nada menos que a los proyectos de vida. Como se sabe, el debilitamiento de los fines últimos, que corrían a cargo de los grandes relatos portadores de sentido, es uno de los signos de nuestro tiempo. La denominada posmodernidad es, en buena medida, la afirmación de que no es sostenible el concepto ilustrado de razón como garantía de un progreso con camino cierto. Esta quiebra de la confianza en que la Historia tiene un sentido que se puede recorrer mientras «atruena la razón en marcha», no puede dejar de tener consecuencias que, al menos por el momento, significan incertidumbre e imposibilidad de arraigar con fundamentos fuertes proyectos de enseñanza y de transformación social. Una de las exigencias de la crítica: la crítica práctica, presenta hoy inseguridades que en otro tiempo no muy lejano fueron certezas, incluso dogmas para algunos. Lo cual se traduce en un inevitable ascenso del relativismo, y tal vez no haya más remedio que encarar la situación sin volverle voluntaristamente la espalda:

«El problema de definir un criterio de racionalidad crítica «a la altura de los tiempos» si es que tiene algún sentido proponerse algo así, pasa por un debate en profundidad sobre las relaciones entre relativismo y racionalidad (ARROYO, 1993, p. 217).

El papel de la educación como proyecto de la modernidad, comúnmente asumido tanto por el pensamiento liberal como por los críticos del mismo (en tanto que su crítica no iba dirigida hacia los ideales pregonados sino hacia su no realización) ya no puede sostenerse en los términos que se vino haciendo en los dos últimos siglos, lo cual pone en crisis los pilares del proyecto crítico, porque, retiradas sus bases modernistas, como se pregunta Tadeu da Silva:

«¿Sobre qué bases se continuará haciendo la crítica educacional de izquierdas?» (SILVA, 1997, p. 274).

La propia idea de emancipación a través de la razón no puede ya ser esgrimida sin dudas. Así pues, todo proyecto de largo recorrido, como estrategia general y como sucesión de acciones tácticas concretas, que se suponga capaz de establecer los medios adecuados para conseguir fines emancipadores que no estén en discusión, desatiende un aspecto esencial de nuestro tiempo como es la crisis de las cosmovisiones teleológicas o finalistas.

En un plano más concreto, aunque efectivamente se podría afirmar que todos los paradigmas en el marco de los cuales se produce actualmente el conocimiento académico son herederos de la modernidad, dado que incluso la propia posmodernidad es considerada por algunos autores como la culminación de aquélla, lo que se está produciendo es un refuerzo de las perspectivas multiculturales, en detrimento de los estructuralismos que tratan de explicar la realidad por encima y

⁴ Estos aspectos de la polémica no quedan bien reflejados en la versión reducida de la misma que aquí se publica por las razones explicadas en la nota anterior, de modo que el lector interesado tendrá que recurrir al texto completo que se publica en la página Web anteriormente señalada.

a pesar de la diversidad. En parte la crítica a la modernidad se orienta contra la reducción positivista del concepto de razón, y en consecuencia se puede decir que lo particular, lo hermenéutico y hasta lo introspectivo ganan terreno frente a los discursos generales sobre la escuela. La mirada se vuelve hacia las culturas del aula, de los profesores, de los centros, interesándose menos por el sistema general y sus grandes fines. Si esto no se toma por un mero cambio de paradigma de investigación educativa que se adopta de manera superficial, como tantas veces ocurre, se habrá de admitir que detrás de ello late un giro filosófico relativo al concepto de racionalidad con el que se opera. Ya no se trataría de orientar la crítica hacia las estructuras del sistema educativo, sino de volverse reflexivamente sobre las culturas particulares en las que se está inmerso. En cierto modo se puede decir que la posmodernidad reduce el campo de la acción y por lo tanto también de la crítica, si bien no se puede dejar de señalar la paradoja de que esto ocurra a la vez que se produce la extensión de un pensamiento único y de unas estructuras económicas cada vez más concentradas en menos centros de poder (Arroyo, 1993, p. 212).

Creo que la formación de una perspectiva crítica-dialéctica en la enseñanza habrá de avanzar explorando caminos inspirados en enfoques que no admiten la adscripción unilateral ni a la modernidad ni a la posmodernidad. Al respecto creo que, por un lado, la racionalidad teleológica (de tiempo largo) y la que opera con arreglo a fines (en un tiempo corto) propias de la modernidad, así como, por el lado contrario, la negativa a cualquier modelo de racionalidad universalizable, pueden ser respectivamente aparcadas mientras exploramos vías alternativas como es la que nos ofrece la idea de «racionalidad de proceso» habermasiana. La máxima tantas veces incumplida de que «el fin no justifica los medios» podríamos reformularla diciendo que ningún fin (ni de largo ni de corto recorrido) puede justificar medios distintos al proceso que tomamos como modelo de racionalidad, de modo que es con referencia a este último como habremos de juzgar el grado de racionalidad de una práctica social, y por tanto también de aquella que consiste en enseñar.

Así pues, además de las dieciocho tesis «no doctorales» que presento a discusión, quiero sugerir, para terminar, otra más, y es la que destaca el interés que puede tener el buscar la racionalidad de la enseñanza, no en la seguridad de unos fines (lejanos o próximos) sino en un proceso que, si bien no deja de estar inspirado en un ideal emancipatorio, y por lo tanto arraigado aún en la modernidad, se puede decir que es un fin en sí mismo. Para ello se pueden aprovechar algunas ideas que ya tenemos, como por ejemplo la que tantas veces nos repiten los sociólogos críticos de la escuela cuando nos señalan que no son los discursos explícitos los que educan sino que principalmente lo hacen las prácticas a las que los alumnos son sometidos en la institución escolar. Pues bien, una racionalidad de proceso viene a ser la que, aunque bien fundamentada teóricamente, se materializa en una serie de procedimientos que educan mientras se practican.

En realidad mi propuesta de combinar lo más equilibradamente posible el estudio, la reflexión y la acción (Rozada, 1997), podría ser considerada como una forma de actuar racionalmente conforme a un proceso, a partir de una fundamentación que en mi caso sólo pretende dar cuenta de cómo un profesor determinado va trabajando un pensamiento con cierto grado de complejidad, sin que aspire a tener más valor que el de plasmar el esfuerzo de un profesor que quiere fundamentar lo que

hace construyendo y reconstruyendo permanentemente sus ideas y tratando de ser consecuente con ellas.

Una idea de racionalidad de proceso que, por su solvencia (está fundamentada en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas), no admite comparación con mis ocurrencias, se encuentra clara y extensamente expuesta en la documentada obra *Teoría Crítica de la Educación*, en la que Paz Gimeno Lorente (1995) va desgranando un cúmulo de ideas y de sugerencias prácticas que me parecen de gran utilidad para quienes nos mostramos interesados en los enfoques críticos de la educación.

Tanto la tipología de acciones escolares (instrumentales, estratégicas, comunicativas y potencialmente comunicativas), como los criterios de validez racional (verdad, veracidad y rectitud) sobre los que reiteradamente incide la autora al ir exponiendo y repensando para la educación la Teoría de la Acción Comunicativa habermasiana, constituyen un abundante manantial de ideas para crear estrategias de enseñanza y tipos de actividades orientadas a poner en práctica procedimientos tendentes a ejercitar la crítica con aquellos a quienes deseamos enseñársela, conscientes de que sólo de ese modo, es decir, ejercitándola, cabe hablar de que tal crítica pueda ser de alguna manera aprendida. Las «Orientaciones para el desarrollo de modelos curriculares teórico-críticos» que la autora sintetiza en veinte páginas (743-763), constituyen todo un programa de pautas generales para ser coherentes con un enfoque crítico de la educación, que merece la pena ir ensayando para desarrollar estrategias concretas de enseñanza y de organización escolar.

De todos modos no quisiera terminar dando la impresión de que lo importante es llegar a concretar algún tipo de diseño instructivo perfectamente articulado para la enseñanza de las ciencias sociales bajo una perspectiva crítica, sino que, sin negarles valor a las aportaciones de ese carácter, lo que me parece primordial es el cultivo por parte de los profesores de un tipo de pensamiento que puede ser seguramente denominado de diversas formas (¿crítico?, ¿dialéctico?, ¿complejo?) y que no se identifica plenamente con ninguno de los dos términos del debate modernidad-posmodernidad. En este sentido y en este momento, considero afortunada la expresión «conciencia trágica» con la que Eugenio del Río (Río, 1997) trata de expresar la situación en la que nos encontraríamos hoy muchos hombres y mujeres preocupados ya no por su trabajo (que también), sino por el sentido y la racionalidad de su vida. Creo que se trata de una idea que expresa algo parecido a lo que vislumbro que es el pensamiento dialéctico, es decir, un pensamiento que viene a ser una manera de aceptar el vivir en medio de la contradicción permanente; una contradicción que con frecuencia no se resuelve en una síntesis superadora. He de decir que no me parece desolador vivir en medio de contradicciones aceptando la enorme complejidad de lo real. Es más, me atrae la idea de vivir gestionando tal complejidad. Creo que con eso y un criterio moral se puede orientar una manera de ser y de estar en el mundo actual. Admito que el futuro es imprevisible y por lo tanto no puede ser anticipado por ningún metarrelato, cosa de la que me he convencido definitivamente al comprender con mayor profundidad lo que significa que la sociedad es reflexiva, es decir que aprende de las propias ciencias sociales que produce y por lo tanto impide la posibilidad de cualquier predicción de tiempo largo, al modificarse constantemente las bases sobre las que se va construyendo el futuro (Lamo, 1996); pero eso, que obliga a descartar cualquier propensión teleológico-dogmática, no anula, pienso yo, las posibilidades de darle un sentido a la vida y a la

crítica. Entiendo la crítica como la permanente vigilancia y enfrentamiento contra todo aquello que incurra en reduccionismos. Por eso en la lista de enemigos aparecen viejos conocidos como el positivismo o el estructuralismo, ambos sin sujeto; el subjetivismo o la mera hermenéutica, ambos sin objeto material externo a transformar; y así muchos otros, que no serán enemigos por sí mismos sino en tanto que simplificaciones de la complejidad. La crítica no puede olvidar ninguna dimensión, de modo que incluso suscribo la queja de José Luis Atienza en su impresionante artículo en defensa de una introducción al psicoanálisis en la formación del profesorado (Atienza, 1997), aunque también estaré atento por si tuviera que suscribir otras críticas que pudiera merecer la suya, acaso por desequilibrar la mirada primando excesivamente el hacia dentro y hacia atrás sobre el hacia fuera y hacia delante.

Yo veo en la reivindicación de una «conciencia trágica» un cierto impulso emancipador, y por lo tanto una pervivencia de modernidad, que vendría a ser una especie de aprender (enseñar) a pensar dialécticamente, sabiendo que el mañana no está escrito en parte alguna y que por lo tanto la emancipación no se puede pensar como futuro universal sino en términos de proceso siempre inalcanzable plenamente, pero un proceso capaz de constituirse en referente de racionalidad con el que podamos valorar en cada momento el grado de la misma que haya (o que falte) en nuestras acciones. La racionalidad de proceso frente a las racionalidades teleológica e instrumental constituye para mí una propuesta novedosa y atractiva a la hora de pensar y ensayar alternativas para enseñar y tal vez también para vivir.

Sin embargo (y esto último no es más que otro episodio de mi propia confusión), creo que si la racionalidad de proceso habermasiana funciona como una utopía que se toma como criterio para juzgar acerca de la racionalidad de nuestros actos, el mantenimiento de ideales propios de la modernidad tomados no dogmáticamente sino también como criterios de referencia, no dejaría de cumplir también un papel racionalizador relativo a los fines y complementario de la racionalidad de proceso. ¿Qué diferencia habría entre una racionalidad que toma como referente la (en último término irrealizable) Acción Comunicativa de Habermas, y aquella otra que se basaba en la también utópica promesa de una sociedad sin clases, sin oprimidos ni opresores? Tomadas ambas como varas de medir el grado de racionalidad de nuestras acciones y desposeídas de toda pretensión de cientificidad, ¿no podríamos tomarlas complementariamente como criterios de racionalidad para «navegar» entre la modernidad y la posmodernidad? Como dice Javier Sádaba:

«Habitar junto al abismo [...] y seguir manteniendo los ideales emancipatorios de la Ilustración —o de quien sea— ¿es posible? Posible lo es. Necesario parece que también» (SÁDABA, 1988, p. 648).

Nos distanciaríamos así del escepticismo propio de los dogmáticos frustrados.

Ya que lo tengo a mano todavía, volveré un momento a Toulmin para tomar de él un largo párrafo que me parece muy interesante para apoyar la recuperación de las desprestigiadas utopías. Refiriéndose al carácter abstracto e idealizado de su teoría de la «evolución disciplinaria», dice nuestro autor:

«En sí mismo, desde luego, el carácter abstracto de nuestra explicación no proporciona base alguna para una objeción. Hay multitud de otros campos en los que se emplean idealizaciones similares. En todo caso, cuando nos disponemos a aplicar un

término idealizado, la cuestión operativa no es si existen en la actualidad casos que puedan ser designados por el nuevo término, sino en qué condiciones tiene alcance empírico el nuevo término idealizado y en qué medida aclara tanto las situaciones a las que se aplica directamente como aquellas en las que esto no sucede. Ningún objeto real ejemplifica con ilimitada precisión la especificación del matemático de un "punto geométrico" o una "recta euclidiana"; ningún sistema material de la vida real responde plenamente a la definición física de un "cuerpo rígido" o un "gas ideal"; ningún ser humano se ajusta infaliblemente al ideal judicial de un "hombre razonable"; ni hay ejemplos absolutamente perfectos del "mercado libre" del economista. Pero esto no afecta ni disminuye la importancia explicativa de tales conceptos idealizados. Hablando en términos teóricos, en verdad pueden ser tan reveladores en los casos negativos como en los positivos. Por ejemplo, cuando consideramos por qué el anhídrido carbónico se aparta del ideal del físico de un "gas perfecto" más que del oxígeno o cuando examinamos las condiciones en que el funcionamiento de un oligopolio puede aproximarse al de un mercado "libre", *son los frutos explicativos de los conceptos lo que importa, no sus ejemplificaciones* (TOULMIN, 1977, p. 366. La cursiva es mía. JMR).

Pienso que tal vez nos equivocamos cuando en el campo de lo social prescindimos de un concepto, de una teoría o de una utopía sencillamente porque no podemos poner ejemplos. ¿Cuántas veces hemos dado marcha atrás cuando, defendiendo una sociedad libre y justa o un ser humano emancipado, se nos ha dicho: ¡póngame un ejemplo! ¿Por qué no mantener modelos de sociedad aun careciendo de ejemplificaciones reales de los mismos? Si, como dice Miguel Ángel Quintanilla:

«En general, las utopías son sólo modelos globales de la sociedad que se proponen como fuentes de inspiración para organizar las sociedades concretas, pero en sí mismos son irrealizables» (QUINTANILLA, 1984, p. 12).

¿No deberíamos mantener esos modelos cual conceptos sin ejemplos concretos que nos pueden servir para algo parecido a lo que a Toulmin le sirve su idealización acerca de la «evolución disciplinaria», es decir, en su caso para explicar empresas racionales «disciplinarias» (o «no-disciplinarias») tomando dicha idealización como referente, y, en el nuestro, para juzgar acerca del grado de aproximación (o alejamiento) de la sociedad real al modelo utópico formulado? Creo que si las utopías son racionales, es decir, como advierte Quintanilla, si son consistentes (o internamente coherentes) y sensibles a la realidad social y a los planes de acción concreta que se pueden plantear en una sociedad, y por lo tanto no son dogmáticas, podríamos mantenerlas para tratar de conjugarlas con la racionalidad de proceso habermasiana.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARROYO, F., *La funesta manía crítica*, Barcelona, 1993.
 ATIENZA, José Luis, «Formación del profesorado: la dimensión olvidada», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 22 (octubre-diciembre), 1997, pp. 86-93.
 AYUNTE, Ana, y otros, *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, 1994.

- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- GIMENO LORENTE, Paz, *Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, Madrid, UNED, 1995.
- GUIJARRO FERNÁNDEZ, Alfonso, *El Diseño Curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas relevantes*. Tesis Doctoral leída el día 16 de septiembre de 1997 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez. (Inédita.)
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio, *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna*, Asturias, Nobel, 1996 (Premio Internacional de Ensayo «Jovellanos»).
- LERENA ALESON, Carlos, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1980.
- LUIS GÓMEZ, Alberto, «La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina "posible"? Aviso para (mal)entendedores de J. M.^a Rozada», en AA.VV., *Homenaje a Luis Alfonso González Polledo*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1997, pp. 217-236.
- QUINTANILLA, M. A., «Utopías racionales», en *El País*, domingo 30 de diciembre de 1984, p. 12.
- RÍO, Eugenio del, *Modernidad, posmodernidad (Cuaderno de trabajo)*, Madrid, Talasa, 1997.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María, *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*, Madrid, Akal, 1997.
- «La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión "indisciplinada", necesariamente», en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 8, noviembre 1992, pp. 5-9.
- SÁBADA, Javier, «Posmodernidad (Crisis de la)», en REYES, Román, *Terminología científico-social. Aproximación crítica*, Barcelona, Anthropos, 1988, pp. 644-648.
- TADEU DA SILVA, Tomaz, «El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?», en VEIGA, A. J. (comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Laertes, 1997.
- TOULMIN, Stephen, *La comprensión humana. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Madrid, Alianza Universidad, 1977.