DIDÁCTICA CRÍTICA Y COMUNICACIÓN

UN DIÁLOGO CON HABERMAS Y LA ESCUELA DE FRANKFURT

Paz Gimeno Lorente

EDUCACIÓN, HISTORIA Y CRÍTICA

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

OCTAEDRO

Didáctica Crítica y comunicación

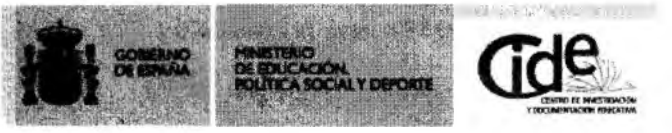
UN DIÁLOGO CON HABERMAS
Y LA ESCUELA DE FRANKFURT

COLECCIÓN
EDUCACIÓN, HISTORIA Y CRÍTICA

Paz Gimeno Lorente

Didáctica Crítica y comunicación

UN DIÁLOGO CON HABERMAS Y LA ESCUELA DE FRANKFURT



EDITORIAL OCTAEDRO

COLECCIÓN EDUCACIÓN, HISTORIA Y CRÍTICA

Colección dirigida por Juan Mainer

Título: *Didáctica Crítica y comunicación.*
Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt

Autora: Paz Gimeno Lorente

Coeditan:
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica
Plaza del Rey, 6, 3ª planta - 28004 Madrid
Catálogo de publicaciones oficiales: www.060.es
Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mepsyd.es

•

Ediciones Octaedro, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com

Primera edición: marzo de 2009

© Paz Gimeno Lorente

© De esta edición:
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica
y Ediciones Octaedro, S.L.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NIPO: 660-09-006-6
ISBN: 978-84-8063-723-7
Depósito legal: B. 2.383-2009

Impresión: Limpergraf, s.l.

Impreso en España
Printed in Spain

A mi maestro, en tantas cosas...

ÍNDICE

Prólogo, *F. Gómez Rodríguez de Castro* 9
Introducción 13

Capítulo 1. Comunicación y crítica 17
1.1 ¿Qué es el pensamiento crítico? 17
1.2 ¿De qué hablamos cuando decimos «calidad educativa»? 18
1.3 Racionalidad y razón comunicativa 21
1.4 Posibilidades y sugerencias para la escuela y la educación desde una perspectiva racional crítico-comunicativa 34
1.5 Reflexiones dialécticas en torno a una racionalidad comunicativa y crítica 46

Capítulo 2. Sociedades plurales: el papel de la crítica en la educación 61
2.1 La escuela ante la diversidad cultural 64
2.1.1 ¿Por qué una escuela crítica debe plantearse la integración de la diferencia? 72
2.2 Una nueva visión de las funciones de la escuela 87
2.2.1 ¿Educar para una sociedad democrática? 88
2.2.2 Educación crítica para unos nuevos ciudadanos: la formación discursiva de la voluntad y la democracia 91

Capítulo 3. Teoría Crítica y Didáctica Crítica 99
3.1 La teoría crítica, ayer y hoy 100
3.2 La teoría crítica como referente de una Didáctica Crítica 105
3.2.1 El concepto de «teoría crítica» 111
3.2.2 El principio de crítica ideológica 114
3.2.3 El pensamiento dialéctico-negativo 119

3.2.4 Una racionalidad comunicativa 122
3 Postulados y sugerencias para una Didáctica Crítica 124
3.3.1 Desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico 126
3.3.2 Enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica 130
3.3.3 Construir procesos de comunicación crítica: «Aprender y enseñar dialogando» 137
3.3.3.1 Poder, autoridad y dominio 139
3.3.3.2 Aprender y enseñar a través del diálogo 146
3.3.3.3 Perturbaciones en la interacción comunicativa: el dominio y la asimetría 160
4 Las relaciones entre teoría y práctica: por qué es necesaria su conexión en la Didáctica Crítica 170

bliografía 185

PRÓLOGO

La autora, en los primeros compases de su concierto hace muy bien en poner en solfa el uso equívoco de la palabra *calidad*, aplicada a la educación, o mejor, su uso abiertamente contaminado por la ideología.

Este es, posiblemente, el defecto radical del discurso académico sobre educación: la reflexión universitaria, e incluso parte considerable de la profesional, se debate hoy, sin demasiada angustia, en el pantano fangoso de la equivocidad que atribuye a los conceptos porque así, y no inocentemente, los retuerce y desnaturaliza a conveniencia.

Desde el término *pedagogía*, del que un académico publica cientos de definiciones sin el mínimo sentido crítico, hasta el de *educación*, manoseado de manera inmisericorde tanto por profesores como por tertulianos y por extras ocasionales de los *mass media*, pasando por los de *didáctica, enseñanza, aprendizaje, alumno, estudiante*, etc. la pretendida ciencia de la educación ha sido incapaz de crear una propia jerga científica eficaz para constituir un cuerpo doctrinal suficientemente riguroso. Emilio Lledó, hace ya algunos años, dijo, hablando de los saberes que tienen que ver con la educación, que «existe una tendencia a construir esquemas, fórmulas, lenguajes que describen fenómenos que no lo son de realidad alguna. Una inflación de teoría reiterativa, junto a un olvido de la praxis, de que educar es saber pensar para saber ser, para saber hacer.»

En ese pantano de equivocidades, la pedagogía académica ha perdido la escuela. Paz Gimeno lleva años iluminando su praxis educativa con los procesos dialécticos que llevan del saber pensar, al saber ser para saber hacer.

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la redacción de este libro he tenido la ocasión de compartir, con mis compañeros, colegas y amigos de los seminarios de profesores de los que formo parte,[1] «espacios de comunicación libres de dominio», donde hemos aprendido juntos que es posible hablar sin coacción y sin afanes de poder... Este libro está dirigido a esos profesores que trabajan en la escuela, a esos profesionales de la educación que intervienen en ella, y a aquellos que aspiran a «ser profesores», a quienes une una actitud de rebeldía ante la sociedad y la escuela que tenemos y muestran una actitud crítica ante todo ello. Nos une también la ilusión por construir una escuela diferente que rompa las rutinas establecidas, donde los alumnos y profesores se sientan reconocidos como personas, donde se estimule la capacidad de pensar por uno mismo, la curiosidad por aprender cosas nuevas, la alegría del saber compartido... y en la que se aprenda a ver el mundo con una mirada limpia y nueva, que nos permita distinguir entre tanta maraña que lo esencial es que nos tratemos con justicia y comprender, como dice Habermas, que «sólo seremos libres cuando todos los demás lo sean...».

A estos profesores no les asusta la teoría, al contrario, les gusta debatir sobre ella, son conscientes de que ésta nos puede ilustrar sobre la realidad cotidiana, y piensan que cualquier práctica escolar, si es conscientemente crítica, debe saber dar razón de sí.

Este libro no les va a gustar a los agoreros que se recrean en la crisis de la escuela, en sus conflictos, en la violencia de los alumnos, a quienes buscan la responsabilidad de los problemas en agen-

1. El seminario de Fedicaria y el de Sociología de la Educación.

El capítulo tercero se centra en lo que desde Fedicaria denoinamos Didáctica Crítica. Este término es poliédrico y su elecón está motivada por su pluralidad semántica, pero mantiene la ıidad y su potencia transformadora en el núcleo de su finalidad: desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en los alumıs y en los profesores. Apoyándome en las tesis de la teoría crítica ankfurtiana y en las de Jürgen Habermas, desarrollo tres de los ıstulados que, junto a los propuestos por Raimundo Cuesta Ferindez, definen a la Didáctica Crítica: «desarrollar el pensamiento aléctico y crítico», «enseñar y aprender a ejercer la crítica ideolóca» y «construir procesos de comunicación crítica».

Este libro no concluye en un epílogo, pues el tema no está acaıdo. Es el inicio de una forma diferente de entender la teoría y la ·áctica educativa y escolar, y por eso no tiene epílogo sino un *conıuará*. El pensamiento crítico debe estar siempre en permanente gilia y autorrevisión.

PAZ GIMENO, *Zaragoza, 2008*

CAPÍTULO 1

Comunicación y crítica

1.1 ¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

Una de las preguntas que se hacen los profesores al plantearse el objetivo de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico es, precisamente, en qué consiste este pensamiento crítico. Reflexionar sobre esta cuestión es el principal motivo de este libro.

Cuando en el mundo de la educación nos referimos al pensamiento crítico, habitualmente aludimos más a un proceso cognitivo (capacidad para confrontar pensamientos, para analizar una idea y relacionarla con un criterio, para deconstruir un argumento, etc.) que a un proceso ideológico. Sin que haya que descuidar las herramientas y aspectos cognitivos que conlleva, quiero subrayar a lo largo de estas páginas que su auténtica potencia transformadora reside en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social.[3] Para determinar cuándo un pensamiento, la sociedad, la escuela, la educación y su didáctica, pueden ser calificados como «críticos», tiene que quedar explícito el concepto de crítica al que nos referimos. La opción educativa que aquí se presenta se apoya en las tesis de una teoría crítica de la sociedad, formulada primero por los autores de la Escuela de Frankfurt y reformulada

3. Aunque mi pretensión es que la respuesta a la pregunta que encabeza este apartado sea elaborada por el lector al finalizar la lectura de este libro, quiero avanzar que el pensamiento crítico que aquí se defiende se apoya en la adopción de una perspectiva cognitiva distanciada de la realidad social que se analiza, desnaturalizando lo que parece obvio y viéndolo con «extrañeza», como algo que no tiene que admitirse «porque sí». Y a partir de ahí, utilizar unos criterios de referencia para el análisis como los que propongo.

steriormente por Jürgen Habermas, adaptada a las condiciones ciohistóricas de la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de las óximas páginas quiero establecer un diálogo entre algunas de es- concepciones teórico-críticas y la realidad del mundo escolar, rfilando un modelo de racionalidad crítica que nos permita esbo- nuestras propias respuestas a la cuestión inicial.

1.2 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO DECIMOS «CALIDAD EDUCATIVA»?

pensamiento neoliberal, en los países occidentales, ha hecho ndera del término «calidad» referido a la educación. Pero los dis- rsos que se generan en torno a este tema omiten la verdadera ncia de la cuestión: la concepción de «calidad» a que se refieren plícitamente. Este término definido por la R.A.E. como «propie- d o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten reciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su espe- » (R.A.E., 1992), es usado en los discursos políticos y coloquiales mo sinónimo de excelencia, de algo mejor. Desde el principio el mino viene contaminado por la ideología que sustenta el discur- ¿qué es lo mejor y para quién? Habitualmente se da por supues- que el significado del término es unívoco, común a todos los ciu- danos y no es preciso cuestionarlo. Craso error...

El término «calidad» está condicionado por la cosmovisión y intereses particulares de quienes lo usan, y conectado intrínse- nente con lo que los seres humanos denominamos como «ra- nal». En el ámbito escolar no solemos hablar expresamente de icionalidad», pero realmente ése es el criterio que legitima nues- s valores y preferencias. Dado el momento social e histórico en e nos encontramos es importante reflexionar sobre cuáles son concepciones de racionalidad que rigen la educación y la escue- como institución social.

Giddens nos recuerda que vivimos en un periodo de transi- n que nos obliga a repensar el sentido de las instituciones, de estras formas de vida, de la cultura, y convierte al etnocentrismo cidental en objeto de crítica (1997: 76). Las tradiciones sólo se eden mantener en tanto en cuanto estén dispuestas a someter- a una reflexión y a una justificación discursiva, ya que uno de rasgos que caracterizan a esta nueva sociedad es su reflexividad

entendida como acto de reflexión que exige el examen continuo de las prácticas sociales así como su reforma a la luz de las nuevas informaciones que aportan esas mismas prácticas (Giddens, 1993: 46). Para conocer cuáles son los estándares valorativos con los que analizamos nuestra sociedad y poder señalar sus déficits o sus aciertos, es necesario introducir un debate reflexivo sobre qué modelo de racionalidad condiciona, de forma dominante, nuestras formas de vida.[4] Conocer los parámetros de racionalidad que una sociedad emplea para analizarse a sí misma o para tomar decisiones permite comprender los fundamentos axiológicos sobre los que se apoya, comprobando que muchos dejan de ser justificables si introducimos referentes éticos y de justicia en el concepto general de «lo racional». Esta es la preocupación central que marca la obra de Habermas: revisar el concepto de razón desde una visión crítico-social para, desde la insatisfacción por las injusticias sociales a las que condujo la consideración instrumental de la razón, devolver a ésta los componentes éticos que parecían olvidados.

Habermas retoma de la tradición filosófica los fenómenos de «cosificación» o «reificación», como manifestaciones de irracionalidad, aportándoles una nueva perspectiva. Analiza el concepto de racionalización de Weber, el de reificación de Lukács y la crítica a la razón instrumental de la Escuela de Frankfurt y encuentra que todos ellos coinciden en señalar una expansión incontrolada de la racionalidad instrumental como base del desarrollo de la sociedad occidental y causa de algunas situaciones patológicas. Weber matizaba que la primacía de la «acción racional adecuada a los medios» provocaba una pérdida del sentido moral en la vida cotidiana; Horkheimer y Adorno se movían dialécticamente entre los polos opuestos de una «razón subjetiva» centrada en el mantenimiento del orden social existente y una «razón objetiva» abierta a la dialéctica y a la crítica del sistema social; Lukács desde la base filosófica

4. Cuántas veces nos encontramos con manifestaciones en la escuela, que pretenden ser justificaciones, del tipo: «si dedicamos todos los recursos a los niños con dificultades o a los inmigrantes que vienen de fuera descuidamos a aquellos alumnos que son brillantes y podrían dar excelentes resultados –con nuestro sistema– y, claro, bajan los niveles». Esta manifestación tiene detrás un modelo de racionalidad. Aquellos que la emiten están hablando, según su criterio, racionalmente. Pero, desde una perspectiva crítica y cambiando el criterio de análisis de lo que es o no «racional», ¿podemos afirmar que ésta es una opinión racionalmente justificada? Del mismo estilo, pero en la esfera social: «si te puedes enriquecer aprovechando las debilidades de la ley, aunque no sea muy ético, ¿por qué no hacerlo si es legal?»...

l marxismo, denunciaba que la racionalidad imperante impedía análisis materialista y dialéctico de la cultura burguesa. Pero en ngún caso estos autores podían establecer las conexiones entre s fenómenos de cosificación/reificación y la deformación patoló-ca, invadida por el afán de dominio, de las relaciones interper-nales (Giddens, 1988: 168). Habermas actualiza estas críticas oyándose en el interaccionismo simbólico (G. H. Mead) y en la osofía del lenguaje. Introduce el concepto de «sistema» de Par-ns, como perspectiva analítica de aquellos aspectos sociales que reproducen de forma ciega para la conciencia de los actores y los ntrapone a la perspectiva fenomenológica de un «mundo de la da», donde los significados se crean y se reproducen a través de s interacciones simbólicas y comunicativas de los miembros de la ciedad. Bajo esta doble perspectiva analítica retoma el concepto «reificación» y lo recrea como «fenómeno de colonización pa-lógica por parte del sistema sobre el mundo de la vida»; es decir, s fenómenos de reificación son consecuencia de que los valores nanados de una organización sistémica de la vida social han im-egnado los significados y valores morales del mundo de la vida, corporándose a los esquemas habituales de los actores sociales aturalizándose), a través de la vía comunicativa.

Esta descripción de los fenómenos de colonización del mundo la vida, a partir de ese dual esquema analítico, nos sirve para tender los fenómenos de «reificación» que se producen en el ám-o escolar y clarifica muchos conflictos que tienen lugar en la vida erna de los centros. Como sistema educativo, la organización colar participa de los criterios ciegos de reproducción cultural e egración social que caracterizan a los sistemas sociales; sus valo-s, apoyados en criterios de eficiencia y racionalidad instrumental, iorizan la eficacia económica y la rentabilización de los recursos aterialess, en coherencia con esa racionalidad de adecuación de edios a fines de la que hablaba Weber, dejando en un segundo no aquellos conflictos que se centran en los aspectos morales y atención y cuidado de las personas que deberían ser el aspecto ioritario en la organización, las funciones y la vida escolar. Así, ando se produce la fricción entre atender las necesidades perso-les de un alumno que precisa de unos recursos materiales o hu-nos o respetar los presupuestos destinados a un programa por rte de la administración educativa, la balanza suele inclinarse a or de la eficiencia económica, aunque esto suponga abandonar n niño o un adolescente a su suerte. Y esto se hace justificán-

dolo en función de unos criterios de racionalidad económica que la mayoría de los miembros de la comunidad educativa considera «razonables» y legítimos.

La constatación de éstos y similares fenómenos de colonización sistémica sobre la escuela es el motivo que me mueve a introducir la reflexión, y el debate, acerca del tipo de racionalidad sobre el que se construye la escuela, para intentar cambiar esos parámetros de racionalidad instrumental por otros más críticos. Esta modificación afectará sustancialmente al concepto de «calidad educativa» que aquí se propone.[5]

1.3 RACIONALIDAD Y RAZÓN COMUNICATIVA

El adjetivo «racional» se aplica a las personas, a las expresiones y a las acciones intencionales. Alude a la conexión entre saber y razón, pero la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento que con la forma en que los sujetos hacen uso de dicho conocimiento. La racionalidad de una emisión o manifestación verbal depende de la fiabilidad del saber que encarnan. Solemos hablar de la verdad de una afirmación cuando aludimos a la existencia de cosas en el mundo y aludimos a la eficacia cuando nos referimos a las intervenciones que hacemos en el mundo con ayuda de las cuales pueden producirse los estados de cosas deseados. Ambos criterios de «verdad» y «eficacia» aluden a una concepción de razón de carácter instrumental, como aplicación lógica de unos determinados medios que se consideran adecuados para la consecución de unos fines. Este es el tipo de concepción racional sobre la que se ha construido nuestra escuela en la era del capitalismo, al igual que la economía y los valores de nuestra sociedad actual.

Pero de estas cosas apenas hablamos en los centros escolares. En realidad, en éstos se habla mucho y de cosas valiosas, pero pocas veces explicitamos aquellos valores profundos que rigen nuestras conductas y nos permiten entender el mundo. Y estas cuestiones son la base de nuestros posibles encuentros o desencuentros comunicativos. Cuando en los centros se habla de los contenidos del cu-

5. Para conocer el concepto de calidad educativa al que me refiero remito al lector al apartado 1.4 de este capítulo.

rículo –por ejemplo, cuando nos referimos a contenidos lingüís-
cos, históricos o matemáticos– los debates suelen centrarse en si
ıles contenidos son oportunos, por su relevancia, para el apren-
izaje posterior de nuevos contenidos o para la vida del alumno.
)tras veces discutimos sobre si tales contenidos son correctos para
vida social en la que se va a desenvolver el alumno. Y en nume-
›sas ocasiones aludimos implícitamente al criterio de sinceridad
ıando ponemos en cuestión si el mensaje expresado es sincero o
or el contrario la «necesaria» inclusión de determinados conteni-
›s curriculares responde más bien a intereses corporativos origi-
ıdos por la especialidad académica a la que pertenece el compa-
ero docente. Pero, curiosamente, así como cuando hablamos de
ıestiones objetivas enseguida recurrimos a los criterios de ver-
ıd o falsedad, como en las ocasiones en que se expresa una infor-
ación relativa a hechos (una normativa oficial, una descripción
: un hecho sucedido en el centro, etc.), cuando nos referimos a
ıestiones relativas a la justicia o a la sinceridad no solemos hablar
›n la misma claridad. Esto no implica que cuando abordemos es-
s temas no tengamos estas pretensiones de validez implícitas en
ıestro pensamiento, pero no explicitar los criterios con los que
ıjuiciamos el mensaje origina muchas distorsiones comunicativas.
arificar tales criterios nos permitiría entendernos realmente y
jar claros los valores sobre los que asentamos nuestros discursos
–aunque no siempre– nuestras prácticas

Para avalar estas reflexiones sintetizaré a continuación las tesis
erca de la racionalidad comunicativa de Habermas, que sirven de
ndamento a mi propuesta educativa.

Como he señalado anteriormente, el objetivo central de este
tor, considerado heredero de la tradición crítica de la Escuela de
ınkfurt, es desarrollar una teoría de la racionalidad que supere
restricciones derivadas de la concepción instrumental que ca-
:teriza el desarrollo de la modernidad. Mantiene la esperanza en
tradición ilustrada, pero esto no le impide apreciar las contradic-
›nes y errores sociales a los que nos han abocado los conceptos de
:ionalidad imperantes, descritos por Weber y criticados por Hor-
eimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración* y en *Crítica de la
:ón instrumental.* Habermas considera que es necesario recupe-
el trasfondo de razón práctica kantiano para devolver al modelo
razón lo que de verdad puede caracterizarlo como algo especí-
› de la especie humana: sus componentes éticos. Habermas em-
a el concepto de «reflexión racional» kantiano para transformar

la subjetividad racional en intersubjetividad, entendiendo la razón como acción dialógica sin que ello signifique una concepción pura o desinteresada de la racionalidad misma (Muguerza, 1988: 120). Para justificar esta concepción de lo racional adopta el giro lingüístico, señalando que en el lenguaje es donde encontramos las huellas de violencia sobre las que se construye nuestra sociedad pero que, también y a la vez, la reflexión racional crítica apoyada en el lenguaje es la vía para la emancipación.

Habermas plantea que en nuestras expresiones comunicativas ya existe una concepción implícita de racionalidad, y que al debatir sobre una cuestión nos apoyamos en argumentos que tienen tras de sí unos criterios de validez distintos según el tema al que nos refiramos, y a los que denomina como *pretensiones de validez*. Así, cuando nos referimos a cuestiones relativas al *mundo objetivo*, bien sea a hechos comprobables empíricamente, a situaciones que se pueden verificar, a cuestiones del mundo físico o del mundo social objetivado, etc., aplicamos el criterio de *verdad*, pues tenemos argumentos basados en comprobaciones o en argumentos previamente reconocidos que nos permiten valorar como verdadero, o falso en su defecto, aquello de lo que hablamos.

Cuando hablamos de temas referidos al *mundo social* aplicamos criterios de *rectitud* o adecuación a la norma, es decir, valoramos si aquello de lo que se habla es correcto, adecuado, justo, ético, válido moralmente, etc. Esta pretensión de validez tiene un carácter normativo, lo que no significa que tenga una naturaleza conservadora, ya que los principios normativos, y éticos, también pueden y «deben» ser sometidos a revisión crítica para aceptar su validez social o personal. Cuando hablamos de temas relativos al mundo de nuestras vivencias interiores, al *mundo subjetivo*, aludimos implícitamente a la pretensión de validez de la *sinceridad* o veracidad.

> Una pretensión de validez equivale a la afirmación de que se cumplen las condiciones de validez de una manifestación o emisión. (Habermas, 1987, vol 1: 63)

Estas pretensiones se cumplen cuando utilizamos argumentos que avalan y justifican coherentemente lo que decimos. Pero si el interlocutor al que se dirige el hablante no queda satisfecho o convencido, el oyente tomará postura frente al hablante con un «no» y le seguirá pidiendo razones que justifiquen aquello que expone o propone.

Habermas señala que en los contextos de comunicación no ólo llamamos racional a quien hace una afirmación y la defiende rente a un crítico, sino también a aquel que sigue una norma y es apaz de justificarla apoyándose en principios válidos para todos en unas expectativas «legítimas» de comportamiento. Igualmen-e, a aquel que expresa verazmente un deseo, un sentimiento, etc. después convence a un crítico de la autenticidad de su vivencia ues se comporta coherentemente con lo dicho (Habermas, 1987, ol. 1: 33-34). Por eso la racionalidad comunicativa se refiere a la apacidad de generar consenso sin coacciones que tiene el habla rgumentativa, donde los participantes en la interacción tienen casión de superar sus propios puntos de vista y mediante la ex-osición de argumentos racionales pueden asegurarse de que están ablando objetivamente de lo mismo. Esta objetividad se apoya en na intersubjetividad, que nos ha permitido construir los significa-os básicos que confieren sentido a lo que decimos y a la expresión e nuestras vivencias.

Pero la racionalidad comunicativa precisa una actitud since-a de los participantes en el deseo de llegar a un entendimiento, s decir, es necesario que exista un deseo auténtico de entender-e con el otro –tener una genuina intención ilocucionaria (Aus-n, Searle)– así como la intención de buscar cooperativamente la erdad apoyándose en el mejor argumento, sin que exista ninguna oacción en el acuerdo que no sea la convicción sincera que haya odido generar el peso del propio argumento. Este deseo de en-endimiento genuino forma parte de las condiciones pragmáticas ue Habermas considera «universales» pues se encuentran en los resupuestos básicos de cualquier proceso de comunicación huma-a, independientemente de su contexto cultural. Ahora bien, Ha-ermas distingue entre un simple entendimiento y un acuerdo. Un acuerdo» en sentido estricto –señala– sólo se consigue cuando s participantes pueden aceptar una pretensión de validez (que lo ue se dice sea verdad, sea correcto o sea sincero) porque les han onvencido las razones expuestas, sin que haya mediado coacción guna, mientras que el «entendimiento» también se logra cuando no de ellos ve que el otro participante, a la luz de sus preferencias bajo determinadas circunstancias, tiene buenas razones para sos-ner la intención declarada, aunque el primero no comparta esas eferencias (Habermas, 2002: 112). Esta distinción entronca con diferenciación entre una acción comunicativa en «sentido débil» en «sentido fuerte». La primera se refiere a las situaciones co-

municativas en las que se ha producido un simple entendimiento de las razones del otro y éstas sólo son válidas para el que las dice, mientras que una acción comunicativa en sentido fuerte se refiere a que el entendimiento se ha extendido a las razones (argumentos) que son compartidas intersubjetivamente, es decir, el oyente ha quedado convencido por el peso de estas razones y por tanto está dispuesto a alcanzar acuerdos de acción, con independencia de sus propias preferencias. Resulta evidente que una racionalidad comunicativa se apoya sobre este concepto de acción comunicativa en sentido fuerte (*op. cit.*: 117).

Pero para clarificar adecuadamente este concepto de racionalidad, hay que remitirse al concepto de acción comunicativa. Este constructo o modelo de comunicación ideal es el centro sobre el que gira su teoría de la acción comunicativa, y resulta un referente prioritario para desarrollar una educación y una escuela críticas, ya que si el lenguaje es el lugar donde se reflejan las redes de dominio sociales y personales, desde una perspectiva dialéctica también podemos afirmar que el lenguaje es un instrumento emancipador que nos permite desvelar las redes de poder, criticarlas y construir nuevas formas de vida más humanas y justas.

Habermas describe la *acción comunicativa* como un proceso de comunicación ideal, apoyado en actos de habla que deben cumplir una serie de requisitos. Tales condiciones previas son los supuestos sobre los que se construye un proceso de comunicación ideal entre seres que se definen a sí mismos como racionales. La primera premisa necesaria para que se pueda hablar de una genuina acción comunicativa remite a su *potencial crítico*:

Los participantes en la interacción comunicativa han de estar en una situación de simetría respecto al poder. Esto no significa que tengan el mismo estatus social dentro de las redes de poder, sino que en ese acto de habla se encuentren en igualdad para participar en la interacción comunicativa y con las mismas posibilidades que el interlocutor para aceptar o rechazar cualquier pretensión discursiva que éste plantee. Por ello la primera crítica a la que hay que someter cualquier situación comunicativa es la de que no haya afanes de dominio por ninguna de las partes que interactúan, y que todos los participantes en la misma puedan hacer oír su voz en igualdad de condiciones, es decir, debe darse la garantía de que todos van a ser escuchados o que sus reclamaciones ante los argumentos que se les ofrecen van a obtener una respuesta adecuada. Esta primera condición ya nos permite tener un criterio de evalua-

ón crítico de muchas situaciones sociales, tanto en los ámbitos ıacrosociales como en nuestras relaciones interpersonales. Si en s interacciones comunicativas que establecemos los participantes ı la comunicación no tienen posibilidad expresa de manifestarse favor o en contra con plena libertad, estamos reproduciendo una tuación de dominio. Si este criterio lo aplicamos al análisis de las tuaciones comunicativas en las que participamos dentro del ámıto escolar detectaremos que, frecuentemente, reproducimos los ;quemas de dominio que quizá critiquemos en situaciones sociales ıás amplias. O ¿no es un ejercicio de dominio no dejar expresarse un alumno al que se le está censurando un comportamiento? ¿O evaluar la opinión de un padre o madre, porque no se expresan lecuadamente o no se comportan con los patrones de corrección ɔcial que en nuestro ambiente son aceptables?...

Así pues, las condiciones previas para una *acción comunicati-ı ideal* son las siguientes:

Condiciones externas:

- Simetría en los participantes en la interacción, es decir, simetría respecto al poder de participar con los mismos derechos y obligaciones en la situación comunicativa.
- Interacción libre de dominio: si existe una simetría respecto a la posibilidad de decir *sí* o *no* a las pretensiones de validez discursivas del interlocutor, es que no existe ningún afán explícito o encubierto de coaccionar al otro para que éste se pliegue ante mis argumentos. Esto significa que lo que de verdad se busca en un acto de comunicación es el entendimiento real con el otro, no el logro de mis intereses personales a través de la persuasión o la coacción implícita o explícita.

Condiciones internas:

- La acción comunicativa debe estar orientada al entendimiento, es decir, debe buscar el logro de acuerdos válidos con el interlocutor. Para ello hay que facilitar el uso del lenguaje que permita una buena comprensión. La inteligibilidad de los mensajes es el paso previo, pero además es necesario poner todo el empeño en que el nivel de lenguaje, terminología, etc. que se emplea favorezca la comprensión del mensaje, para que el entendimiento sea real.
- Los actos de habla deben producir efectos ilocucionarios: el hablante debe buscar que el contenido de lo que dice coinci-

da plenamente con lo que quiere decir, esto es, que no haya efectos perlocucionarios derivados de sus palabras (como cuando se emplean frases que parecen decir una cosa pero que en realidad expresan lo contrario...). Este rasgo está basado en la distinción realizada por Austin entre actos de habla ilocucionarios y perlocucionarios. En los primeros prima el entendimiento y no hay intenciones encubiertas; en los actos perlocucionarios prima la acción estratégica como sucede, por ejemplo, en la ironía.

- La acción comunicativa debe apoyarse en discursos, entendidos como exposición de argumentos lógicos. Este es su soporte racional. Los discursos deben responder a tres pretensiones de validez, que se encuentran en relación con los tres ámbitos del mundo a los que hacemos alusión cuando hablamos:
  - *el mundo objetivo*: el mundo de los hechos, de la vida física, de la naturaleza o del mundo social objetivado. Cuando aludimos a este mundo los criterios de validez para evaluar los argumentos que expresamos son los de *verdad/falsedad*;
  - *el mundo social*: cuando hablamos de este mundo lo hacemos en términos de adecuación, corrección moral, etc. Por ello el criterio de validez será el de *normatividad*, es decir, si lo que decimos es correcto desde el punto de vista de las normas morales o legales que entendemos como justas;
  - *el mundo subjetivo*: éste es el ámbito de lo personal, de lo psíquico. Cuando nos referimos a este mundo interno expresamos vivencias y los argumentos no tienen más criterio de validez que la *sinceridad* de nuestras manifestaciones. Y esta sinceridad sólo puede ser confirmada con la coherencia entre lo que expresamos y nuestras acciones.

Así pues, nuestros discursos aluden a tres pretensiones de validez, que hacen referencia a los diferentes niveles del discurso:

- pretensión de *verdad*, referida al mundo objetivo;
- pretensión de *normatividad*, referida al mundo social;
- pretensión de *veracidad/sinceridad*, referida al mundo psíquico.

Estos tres niveles de pretensión suelen presentarse mezclados en nuestros discursos porque solemos entrelazar los temas a los que nos referimos, pero resulta útil saber realizar el deslinde entre ellos porque a veces debatimos problemas moviéndonos en un nivel te-

mático que no coincide con el de la pretensión que estamos cuestionando, y esto origina interferencias comunicativas que dificultan seriamente el entendimiento y el logro de acuerdos.

La acción comunicativa ideal se convierte en el soporte de un modelo de racionalidad, *la razón comunicativa*, que integra las tres pretensiones de validez del discurso. Esto implica que un acuerdo es racional cuando incorpora al concepto de racionalidad no sólo los elementos cognitivos, propios de una razón instrumental, sino también los morales y expresivos. Una persona es racional no sólo cuando habla y actúa lógicamente desde el punto de vista cognitivo, es decir, cuando adecua los medios que tiene a su alcance para lograr unos fines según un esquema de lógica formal, sino cuando sabe dar razón argumentada de sus razones morales para actuar y de sus planteamientos personales. El modelo de razón comunicativa supera al de razón instrumental porque integra los tres niveles del discurso (cognitivo, moral, expresivo) y además incluye como criterio de racionalidad el que su justificación se apoye en buenos argumentos.

Pero para que un acuerdo sea considerado racional y por tanto válido debe superar una última criba, quizá la más importante. Los acuerdos alcanzados, una vez garantizado el procedimiento crítico y discursivo señalado en las condiciones de la acción comunicativa, deben responder a un *criterio de ética dialógica* de carácter *universal*:

> Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan previsiblemente de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, puedan ser aceptados libremente por cada afectado. (Habermas, 1985: 142)

Este criterio es el que nos permite valorar si los consensos alcanzados a través de la acción comunicativa son verdaderos o falsos. Si cumplen el principio universal dialógico podremos considerar que tales acuerdos son válidos porque son racionales. Esto no implica que tengamos que establecer solamente consensos para mantener una buena convivencia: el disenso también cabe cuando es fruto de una interacción comunicativa real, es decir, podemos llegar al acuerdo de disentir.[6] El disenso en este caso no será fruto de una patología comunicativa o de un conflicto irresuelto.

6. Igualmente hay que considerar el disenso como manifestación crítica y legítima frente a situaciones de injusticia, incluyendo la desobediencia civil cuando ésta se apoya en argumentos fundados.

Es evidente que esto no es una descripción de la realidad fáctica de los procesos de comunicación en la vida escolar, sino de los supuestos básicos sobre los que se construye la comunicación humana en general. Cuando Habermas plantea las condiciones previas para que se pueda llevar a cabo una acción comunicativa, que sirva de base para tomar acuerdos racionales, no está describiendo una realidad «fáctica» (lo que sucede habitualmente) sino el principio normativo de procedimiento a través del cual –si éste se respetara– se podría obtener una norma de actuación o un acuerdo que se podría considerar como racional y, por tanto, justo. Es decir, Habermas es consciente de los estragos éticos que se derivan de la «pseudo-participación» de los ciudadanos –en un falso ejercicio de la democracia– que considera válidos los acuerdos sólo por el número mayoritario de votos. Tales acuerdos pueden presentar rasgos de dominio y alienación, absolutamente rechazables. Si pensamos en el ámbito escolar, seguramente vendrán a nuestra memoria acuerdos irracionales, tomados por el Claustro o el Consejo Escolar, que olvidan los intereses generales de los alumnos y priorizan intereses particulares de algunos de sus miembros (profesores, padres, director...).[7] En otras ocasiones, son los valores administrativos o económicos, los que se anteponen a las necesidades humanas, personales, de carácter moral, de los alumnos, o incluso de los profesores. La suma de votos «legitima» en muchas ocasiones estas

7. Entre los muchos ejemplos que podemos recordar, algunos se refieren al tema de los criterios de repetición de curso de los alumnos. Cuando llega el momento de decidir acerca de si un alumno debe permanecer más tiempo en un curso o pasar al siguiente, afloran intereses personales de los profesores del tipo: «el número de alumnos que tengo en mi grupo ya está al límite de la ratio acordada mientras que la del curso al que debería pasar este alumno es más baja que la de mi clase –y no me voy a sobrecargar yo de trabajo mientras que mi colega se queda tan tranquilo...–», o «este alumno presenta unas dificultades de aprendizaje que van a exigir que se le proporcione una atención personalizada y no tengo claro que contemos con los suficientes profesores de apoyo en el centro para que ésta se la proporcione otro compañero...»; pero también opiniones procedentes de las familias como «mi hijo no puede repetir curso porque eso significaría que reconocemos su fracaso escolar y la devaluación por parte de sus actuales compañeros y de sus familias....». Estos intereses parciales difícilmente son expresados con esta veracidad en los debates de claustro, pero está claro que contaminan los debates y argumentos que se plantean en la discusión, donde se intenta exponer argumentos de mayor peso pedagógico que «justifiquen» lo injustificable. En la detección de estos engaños resulta de gran interés contar con la herramienta analítica de la *acción comunicativa* y, para revisar la validez racional y ética de los acuerdos, los criterios de *racionalidad comunicativa* que aquí se describen.

decisiones arbitrarias, tomadas además en el contexto de un debate participativo, lo que significa que el procedimiento al que se refiere Habermas cuando habla de participación es algo mucho más profundo que el mero recuento de votos.

Habermas insiste en numerosas ocasiones en la fundamentación normativa de la participación y la democracia. Se apoya en el principio de que sólo cuando todos y cada uno de los participantes en un debate (reales o virtuales) hayan podido participar discursivamente, utilizando argumentos o contraargumentos para aceptar libremente o rechazar lo que allí se plantea, y estos participantes estén convencidos de que el acuerdo final recoge el interés general de todos los implicados (priorizando los de aquellos más débiles) será cuando podremos dar validez a un acuerdo. La fuerza normativa del acuerdo estará en el peso del mejor argumento y no en el número de votos, aunque ésta haya sido la forma concreta que se haya usado.

En la institución escolar prima la racionalidad instrumental –entendida como forma de adecuación de medios a fines. A pesar de que la tarea de reproducción y transmisión cultural es de naturaleza simbólica y se apoya en las interacciones de personas, la razón práctico-moral suele quedar relegada en las dinámicas cotidianas de los centros escolares y en sus conflictos. Y además resulta difícil cambiar esta concepción, pues el criterio de racionalidad en nuestras sociedades occidentales está asociado al concepto de eficacia, reduciéndola a su perspectiva instrumental. Pero ¿qué posibilidades podrían abrirse, para cambiar los fines y funciones de la escuela, si introdujéramos el criterio de razón comunicativa como referente? ¿Favorecería este cambio de criterio modificaciones profundas en las prácticas, valores y dinámicas cotidianas de la escuela? ¿Abriría las puertas a la construcción de un currículo y una cultura críticos?

Precisamente, uno de los avances conceptuales que contiene el concepto de racionalidad comunicativa es que integra como racionales aquellos aspectos de la vida humana que se refieren a los aspectos relacionales, afectivos y subjetivos de las personas, es decir, incluye como elementos de racionalidad los criterios para actuar de forma ética y responsable así como hablar con sinceridad y ser coherente con nuestras palabras. Por eso, a la hora de justificar un comportamiento o una manifestación, también precisamos aportar buenas razones que sirvan de soporte argumentativo para aquello que hacemos o exponemos. Estas razones serán válidas si las proposiciones expuestas se derivan de otras proposiciones básicas

según unas reglas de deducción aceptadas socialmente (criterios lógicos, gnoseológicos, psicológicos...) y apoyadas en un contexto de comprensión o un acuerdo de fondo intersubjetivo. Con todo, los criterios que distinguen las buenas razones también pueden ser sometidos a discusión y por tanto, lo racional en este caso sería el procedimiento de explicar por qué suponemos que son válidas dichas razones, colocando todas las contribuciones relevantes sobre la mesa y dejando que sea la coacción, no coactiva, del mejor argumento la que determine finalmente su aceptabilidad. Es decir, incluso la validez de una argumentación, debe ser respaldada por nuevas argumentaciones (Habermas, 1999: 68). Esto significa, de una forma simplificada, que para que se pueda juzgar un argumento como bueno es imprescindible que el procedimiento haya cumplido las siguientes condiciones comunicativas:

a) Nadie que pueda hacer una contribución relevante debe ser excluido de la argumentación (por principio todos los participantes).
b) A todos se les deben dar las mismas oportunidades de hacer aportaciones sin que nadie se apropie de la palabra.
c) Los participantes deben sentirse con la libertad de poder expresar sinceramente lo que piensan, por lo que la interacción comunicativa debe estar libre de coacciones psicológicas o formales. Cualquier coacción implícita o explícita debe ser denunciada y excluida.
d) Las posturas de los participantes de aceptación o rechazo de las razones que se expongan, deben estar motivadas únicamente por la fuerza del mejor argumento.

Este modelo de racionalidad tiene un carácter procedimental. Lo racional ya no se centra en la validez de los contenidos y conocimientos logrados, que pueden y deben ser sometidos a revisión y crítica, sino en la validez de los procedimientos empleados (Habermas, 1990: 45). Pero esta concepción procedimental de la razón también presenta problemas cuando los procesos comunicativos se establecen entre participantes con valores y visiones diferentes del mundo y especialmente si las decisiones afectan a cuestiones morales o políticas.[8] Es evidente que los valores no pueden ser con-

8. Esta fuente de conflictos es frecuente en nuestras organizaciones escolares y no hace falta que las diferencias provengan del origen social o cultural de los participantes en una interacción comunicativa...; la diversidad procede de las diferentes

siderados como «universales» –a lo sumo pueden responder a las necesidades de un círculo concreto de afectados que precisan describir un interés común y establecer una normativa sobre el mismo–, pero los procedimientos discursivos sobre los que nos apoyamos para construir el entendimiento, sí lo son. Cuando aquellos que participan en una interacción comunicativa están sinceramente dispuestos a dirimir sus conflictos por la vía del diálogo y el entendimiento, se parte de unos supuestos internos al propio proceso comunicativo; el primero es la creencia en que el diálogo permitirá encontrar puntos de encuentro a compartir a pesar de sus diferentes concepciones del bien; el segundo es la suposición de reciprocidad. Esto indica que, cuando la socialización intersubjetiva no está deformada, la comunicación se apoya sobre un principio de bien común que supera al de bien individual (Habermas, 1999: 71-72).

La aceptación de estos supuestos sobre los que se apoya la interacción comunicativa –como el de la reciprocidad o la búsqueda de entendimiento– no implica que se parta de una consideración ahistórica del lenguaje y se prescinda de su construcción social. Precisamente, las críticas a las formas de empleo del lenguaje como instrumento ideológico y de dominio y las críticas a las interacciones comunicativas impregnadas de violencia simbólica pueden hacerse porque tenemos el referente de lo que «podría ser», en esos supuestos previos, que son rastreables empíricamente a lo largo de la historia y en diferentes culturas. Ésta es una de las características que contiene el lenguaje en su uso comunicativo: una naturaleza dialéctica, la mayor parte de las veces irresoluble. El lenguaje al igual que sirve como instrumento de dominio también contiene un potencial emancipador.

Plantear la posibilidad de una escuela diferente a la que tenemos, que tenga como objetivo principal el desarrollo de un pensamiento crítico y de valores éticos y cívicos en la formación de sus ciudadanos, se apoya en la tesis de que la escuela, igual que desempeña una función conservadora de lo existente, tiene también

---

concepciones que sobre la cultura, la sociedad o las personas, tienen los profesores que deben tomar decisiones sobre un proyecto educativo, o entre algunas familias de los alumnos y los profesores, o entre los responsables de la Administración educativa y los profesores... Quién no guarda en su memoria profesional enfrentamientos casi irresolubles cuando se trata de acordar una actividad escolar a la que se le supone una utilidad política de un determinado signo... Los debates en los medios de comunicación acerca de la inclusión de la religión como disciplina evaluable es un ejemplo público de este tipo de conflictos.

la posibilidad de contribuir a un cambio social. Cambiar los criterios acerca de lo que es una forma de actuar racional permitiría, al menos, poner en cuestión las funciones que el imaginario social predominante atribuye a la escuela, ya que muchas de las fórmulas discursivas de legitimación que ahora se emplean perderían su fuerza. La razón comunicativa abre la posibilidad de dar un giro crítico a la institución escolar y a sus funciones, al considerar que la acción moral debe apoyarse en argumentos racionales y no en simples creencias (religiosas, por ejemplo). La prioridad de una función como el desarrollo de las actitudes y el pensamiento crítico-social, de naturaleza ética, puede y debe ser argumentada racionalmente, de forma análoga a como se argumentan las cuestiones empíricas (Habermas, 2002: 299). Si aportamos argumentos racionales para avalar las funciones sistémicas de la escuela, como la reproducción de la cultura o la integración social de los individuos, también podemos encontrar razones de peso para priorizar las funciones éticas de la escuela, como revisar críticamente las tradiciones culturales o desarrollar actitudes cívicas de solidaridad y rechazo a las injusticias. La decantación de la escuela hacia estos objetivos abre una vía hacia una educación crítica.

Pero, a pesar de lo expuesto –y asumiendo una posición dialéctica–, no podemos caer en la ingenuidad de suponer que la introducción de criterios de racionalidad comunicativa garantizaría una escuela crítica y un giro en las concepciones racionales de la sociedad, que es quien atribuye las funciones sociales a la escuela. Desde la perspectiva crítica aquí mantenida, lo que se pretende es introducir una brecha en la consolidada concepción de racionalidad instrumental sobre la que construimos nuestras sociedades occidentales, y por ende, nuestros sistemas educativos. Proponer los criterios de una razón comunicativa como procedimiento crítico para señalar las redes de dominio sobre las que configuramos nuestras instituciones sociales y nuestras formas de vida, significa, al menos, ofrecer la posibilidad de que pongamos en cuestión nuestros actos y sus consecuencias. Cambiar los referentes nos permitirá desvelar como alienante, abusivo o injusto, aquello que bajo los parámetros de racionalidad instrumental son oportunidades, estrategias, o acciones legales (aunque no sean legítimas).

Cuando un profesor con conciencia crítica se plantea desarrollar en su trabajo docente una Didáctica Crítica y llevar a cabo una autorreflexión, individual o compartida, acerca de sus formas de proceder en el aula y en el centro, la primera pregunta que se hace

es cómo identificar si sus actuaciones tienen una connotación crítica o no. La respuesta es que para valorar algo precisamos de unos criterios explícitos que nos permitan emitir juicios sobre aquello, y estos criterios para detectar dónde radican nuestras patologías o actuaciones alienantes nos los proporciona el referente de una razón comunicativa. Una racionalidad que nos ofrece un modelo de procedimiento crítico, nos permite identificar las redes de poder en las que vivimos y a las que también nosotros contribuimos.

1.4 POSIBILIDADES Y SUGERENCIAS PARA LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA RACIONAL CRÍTICO-COMUNICATIVA

En un ejercicio dialéctico del pensamiento y asumiendo el cambio de referente para entender y proyectar una escuela bajo la perspectiva de una Didáctica Crítica, cabría sugerir algunas posibilidades que quedan abiertas al diálogo crítico entre la autora y los lectores del texto:

1) Si se asume la perspectiva racional de una razón comunicativa, una de las primeras consecuencias es poner en cuestión una función prioritaria que la sociedad atribuye a la escuela: preparar a los ciudadanos para que en un futuro puedan desempeñar una actividad laboral, acreditándoles para ello mediante titulaciones. Esta función está interiorizada y legitimada en la sociedad y en los profesores, condicionando su forma de enseñar y la selección de contenidos y objetivos curriculares desde los primeros niveles de Infantil y Primaria,[9] aunque la presión se incremente en los niveles de Secundaria y Bachillerato. Su objetivo es la adquisición de competencias o el dominio de contenidos que posibiliten al alumno el acceso a la titulación correspondiente, base de futuras acreditaciones profesionales o de acceso a un puesto laboral. El mercado laboral sólo se abre a los ciudadanos que no poseen ninguna acreditación escolar cuando el puesto de trabajo no viene clasificado laboralmente, es decir, no precisa de ninguna cualificación, como el trabajo tem-

9. ¿Para qué se ha establecido la evaluación formal en el nivel de Infantil? ¿Habrá que ir preparando a los niños para que acepten el papel clasificador de la escuela?

poral agrícola o el servicio doméstico, puestos de trabajo que en estos momentos ocupan mayoritariamente los inmigrantes recién llegados a nuestro país. La preparación para este futuro profesional legitima desde la existencia de la evaluación como selección hasta la incorporación de contenidos curriculares de carácter instrumental, en detrimento de objetivos orientados a la educación de la ciudadanía.

Pero ¿qué sucedería si desnaturalizáramos este discurso, si le despojáramos de su racionalidad (instrumental) y lo sometiéramos a debate bajo los criterios de una razón comunicativa? ¿Todos los implicados en esta cuestión aceptarían de buen grado y racionalmente convencidos el acuerdo –hasta ahora sostenido, aunque no se haga explícito– de que la escuela debe segregar y clasificar a sus ciudadanos en sus primeros años de vida para que se conviertan en objetos al servicio del mercado laboral, quedando al albur de sus exigencias y contingencias?[10]

Mientras el Estado considere que la educación obligatoria es un derecho y, a la par, una obligación para el ciudadano, el sistema educativo debería ofrecerle las herramientas para desarrollarse como persona, adquiriendo una cultura general que le enseñe a analizar y comprender el mundo que le rodea, y aprendiendo a convivir de una forma solidaria y responsable dentro de un grupo social, pero dejándole a su opción el nivel de aprovechamiento de esta formación, sin la necesidad de lograr una titulación con respecto a unos niveles marcados por el Estado, exigidos como imprescindibles para acceder a un puesto de trabajo con cierta cualificación. Este título sólo debería acreditar el paso del ciudadano por el sistema educativo como un derecho del que ha hecho uso, y el mundo laboral debería ser quien asumiera la responsabilidad social de la selección de los futuros trabajadores. Si se eliminara la

10. Esta cuestión puede tener una valoración devaluadora, tachándosela de demagógica, pero ¿no es mucho más demagógico aceptar acríticamente que el papel nivelador de la escuela se distorsione al introducir criterios de evaluación y clasificación que colocan a los ciudadanos en unas condiciones socioculturales de ventaja o exclusión al comienzo de su etapa laboral? Más que demagógico, esto último es inmoral, pero no parece que nos importe demasiado... mientras no nos toque la exclusión a nosotros o a nuestros hijos. Como dice Adorno: «Cualquier intento serio de mover a las personas a la emancipación ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias ya que todo lo malo en el mundo encuentra inmediatamente sus elocuentes abogados que le demuestran a uno que precisamente eso hace mucho tiempo que ya está superado o ya no es actual o es utópico» (Adorno, 1998: 126).

presión que supone para el sistema educativo la adquisición de un título que acredite que el alumno haya superado unos niveles prefijados en la Educación Obligatoria Secundaria, contenidos como el de saber establecer relaciones interpersonales equilibradas con otras personas, conocer las bases culturales de la sociedad en la que vive con una visión cosmopolita de la cultura y la ciudadanía, valorar la cultura como una fuente de disfrute personal y de relación con sus semejantes, aprender a cuidar la salud, a expresar emociones de forma equilibrada, a pensar críticamente y con actitudes de defensa de la justicia, etc., se podrían incorporar al currículo en los niveles obligatorios y estos aprendizajes, en la medida en que cada alumno pueda o quiera adquirirlos, serían más provechosos para su vida que poner el énfasis en aquellos otros de carácter propedéutico que estarían supuestamente al servicio de una futura actividad laboral –algo que por otra parte tampoco se consigue en la práctica–. Las palabras de Adorno respaldan estos planteamientos:

> Quisiera arriesgarme a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera: pero tampoco la simple transmisión del conocimiento, en la que lo muerto y lo cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal [...] una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados. (Adorno, 1998: 95)

La reivindicación, en nombre de una racionalidad comunicativa, de que el sistema deje de priorizar la formación de los alumnos con las miras puestas en su futuro desempeño laboral/profesional no significa que la escuela renuncie a la función transmisora de la cultura, aunque también se propugne la función dialéctica de crítica y transformación de la tradición cultural. En lo que se desea incidir es en evitar la presión social que sigue presente en los textos de política educativa, en las opiniones de las familias, en los medios de comunicación y especialmente en los discursos cotidianos de los profesores, quienes frecuentemente legitiman la actividad escolar en esta preparación para el trabajo. La cultura no es un concepto cerrado ni estrecho y desde la perspectiva de una Didáctica Crítica necesita ser revisada y recreada reflexiva y críticamente. Como señala Adorno:

> Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir «gente bien adaptada», haciendo así efectivamente posible el prevalecimiento del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la conciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder a ella. (Adorno, 1998: 96)

El currículo, como instrumento dialéctico de transmisión/transformación cultural, podría organizarse en torno al análisis de problemas sociales relevantes,[11] dedicando más tiempo al análisis crítico de la información que a la adquisición acumulativa de hechos o datos, centrando la atención en procedimientos de diversos tipos antes que en la incorporación de hechos o conceptos, ya que cuando se adquieren nuevos procedimientos se adquieren también nuevos conceptos con los que se trabaja, puesto que el cómo siempre necesita ejercitarse sobre un qué. Las cuestiones relativas al desarrollo emocional y a la reflexión sobre las relaciones interpersonales, temas que hasta ahora se dejaban para el entorno familiar, al incorporarse al currículo adquieren una faceta reflexiva y argumentativa, difícil de aprender en la vida cotidiana de la familia. La reflexión y racionalidad crítica que proporciona el análisis argumentativo es otra de las aportaciones que puede ofrecer la escuela en la formación de los ciudadanos.

2) Desde el referente de una racionalidad comunicativa, el concepto de calidad experimenta una profunda transformación. La propuesta se concreta en considerar como principal criterio de calidad el de lograr formar ciudadanos ilustrados y críticos, capaces de participar de forma solidaria y responsable en la construcción de una sociedad que equilibre los criterios éticos y los económicos.

11. Esta es una de las propuestas didáctico-críticas de Fedicaria. Fedicaria es una federación de grupos formada por profesionales relacionados con la enseñanza y constituida como plataforma de pensamiento crítico, cuyo objetivo es el desarrollo teórico y práctico de una Didáctica Crítica. Fue creada en 1995, por distintos colectivos y personas de diversos lugares de España y dentro de ella se albergan proyectos de investigación como el proyecto Nebraska, grupos de formación sobre educación crítica y un gran variedad de actividades, entre otras la edición de una revista titulada *Con-Ciencia Social*. Para más información véase: www.fedicaria.org.

Usando una terminología más escolar, el indicador de calidad podría describirse:

Un centro tendrá mayor calidad educativa si su organización y funciones se definen a partir de acciones comunicativas críticas y éstas sirven como referencia en la elaboración y desarrollo de criterios tanto de organización de la escuela como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este indicador se podría desglosar de la siguiente forma:

- Un centro de calidad estará regulado por acciones de carácter comunicativo y crítico.
- Su alumnado adquirirá las competencias comunicativas necesarias para saber participar en la vida social de acuerdo a criterios de justicia y responsabilidad.
- Para ello será necesaria una sólida formación cultural, en la que se incluya el desarrollo de un pensamiento crítico social, según las capacidades e intereses de cada uno.

Estos indicadores podrían concretarse:

a) En objetivos generales de carácter educativo orientados a la formación de los alumnos:

   - Los alumnos serán capaces de implicarse en la vida colectiva, asumiendo responsabilidades de representación y participación en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones de la vida escolar que estén al alcance de sus condiciones evolutivas.
   - Serán capaces de integrar la información cultural con actitudes críticas y de búsqueda de justicia social.
   - Serán capaces de convivir armónicamente con personas de diferentes características u origen cultural, sabiendo establecer puentes de comunicación y aceptando las diferencias como un valor positivo para la convivencia.
   - Desarrollarán su curiosidad por el saber y sus capacidades creativas tanto en la búsqueda del conocimiento como en la forma de organizar su aplicación.
   - Desarrollarán una conciencia reflexiva, en el grado que su nivel evolutivo lo permita, acerca de sus procesos de pensamiento y aprendizaje.

Estos objetivos deberían estar presentes –adaptados a los diferentes niveles y etapas– en las áreas o asignaturas del currículo, para evitar que queden en meros planteamientos generales que no se concretan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.[12] Si el Proyecto Educativo de Centro deja de ser papel mojado y se convierte en un texto vivo, elaborado y asumido por la comunidad educativa, estos objetivos podrían convertirse en un eje de referencia para la vida escolar en todos sus momentos, concretándose en actividades orientadas a su logro.

b) En la organización del centro, el referente de una razón comunicativa podría tener las siguientes manifestaciones:

- El Equipo Directivo debería primar los procesos de comunicación simétricos y críticos con los restantes miembros de la comunidad escolar, pasando debidamente la información de la que se disponga acerca de un problema o sobre aquella cuestión sobre la que sea preciso tomar una decisión, sin controlar esta información como elemento de poder para utilizarla posteriormente. La toma de decisiones, cuando el tema implique a todos los miembros de la comunidad, deberá ser realizada mediante debates y asambleas, donde todos los implicados puedan ejercer su derecho a la palabra y a participar en la decisión. Las necesidades de los alumnos serán el primer criterio a respetar cuando se tome una decisión relativa a la vida escolar y ésta será racionalmente argumentada poniendo en el centro el hecho de que los alumnos reciban una mejor atención educativa y personal. Por ejemplo, la organización del tiempo y el espacio escolar suelen ser motivo de fricciones donde se reflejan los conflictos de intereses. El controvertido tema del horario escolar tiene detrás una serie de intereses sectoriales: algunas familias desean utilizar el sistema educativo para paliar la falta de atención familiar a los niños y también, a veces, los profesores buscan un modelo cómodo para organizar su tiempo laboral.[13] En estos debates no suelen ex-

12. Como sucedió con la incorporación de las Áreas Transversales al currículo.

13. En la cuestión de la falta de atención de las familias a sus hijos, estoy obviando en estos momentos del texto una cuestión de crucial importancia: el hecho de cómo el mundo económico y sus exigencias laborales hacia los trabajadores han originado una transformación en las vidas cotidianas de los individuos e incluso han

presarse con sinceridad los auténticos intereses que enconan el debate, encubriéndolos con alusiones a la fatiga de los alumnos o a estudios sobre el rendimiento cognitivo de los niños. No se suele criticar ni la organización laboral de las empresas que impiden la convivencia familiar ni la rigidez organizativa de los centros que conlleva unos tiempos muy reglados donde es difícil modificar las actividades de los alumnos en función de sus condiciones de fatiga, atención o interés. Unos centros escolares más flexibles en su organización espacial y temporal y unas condiciones laborales donde el tiempo personal de los trabajadores se considerara como algo valioso favorecerían unos acuerdos en este tema más racionales.

- Los canales de comunicación deberían ser fluidos y la información debería llegar a todos, sin que nadie la secuestre para tener más poder. Los participantes en un debate deben estar suficientemente informados para que puedan tomar una decisión racionalmente motivada. La información nunca puede ser utilizada como instrumento de dominio sino como elemento crítico sobre el que asentar los argumentos necesarios para la obtención de consensos válidos. Por ejemplo no se deben sustraer algunas informaciones a los padres para evitar que la decisión que se adopte en el Consejo Escolar perjudique los intereses personales de algunos profesores o enmascarar las opiniones sesgadas de algunos miembros de la comunidad escolar disfrazándolas de argumentos, aparentemente racionales, que en realidad son encubridores de intereses partidistas, tanto del Equipo Directivo (o alguno de sus miembros) como de algunos padres o profesores... Los órganos de gobierno y las estructuras de participación del centro deberían tener como referente de sus actuaciones el logro del entendimiento con todos los implicados, sacando a la luz y denunciando

---

cambiado sus esquemas de valores. Los valores de convivencia y relación con los hijos han quedado supeditados a la productividad laboral de los padres o tutores, ya que el incremento del consumo, imprescindible para el sistema de mercado y el nuevo capitalismo, exige a éstos una mayor dedicación a la vida laboral. Los esquemas axiológicos de la sociedad están cambiando y estos cambios no son fruto de una reflexividad crítica precisamente, sino de unas exigencias económicas del capital cada vez más voraz (Bauman, Sennet). Esta cuestión no suele ser objeto de crítica, desde la escuela. Los docentes nos limitamos a quejarnos de la falta de atención de los niños por parte de sus familias..., y también los profesores tienen hijos y familia... Pero esta cuestión merece ser tratada de forma específica en textos posteriores.

cualquier interés de poder que pueda entremezclarse en la toma de decisiones y pueda enmascarar el objetivo prioritario de atender a las necesidades de los alumnos.

- La cultura escolar debería tener como referente los valores de comunicación libres de dominio, así como la crítica ideológico-social. Un Reglamento de Régimen Interno no puede ser, dentro de una cultura educativa crítica, un listado de reglas, faltas y sanciones. Debería reflejar los procedimientos comunicativos necesarios para resolver una situación conflictiva o de incumplimiento de las normas de convivencia, establecidas previamente de forma deliberativa y participativa entre todos los implicados (alumnos, profesores y familias).
- La planificación del currículo debería apoyarse en procesos deliberativos donde no se ejercite ninguna coacción corporativa o personal. La selección de los contenidos y su organización didáctica deben responder a un debate sereno y racional entre los profesores, teniendo como referentes los criterios de crítica social propuestos para una Didáctica Crítica.[14] En esta cuestión, el criterio de validez será que los argumentos empleados en la deliberación se apoyen en el criterio de que los contenidos curriculares sirvan para el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. Los contenidos y objetivos relacionados con la comunicación, a través de diferentes códigos, unidos al análisis crítico de cuestiones sociales, podrían ser utilizados como ejes vertebradores del currículo.

c) La racionalidad comunicativa podría verse traducida en la práctica del aula a través de las siguientes sugerencias:

- En la mente y en la práctica cotidiana de los profesores deberían estar presentes las ideas fuerza de un Proyecto Educativo crítico donde se pongan en primer lugar objetivos educativos relativos a que los alumnos aprendan a participar en la vida escolar, a sentirse solidarios con los problemas de los demás y corresponsables en su solución, a rebelarse ante las injusticias y a aprender a utilizar los instrumentos adecuados para hacerles frente
- La organización del grupo, la selección, organización y forma de presentar los contenidos, el tipo de actividades a realizar, es decir, todos los aspectos metodológicos de la práctica de

14. Véase el capítulo tercero de este libro.

la enseñanza tendrán como referente el desarrollo de competencias comunicativas e interactivas entre los alumnos. Las modalidades didácticas para lograr esta finalidad son amplísimas, pero lo importante no es la forma que se adopte sino que la idea de «acción comunicativa» (argumentar, saber comunicarse con otros, actitud crítica ante los argumentos y ante el procedimiento comunicativo, búsqueda de condiciones simétricas en la participación, inteligibilidad de lo que se expresa o comprensión de lo que se escucha, etc.) esté presente como un aguijón crítico en el pensamiento y actuación del profesor.

- Introducir la acción comunicativa y sus criterios de racionalidad al evaluar el aprendizaje de los alumnos podría suponer un giro en la finalidad sistémica de la evaluación. La evaluación es el elemento catalizador del proceso de enseñanza. Aquí se reflejan implícita o explícitamente las auténticas finalidades educativas y las creencias del profesor y del sistema educativo sobre la educación. Pero la evaluación, tal como hoy la concebimos, no puede ser crítica.[15] Podemos decir que queremos educar críticamente a nuestros alumnos o desarrollar su capacidad y pensamiento crítico, pero si después los evaluamos con los criterios del sistema, para el que la evaluación no es más que un mecanismo de regulación y control, estaremos contradiciendo todas nuestras buenas intenciones. La evaluación es un mecanismo de selección social y el principal reducto de poder del sistema educativo, aunque lo legitimemos considerándolo necesario. Por eso, si nos planteamos la introducción de criterios de racionalidad comunicativa en el momento de la evaluación, tendremos que establecer procesos de comunicación bidireccionales, entre profesores y alumnos, que posibiliten la apertura de brechas críticas en esta función sistémica. El alumno debería poder expresarse y mostrar su percepción sobre el proceso de aprendizaje, y también, sobre el de enseñanza, y esta valoración compartida (dentro de un genuino acto de comunicación) podría, al menos, cuestionar la unidireccionalidad del control por parte del sistema educativo.

15. La evaluación es el principal elemento de poder del sistema educativo. Sus análisis y contradicciones, si nos planteamos una escuela crítica, merecen un tratamiento más profundo en un futuro libro sobre Didáctica Crítica. Como ampliación a esta idea puede consultarse: Merchán, J., *Enseñanza, examen y control*, Barcelona, Ocatedro, 2005

La evaluación de los alumnos debería adoptar la forma de un diálogo reflexivo entre profesor y alumno que favoreciera la conciencia en ambos sobre las posibilidades y limitaciones habidas en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje. En este diálogo, sin afán de dominio ni deseos de imponer la razón o demostrar quién tiene más poder institucional, los criterios no pueden ser de naturaleza exclusivamente técnica, debiendo desplazarse al terreno de la ética y de la justicia. El diálogo, iniciado por el profesor, no sólo se centrará en describir lo que el alumno ha aprendido sino sus capacidades para aprender, en qué forma lo hace, qué estímulos necesita para seguir aprendiendo, cómo se puede ayudar al alumno a identificar su errores cognitivos y a construir nuevos conocimientos a partir de la rectificación de los aprendizajes previos, etc. El profesor no será nunca un juez que premia o sanciona el aprendizaje o el esfuerzo realizado, sino que deberá convertirse en un instrumento reflexivo para el alumno ayudándolo a tomar conciencia de sus posibilidades y límites como parte de un proceso de crecimiento personal. La evaluación antes que objetiva debe ser «justa», es decir, el alumno debe sentir que la valoración que se hace sobre lo que aprende es correcta moralmente, que describe con realismo su proceso de aprendizaje y que se le ofrece a través de la misma una nueva vía de superación y también de reconocimiento ante su esfuerzo (o, en su caso, de reclamación ante su desinterés).

El profesor también debe incluirse en esta evaluación como agente de la enseñanza y analizar, junto con sus alumnos, la forma en la que enseña, así como participar con sus colegas en procesos evaluadores de la actuación docente. Solamente cuando se evalúa el proceso de enseñanza o la organización del centro se deberían introducir criterios sistémicos en la evaluación, es decir, en esos niveles, sí cabe hablar de aspectos técnicos de la enseñanza, de fines institucionales del sistema educativo, etc., pero siempre sin desconectarlos –desde la perspectiva de una teoría crítica– de los relacionados con el mundo de la vida de los miembros de la escuela.

- En las relaciones personales del aula el referente de una racionalidad comunicativa cobra una gran importancia. Esta concepción de lo racional conlleva el análisis crítico de las interacciones comunicativas sobre las que gira la vida de la clase

y para este análisis nos apoyaremos en el modelo abstracto de la *acción comunicativa,* ya explicado anteriormente. En primer lugar, en las relaciones que el profesor establece con los alumnos, aquél debe tener siempre presente evitar cualquier actitud o forma de expresión que contenga una intencionalidad de dominio arbitrario. Evitar el daño a la dignidad personal del alumno debe ser un criterio de relación imprescindible; pero todavía más importante es el reconocimiento del alumno como persona. Tenga éste la edad que tenga,[16] merece un gran respeto y este pensamiento debe impregnar, en todo momento, la actitud comunicativa del profesor. Para que una interacción comunicativa tenga naturaleza crítica, debe apoyarse en el reconocimiento mutuo de las personas que intervienen en la comunicación y aceptar que éstas deben tener la misma posibilidad de réplica ante un mensaje si alguien considera que no es verdadero, no está claro, es injusto o engañoso. Simultáneamente hay que considerar, como condición indispensable, la actitud sincera de búsqueda de entendimiento por ambas partes; en la relación profesor y alumno, será el primero quien deba mostrarla con más claridad pues está realizando un acto docente, es decir, está enseñando a sus alumnos la esencia de la comunicación. En esta relación profesor-alumno el significado que se atribuye a la condición de «simetría» entre los participantes, sobre la que se apoya una acción comunicativa genuina y de naturaleza crítica, se refiere fundamentalmente a la posibilidad de intervenir en la interacción comunicativa con réplicas o contrarrépli-

16. Este matiz de la edad es importante recalcarlo. Algunos profesores cuando tratan con alumnos de 3 a 12 años (en los niveles de Infantil y Primaria) creen que lo fundamental es mantener bien claras las relaciones de autoridad y poder del profesor. Los niños no son rivales «peligrosos» socialmente respecto a estas cuestiones y se puede caer en cierta relajación en el trato con ellos («al fin y al cabo hay que educarles e inculcarles buenos hábitos»). Esta superioridad, incluso física, conduce a justificar algún arrebato incontrolado de genio del profesor (dar gritos), a realizar atribuciones devaluadoras de los alumnos («eres insoportable») o al uso de la ironía como medio de relación. Estas manifestaciones de dominio, suelen justificarse con comentarios del orden: «yo también tengo derecho a tener un mal día», «este niño es un maleducado y no hay quien lo aguante», «a ver si se entera». Si ponemos el referente racional comunicativo como criterio de análisis tendremos que reconocer tales acciones como actos de dominio arbitrario y de abuso, irreconciliables con los principios de reconocimiento y respeto sobre los que se apoya la acción comunicativa.

cas, ya que las condiciones madurativas y culturales (al menos por principio) de alumnos y profesores son, lógicamente, distintas, pero estas diferencias en cuanto a capacidades en el uso de la expresión, o en cuanto a conocimientos, etc., no son obstáculos para plantear una situación interactiva por parte del profesor que esté alejada de cualquier actitud que contenga el deseo de coaccionar al alumno. El profesor debe saber controlar sus emociones y sentimientos y emplear las estrategias comunicativas que favorecen una buena comunicación.

- Para que el profesor pueda enseñar a comunicarse necesita previamente saber cómo hacerlo y la formación del profesorado, hasta hoy, presenta muchas lagunas en esta cuestión. Un profesor precisa haber adquirido, en primer lugar, un equilibrio afectivo, es decir, no puede interpretar las respuestas «inadecuadas» de un alumno como una provocación, ni puede partir del supuesto de que «él siempre tiene la razón», ni de que en el contexto escolar él tiene un poder institucional y cualquier enfrentamiento a este poder es necesario reprimirlo. También debe saber cómo señalar al alumno que una conducta ha sido inadecuada sin herir sus sentimientos, marcando la diferencia entre el juicio negativo respecto a su conducta y la valoración positiva del alumno como persona; cómo provocar una sonrisa en un momento de tensión emocional; cómo expresar un sentimiento positivo al alumno sin caer en excesos sentimentales o cómo mostrarle un sentimiento negativo sin culpabilizarle del mismo... También necesita saber argumentar y contraargumentar con coherencia para enseñar a los alumnos a distinguir una argumentación de una opinión vivencial y, especialmente, precisa de una conciencia social crítica que le permita señalar a los alumnos aquellos aspectos de injusticia que las situaciones sociales contienen. Todo esto debe desarrollarlo en un clima interpersonal donde los alumnos no perciban ningún afán de dominio sino de cuidado afectivo y de reconocimiento. Sólo un profesor con estos planteamientos y conductas podrá exigir a los alumnos que mantengan el mismo nivel comunicativo en sus relaciones con los compañeros o los profesores. Esta es la única forma efectiva de enseñar qué es la «acción comunicativa».

1.5 REFLEXIONES DIALÉCTICAS EN TORNO A UNA RACIONALIDAD COMUNICATIVA Y CRÍTICA

1) Cuando se plantea una alternativa al modelo de racionalidad imperante en la escuela, ésta debe ser sometida a la misma crítica que otras formas de racionalidad. En este caso la razón comunicativa no es ajena a una tradición cultural donde evidentemente se entremezclan factores sociales de poder con unas condiciones previas que permiten pervivir a unos modelos culturales sobre otros en función de las redes de influencia en las que apoyan su legitimidad y divulgan su credibilidad. Y desde una posición crítica hay que señalar que la razón comunicativa forma parte de una tradición logocéntrica y eurocéntrica. Lo que justifica, pese a esto, su consideración como una alternativa es el «procedimiento crítico» sobre el que se apoya (y esto socava las certezas del modelo de razón instrumental). Sus contenidos, lo que en un momento determinado consideremos como racional o irracional, serán siempre revisables y estarán en función de los implicados y sus necesidades de libertad, reconocimiento personal, dignidad... pero el referente final será siempre el criterio de justicia. Este valor podrá ser redefinido en sus formas y contenidos, pero su consideración como valor social es universal y constante en la historia humana. Como el procedimiento de la razón comunicativa se apoya en un proceso de entendimiento, caben en él todo tipo de lógicas discursivas, formales o informales, así como las diferentes cosmovisiones, pues su principio básico consiste en el intento sincero de entenderse «sobre algo en el mundo».

La crítica fácil que surge ante tal planteamiento es la propia conflictividad de la realidad social, es decir, la frecuente ausencia de intención de entendimiento. Las relaciones sociales suelen estar entretejidas por intereses de poder y dominio, pero el principal punto reflexivo sobre el que se apoya un proceso racional comunicativo es el desvelamiento de estas redes. Este es el principal aguijón crítico del procedimiento. Habrá que recelar sistemáticamente de cualquier acuerdo o valor aceptado socialmente que se haya apoyado en un proceso donde ha existido coacción, dominio, exclusión, manipulación, etc.[17]

17. Este criterio remite a los planteamientos genealógicos de Foucault. Si un valor social se ha gestado y se ha impuesto entre formas de dominio resulta sospechoso.

2) Los discursos que se construyen en la escuela responden a unas determinadas líneas de pensamiento, a unas lógicas de razonamiento, a imaginarios sociales, a sistemas ideológicos, etc., y suponen una refundición o amalgama de ideas. Desvelar este sustrato ideológico –que aparece fragmentado entre los discursos, conversaciones coloquiales, debates de claustro, recriminaciones a los alumnos, expresiones de relación con las familias de los alumnos...–, resulta imprescindible para poder aprehender los criterios de racionalidad con los que se rigen los pensamientos y acciones de los miembros de la organización escolar. Esta amalgama es histórica y contingente y sólo una comprensión crítica acerca de estos discursos puede proporcionar la posibilidad de incorporar cambios en los sistemas de racionalidad. La propuesta que describo pone el acento en la detección de los supuestos sobre la racionalidad que impregnan los discursos con los que enjuiciamos e interpretamos la vida escolar y que de una manera implícita, explícita a veces, coherente o no, explican las prácticas escolares. Aunque con gran frecuencia los profesores, o los alumnos, no sean capaces de dar razón verbalmente de los motivos de sus acciones dentro del contexto escolar, esto no significa que no existan tales criterios en sus esquemas de pensamiento. Para dar forma y poder verbalizar las razones por las que se actúa es necesario aprender a diseccionar los discursos habituales, pues en ellos se encuentran las claves de justificación (o injustificación) de los comportamientos docentes y de los alumnos. Si introducimos un concepto de racionalidad como el de razón comunicativa, se facilita colocar «sobre el tapete» estos discursos de manera que podamos pasarlos posteriormente por la criba de la crítica.

Dicho esto de una forma abstracta parece alejado de la realidad de la vida cotidiana de las escuelas, pero si bajamos un peldaño en la concreción de esta propuesta podremos ver sus posibilidades y sus límites.

Realmente las acciones que llevan a cabo los agentes tienen siempre un porqué e incluso un para qué, es decir, son acciones intencionales y teleológicas. Lo que sucede es que no siempre es legítima la intencionalidad o incluso ésta no responde a unos criterios de lógica formal ni tampoco informal (Toulmin), pero no podemos olvidar que detrás de ella hay siempre unos discursos previos, configurados históricamente en unos contextos sociales y culturales, que permiten explicar tales acciones aunque éstas no sean coherentes según criterios instrumentales o éticos. Por ejemplo, mientras algunos profesores expresan –en un coloquio informal o en una reu-

nión de claustro– que la atención individualizada a los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje (alumnos con necesidades educativas especiales) quita tiempo al profesor para atender al grupo general y que esta circunstancia conlleva la bajada de los niveles de aprendizaje del conjunto y resta atención a aquellos alumnos que podrían destacar por su brillantez, otros profesores arguyen que esa atención que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e.) les obliga a introducir cambios innovadores en su forma de organizar la clase. En ambos casos detrás de estos discursos aparece una concepción del currículo como un objeto que el profesor debe «depositar» en el alumno, y se obvia el hecho de que el profesor es un miembro activo en la reconfiguración del conocimiento que transmite, pues al intentar acondicionarlo a los niveles cognitivos de sus alumnos llega a modificarlo sustancialmente. En esta comprensión del currículo también se olvidan los intereses sociales o corporativos que han condicionado la incorporación de un determinado conocimiento al programa escolar. Asimismo se obvia que la interacción entre alumnos y profesores que se genera en el aula también condiciona el conocimiento que allí se expone. Por otra parte se considera al alumno con necesidades educativas especiales como a un «niño necesitado» que suscita compasión o precisa de una atención que, en algunos casos, resulta costosa para el profesor. Tanto los profesores que consideran a estos alumnos como una molestia como quienes los consideran como un reto profesional, comparten la creencia de que estos alumnos con necesidades educativas especiales precisan una «rehabilitación» o «recuperación» para incorporarse al «orden escolar» y «normalizarse», sin cuestionar si los valores que subyacen al concepto de orden o normalidad merecen ser conservados o solamente son categorías clasificatorias de exclusión/inclusión. No se cuestionan las ideas acerca de qué es un niño normal y educado –ideas que han variado a lo largo del tiempo– ni que tales concepciones obedezcan a las lógicas sociales imperantes, incluso de naturaleza económica. Cabe citar, como apoyo empírico, un estudio realizado por Lynn Fendler, donde ésta argumenta que el concepto de «sujeto educado» no es una entidad constante que pueda ser estudiada exclusivamente como idea filosófica sino que ha cambiado al tiempo que cambian los sistemas que regulan a la persona, dentro de unas circunstancias sociales también cambiantes, por lo que los deseos, disposiciones y capacidades del niño son consecuencia de la propia sociedad (Fendler, 2000: 5-80).

Esta y otras investigaciones confirman la tesis inicial sobre la correlación existente entre los discursos sociales configurados históricamente, que obedecen y legitiman determinadas condiciones económicas o políticas, y los discursos construidos en la escuela, poniendo en entredicho la legitimidad de algunas decisiones educativas que se apoyan en la lógica instrumental y racional.

3) Los discursos que se construyen en torno a la educación, como los documentos programáticos sobre las reformas educativas, los debates en los medios de comunicación, las informaciones que aparecen en la prensa, las conversaciones entre pasillos de profesores, las reuniones de las Asociaciones de Padres, etc. no son ni intrascendentes ni inocuos, a pesar de su aparente intrascendencia. En esta diversidad de discursos se tejen clasificaciones, categorías, y normas implícitas que posteriormente se traducen en las prácticas escolares. No todos estos discursos tienen el mismo poder para clasificar y reordenar conceptualmente lo que se hace en la escuela, pero la amalgama de todos ellos, incluso, cuando entre sí son contradictorios, van calando y llegan a formar parte de la urdimbre conceptual y axiológica con la que el profesor, interpreta, planifica y actúa en su práctica docente, así como en la forma en la que el alumno comprende el proceso de su escolaridad y se sitúa dentro de él.

Esto me lleva a proponer un giro en el sistema de racionalidad con el que hasta ahora hemos construido tales discursos y prácticas y abrir la vía procedimental de una razón comunicativa, aunque con la conciencia de los conflictos derivados de su aplicación. Pero este realismo no nos exime de la responsabilidad de buscar nuevos horizontes axiológicos para la escuela.

Si aceptamos, como supuesto de partida, que es más racional una decisión tomada entre todos los implicados en una situación, donde no haya existido ninguna coacción y en condiciones de libertad para oponerse o pedir explicaciones, que otra tomada de forma unilateral y sin posibilidad de réplica, estamos abriendo la puerta a unas formas de pensamiento y de acción críticos. Introducir ese supuesto nos permite introducir el análisis crítico de las interacciones comunicativas que se llevan a cabo en la escuela, valorando tanto las cuestiones formales como las de fondo. Por ejemplo, cuando nos sentamos a hablar sobre alguna cuestión en la que nos vemos afectados, ponemos en juego actitudes personales relativas a la interacción en la que participamos y nos apoyamos en aquellos valores sobre los que –creemos de buena fe– se debe construir el mundo de

las relaciones humanas. Las expresiones verbales que usamos están ligadas a nuestra cosmovisión sobre el mundo y los significados derivados de ésta condicionan nuestros comportamientos, incluso con nuestras contradicciones personales e incoherencias. Estas características de nuestra comunicación no sólo pertenecen al micronivel de la interacción personal. Somos el resultado de nuestras tradiciones y de los contextos socioculturales en los que nos hemos socializado y se han desarrollado nuestras biografías, y esto es un proceso colectivo que transciende las cuestiones relativas al sujeto como individuo. Los procesos de individuación, de identidad personal, se generan en la interacción social y son fruto de condiciones contingentes, históricas, marcadas por las reglas de poder de los procesos sociales. Todo esto y mucho más entra en juego cuando participamos en una interacción comunicativa.

Para poder introducir instrumentos reflexivos sobre nuestros procesos comunicativos, es necesario incorporar, crear, nuevas perspectivas y argumentaciones disonantes, es decir, tenemos que establecer una distancia cognitiva y afectiva, que posibilite la apertura a otros conocimientos, a otras categorías de análisis. Esta es la base del procedimiento crítico. La «ideología» nos puede jugar una mala pasada haciéndonos creer que nuestros argumentos son verdaderos o correctos, cuando lo que están haciendo es crear un falsa pantalla que nos impide ver nuestros engaños, o los de otros, en el proceso de comunicación. Sacar a la luz tales engaños es la tarea de la crítica ideológica.

La aceptación del supuesto inicial sobre una racionalidad comunicativa «libre de dominio» nos abre la puerta a nuevas reflexiones críticas:

a) Podemos plantear el análisis crítico de nuestras tradiciones culturales. Las tesis de Foucault y su categoría de «gubernamentalidad» nos permiten reconsiderar críticamente algunos conceptos humanistas, considerados valiosos en el contexto cultural occidental, que al igual que fueron útiles para avances políticos y sociales, sirvieron también para generar horrores y legitimar crímenes de Estado.

En el ámbito escolar conceptos como el de «infancia», «niño educado», «calidad educativa», «eficiencia escolar», «cambio», «innovación», son fruto de unos regímenes de verdad que varían históricamente en función de los valores sociales predominantes en ese momento y, como denunció Foucault, no sólo forman parte del ámbito del conocimiento pedagógico sino que se traspasan al ámbito

de la conciencia de los individuos, generando prácticas sociales mediadas por estos significados, detrás de los cuales aparecen intereses de control y gobierno. Hoy, las redes económicas han tomado el poder simbólico de nuestras sociedades. Como dice Castells (1997, vol. 2), quien gobierna las mentes de los individuos controla las redes del poder, y actualmente los valores económicos han llegado de forma prioritaria hasta el mundo simbólico tiñendo los significados que organizan nuestra vida cotidiana con valores de eficacia, rentabilidad... Todo está justificado si resulta rentable, convirtiéndose los sujetos en objetos supeditados a esa rentabilidad, desapareciendo como personas y transformándose en instrumentos destinados al consumo o a la producción.

El concepto de «genealogía» foucaultiano, entendida como una forma de historia que puede explicar la constitución de conocimientos, discursos, etc., sin referencia al sujeto (Foucault, 1979) resulta una categoría muy útil para la comprensión de la evolución y significado de estos términos. La mirada genealógica nos permite alcanzar el origen social de lo previamente interiorizado como obvio, su lógica estructural o su complexión política. Como señalan Romero y Luis, la historia de los sistemas escolares, sus ordenamientos «gramaticales», los modos de educación y gobernación de los niños y adolescentes, sirven para descifrar las conexiones entre las tradiciones, las pugnas de poder sociales y las dinámicas institucionales, que conducen a la transmutación de conocimientos para transformarlos en materia instructiva, en asignatura del currículo; la historia docente entendida como crítica de un «campo» profesional y un *habitus* (Bourdieu) así como la historia de las asignaturas, permite, apreciar cómo se han ido configurando tradiciones, innovaciones, mitos y ritos, que sancionan determinada selección y organización de contenidos, amén de un estilo determinado de impartirlos (Romero y Luis, 2003: 1011-1012). El análisis de estas conexiones nos permite entender la transcendencia de la escuela en las concepciones y mentalidad de los futuros ciudadanos. Pero, como señalan estos autores, para ello es necesario que este análisis adopte un cariz crítico y no se quede en el simple relato de una historia de las ideas con fines de mera explicación interna.

El paso por la criba crítica de la argumentación y la deconstrucción de algunos de los valores heredados de nuestras tradiciones culturales no significa que «tiremos el agua del baño con el niño dentro». Tomar conciencia de por qué entendemos el conocimiento de una forma determinada, reflexionar sobre el origen de nuestro

concepto de racionalidad, conocer las redes de intereses que hay detrás de determinados contenidos del currículo... todo esto nos permite situarnos con mayor autonomía y racionalidad frente a la función transmisora del currículo.

Estos temas podrían ser interesantes focos de formación para los profesores en ejercicio que en el desarrollo de su práctica docente se hacen preguntas para las que no siempre encuentran respuesta...

b) Si queremos establecer un análisis crítico sobre los procesos de comunicación en el contexto escolar, necesitaremos algunas herramientas conceptuales como las que nos proporciona Bourdieu para desvelar aquellos pensamientos y prácticas escolares, en las que participamos como miembros de un campo profesional, que pueden interrumpir o distorsionar unas acciones genuinamente comunicativas. Los conceptos de «campo» y de *habitus* se convierten en instrumentos heurísticos precisos para desvelar las redes de poder/sumisión en las que nos encontramos como profesionales de la educación.

La categoría de «campo» señala un conjunto de propiedades: relaciones de fuerza, un capital que se distribuye desigualmente, posiciones diferentes, algunos intereses compartidos y otros opuestos, etc., que se encuentran en un espacio social de carácter profesional como es el caso de los docentes (Bourdieu, 2001). Como todo campo el docente es una construcción histórica, y presenta una serie de rasgos, fácilmente reconocibles por aquellos que forman parte de él:

- Posee una lógica interna diferente a la que rige la vida cotidiana, así como un lenguaje y una retórica propios. Esta característica es fácilmente reconocible por los padres o profanos que necesitan relacionarse con el sistema educativo. La terminología que se usa en los centros escolares o en los documentos educativos (Proyecto Curricular, Proyecto Educativo de Centro, currículo, L.O.E., Plan Tutorial, etc.) provoca una distancia entre quien la emplea y aquellos que no la manejan con soltura. Como señalaba Adorno (1982), los tecnicismos en el lenguaje son una forma de ideología, suponen una frontera que incluye la exclusión de los otros («nosotros que sabemos de lo que hablamos frente a aquellos que no saben...»). Los significados de los términos que se emplean en el ámbito escolar no se corresponden con los atribuidos en la vida cotidiana ni tampoco los procesos con los que se rigen sus miembros tienen conexión con ésta: evaluaciones,

programas de diversificación, alumnos con necesidades educativas especiales..., parecen términos que remiten a cuestiones conocidas..., pero no. Ser un alumno con una necesidad educativa especial no es lo mismo que ser un alumno con dificultades, y ¿qué es un alumno de diversificación?... Para quienes son ajenos al contexto docente esto es un galimatías que no resulta fácil de descifrar y quizá sus agentes, los profesores y técnicos educativos tampoco tienen demasiado interés en que se descifre... El empleo de un lenguaje propio marca una barrera que puede servir de trinchera para defenderse de los juicios negativos de los agentes externos al sistema escolar (familias, medios de comunicación, etc.). Por otra parte el uso fluido, o no, de determinados términos dentro del colectivo docente permite situar a cada uno dentro de un mapa de posiciones ideológicas o de estatus profesional. Los términos tecnificados que se emplean señalan en qué dirección apuntan las concepciones educativas o políticas de los profesores, así como su soltura en el trato con la jerarquía del sistema, es decir, con la administración educativa, por ejemplo, en el empleo de siglas.

- El campo profesional de los profesores tiene unas claras jerarquías. Unas vienen dadas por la posición en el organigrama del Ministerio de Educación o de la Consejería de Educación correspondiente, otras son de carácter académico y se delimitan por las titulaciones logradas (licenciado, maestro, trabajador social, técnico auxiliar, etc.) y otras por el rango laboral (catedráticos, jefes de departamento, directores, jefes de estudios, coordinadores de ciclo, etc.). Los servicios complementarios a la escuela fluctúan en esa escala de poder; no es lo mismo un orientador que un trabajador social o un asesor del Centro de Profesores y Recursos que un inspector, por ejemplo. Esta posición en la escala hace que determinados miembros asuman un exceso de protagonismo en los procesos comunicativos, y que se obstaculice la situación de simetría necesaria para que se pueda hablar de un genuino acto de comunicación.
- También existe un imaginario colectivo acerca del valor de la tarea que desempeña la escuela, así como un sentimiento expreso de que esta tarea no es suficientemente reconocida por la sociedad en términos de estatus. Sólo los profesores de Universidad se perciben bien situados en la escala de la consideración social. Otra cuestión diferente son las variaciones con las que se aborda esta tarea. Para unos profesores la tarea de enseñar debe cen-

trarse en la recepción de información por parte del alumno, a más cantidad de conocimientos más «nivel»; otros ponen el acento en el desarrollo de capacidades cognitivas o en el aprendizaje de hábitos de orden..., pero todos están convencidos de que sus concepciones son las que corresponden a un buen profesional. Esta cosmovisión sobre la enseñanza tiene su anclaje en sus concepciones sobre la vida social e individual, sobre lo que es la cultura, lo que es el conocimiento valioso, pero insisto en que el supuesto de que «mi propia concepción es la acertada», es una característica que les define. Tal creencia errónea, desligada acríticamente de todos los condicionantes sociales, históricos, económicos, etc. que la han configurado, contamina muchos de los argumentos con los que se afronta un debate escolar o una relación comunicativa.

- En este campo profesional también aparecen camarillas, internas o externas al centro, relacionadas con otros profesionales que también participan en el sistema educativo. Estas asociaciones generan procesos de inclusión o exclusión (los que no piensan como yo de la educación o de cómo se debe trabajar en clase, los que tienen concepciones políticas distintas, los que se dejan manipular por el equipo directivo, los que abandonan el aula para dedicarse a otras tareas –«abandonan la tiza para cubrir puestos más cómodos»–, los que tienen intereses diferentes...).
- Si se abandonara el «campo profesional de los docentes» a su propia lógica, podría llegar a convertirse en un sistema «cerrado», sin público. De hecho se dan numerosas situaciones de carácter «semiclausurado» en las que las familias y los alumnos del centro sólo se consideran en cierta medida, por ejemplo, en las tutorías, pero se suscitan fuertes resistencias cuando éstos deben participar en un proceso de evaluación del centro. En este caso se procura que familias y alumnos no conozcan los «puntos débiles» del profesorado. Incluso cuando un profesor mantiene conductas que son valoradas como inadecuadas, no sólo por los alumnos, sino incluso por los mismos colegas, existe una clara tendencia a la ocultación, amparando al profesor que no está realizando bien su trabajo (debe tratarse de una conducta negativa muy, muy flagrante para que ésta salga a la luz y no sea amparada por los restantes compañeros ante el contexto social). Esta característica del campo profesional introduce elementos de resistencia y coacción en los procesos comunicativos, especialmente cuando éstos incluyen a los alumnos, a las familias o a otros agentes sociales.

El concepto de «campo» saca a la luz estos rasgos de la profesión docente. Tales características deben ser revisadas críticamente a la hora de establecer una acción o un proceso de comunicación en la escuela si queremos dar cabida a una racionalidad comunicativa en el espacio educativo. Por ello es necesario que los profesores adquieran una ilustración crítica que les permita desmontar aquellas creencias, posturas, prácticas... que puedan introducir elementos coactivos en la comunicación, invalidando los acuerdos a los que se llegue. Se trataría, como dice Bourdieu, de «objetivar al sujeto objetivante», es decir, de estudiar la posición del profesor y analizar críticamente las relaciones que mantiene, por una parte, con la realidad sobre la que actúa (la enseñanza) y con los sujetos con los que interviene (alumnos y familias) y por otro y a la vez, con aquellos con quienes comparte su profesión (sus colegas) y con las teorías o pensamientos relacionados con su campo profesional.

c) Cuando ponemos en acción una toma de decisiones compartidas, entran en juego concepciones relativas a las bases más profundas de la democracia. Conocer cuál es el origen de conceptos como «bien común», «representatividad», «voluntad general», «opinión informada», «sociedad civil», etc. y qué aplicaciones prácticas hacemos o hemos hecho de ellas, tan alejadas en muchos casos de los principios que las originaron, hace que podamos tomar conciencia de su dialéctica y evitar dejarnos impresionar por bellas palabras.

Desde la perspectiva de una racionalidad comunicativa, las decisiones escolares deberían tomarse a partir de interacciones comunicativas libres de dominio, pero estas interacciones deben ser minuciosamente revisadas para poder concederles validez. Esto significa que algunos principios, generalmente aceptados, como el de la participación de todos los implicados no resulta suficiente para que la decisión tomada sea válida, desde el punto de vista de una racionalidad con componentes éticos (como la razón comunicativa).

Hablar de la falacia de la participación y de las decisiones tomadas por el número de votos significa tomar conciencia de cuáles son los fundamentos normativos de la democracia. Que en un centro escolar participen todos los agentes implicados en la vida del centro (profesores, alumnos, padres, agentes sociales de la comunidad, servicios escolares complementarios, administración educativa, etc.) no garantiza que las decisiones tomadas sean más justas o más adecuadas para los alumnos, que deben ser el referente de la organización escolar. Hablar no es sinónimo de que se produzcan

acciones comunicativas genuinas. Que las decisiones se tomen en asamblea o que respondan al mayor número de votos tampoco es garantía fiable de que la decisión tomada sea justa o éticamente correcta. Ni siquiera el diálogo entendido como una dialéctica intersubjetiva garantiza la validez de los acuerdos.

Ciertamente estas condiciones son necesarias para poder llegar a un acuerdo válido, pero es necesario matizarlas para no caer en la ingenuidad de cifrar todas nuestras esperanzas en que la participación de todos sea síntoma de una escuela democrática. Son frecuentes las reuniones escolares (asambleas generales, consejos escolares...) donde la decisión final apoyada en el número de votos, satisface los intereses corporativos de los profesores o los intereses particulares de los padres. Se podrían poner ejemplos como los que plantean criterios de admisión de alumnos en un centro escolar –en centros privados– donde se exige al alumno un determinado nivel de rendimiento intelectual o, simplemente, estar dispuesta la familia a asumir una serie de gastos complementarios a los de la escolarización propiamente dicha.[18] Estos criterios excluyentes –aunque la exclusión adopte una forma solapada– pueden ser fruto de una reunión colectiva entre padres y profesores y, si consideramos el criterio de la mayoría como único procedimiento democrático, tendríamos que aceptarlos como decisión democrática... En esta ocasión nos está fallando la concepción de democracia.

Para que una decisión pueda ser considerada como democrática, hay que atender a unas condiciones normativas, porque este concepto se sustenta en una serie de principios éticos. A pesar de las diferentes concepciones acerca de la democracia,[19] todas ellas coinciden en una serie de supuestos normativos como la igualdad jurídica de todos los ciudadanos, así como el principio de soberanía

18. Cuando hablamos de un centro escolar, no cabe la justificación al uso de que al ser un centro privado funciona como una empresa y por tanto puede seleccionar a quienes acceden a su servicio e instalaciones. Un centro escolar, no debe ser considerado nunca como una empresa privada ni aplicársele los criterios del libre mercado. Por encima de todo la educación es un bien social y los centros escolares son un servicio público que puede estar o no financiado por el Estado, pero que en ambos casos sigue siendo un servicio público. La Constitución y las normas legales derivadas de la misma deben apoyar la naturaleza de bien social de la educación y revisar –y modificar– cualquier legislación que ampare este planteamiento de escuela como sinónimo de empresa.

19. Véase, como ampliación al tema: González, J. M. y Quesada, F., *Teorías de la democracia*, Barcelona, Anthropos, 1998; y Habermas, J., «Tres modelos normativos de democracia» en *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós, 1999: 231-246.

que conlleva la inclusión de todos los ciudadanos en la praxis autolegislativa, es decir, todos los ciudadanos tienen los mismos derechos de reconocimiento y trato ante la ley y tienen la capacidad de darse a sí mismos las normas que regulen su convivencia. Todo esto debe apoyarse en un procedimiento deliberativo, de debate y discusión, sustentado en buenas razones y en la formación «ilustrada» de los participantes en los mismos, es decir, es necesario eliminar cualquier elemento coactivo en esta deliberación, así como que los participantes en el debate tengan la necesaria información para poder tomar una opción apoyándose en razones para ello, evitando cualquier contaminación por sentimientos de rechazo o de dependencia. Éstas son unas condiciones previas, que Habermas recoge en su concepto de acción comunicativa y que traducidas al contexto escolar se podrían concretar en:

- Todos los miembros de la escuela implicados en una decisión deben poder participar en la misma (en el caso de alumnos muy pequeños, éstos deberán estar representados por los adultos responsables de su formación: familias y profesores).
- Esta participación precisa una buena información compartida por todos. Nadie se puede guardar «un as en la manga». El poder que proporciona la información debe ser propiedad de todos.
- El planteamiento del debate deberá estar expuesto en unos términos que puedan ser perfectamente comprensibles para todos los participantes (principio de inteligibilidad), es decir, los profesores traducirán al lenguaje ordinario cualquier tema del ámbito escolar sobre el que hay que decidir, evitando los tecnicismos propios de la profesión.
- El debate será planteado en torno a buenas razones que puedan ser comprendidas por todos.
- Todos los participantes podrán opinar libremente y exponer su oposición o aceptación de los argumentos allí expuestos. Se facilitará la participación de aquellos que puedan tener menos posibilidades para ello, por características personales o de formación (sobre todo si hay personas de otro colectivo cultural que no dominan el idioma).
- Todos los participantes tendrán una clara intención de convencer sólo con sus argumentos, pero sin utilizar ninguna estrategia coactiva de carácter (genio vivo o apasionado), psicológico (manipulación) o basado en el estatus escolar o social. Se evitará hacer uso intencional de roles profesionales, como ser el Director,

o el jefe de estudios, o el presidente de la Asociación de padres, para impresionar o ejercer influencia coactiva sobre el resto de los participantes.

Los acuerdos adoptados sólo serán válidos:

> «cuando los acuerdos y efectos laterales que se desprenderían previsiblemente de su seguimiento general para los intereses de cada cual, puedan ser aceptados sin coacción conjuntamente por todos los interesados». (Habermas, 1999: 74)

d) Si abrimos una vía crítica sobre la función comunicativa del lenguaje y su relación con el poder nos tendremos que plantear este concepto reflexivamente. Ciertamente, como señalaba Foucault, el poder tiene manifestaciones dialécticas; puede ejercerse como represión y dominio pero también como algo productivo. El peligro a la hora de discriminar una forma u otra es el de carecer de criterios que permitan apreciar las dos posiciones antitéticas. La teoría crítica, en la que me apoyo, deja muy claro que el poder al que apunta con el dedo es un factor de dominio y coacción, generador de sufrimiento e injusticia, es decir, se pone frente al poder como dominio, como abuso. De ahí la denotación empleada: poder/dominio.

Pero, dialécticamente, en la escuela y en la educación también es aplicable un concepto saludable de poder cuando éste se apoya en la autoridad moral del profesor o del agente educativo correspondiente. Este ejercicio de poder no debe estar simplemente legitimado por la institución escolar –aunque socialmente sea así– sino por la autoridad moral alcanzada por el profesor. Esta autoridad debe ser fruto del reconocimiento de la capacitación profesional y moral de éste por parte de aquellos que la aceptan. La autoridad y el consiguiente ejercicio del poder, en este caso, debe ganarse por parte de aquél que lo ejerce y esto debe lograrse con un comportamiento coherente con unos principios éticos, con unos conocimientos rigurosos y oportunos, con una actitud de empatía frente a los otros, con tolerancia ante los errores ajenos, con la comprensión de situaciones complejas y con una actuación ecuánime y serena. Es decir, el poder sólo es válido cuando se ejerce por delegación y esta aceptación es resultado de una reflexión crítica.

Cuando hablamos del poder/dominio en la Didáctica Crítica, no lo entendemos como una categoría estructural ni estática. El poder/dominio fluctúa, se mueve, se sitúa tanto en los «nodos» de

las redes de comunicación que varían de ubicación (Castells) como en los sujetos. Las instituciones sociales, como estructuras, tienen bien delimitadas las jerarquías –algo que posibilita acciones de poder arbitrario con mayor inocuidad y frecuencia–, pero también tienen detrás sujetos que les dan consistencia o las ponen en cuestión y estos sujetos pueden ejercer el dominio o la crítica.

En el centro escolar, como institución, hay una jerarquía de poder establecida pero este poder puede ser desarrollado de formas muy diversas. Los agentes institucionales (profesores, directores, inspectores, etc.) pueden identificarse con la jerarquía y sentirse autorizados para dar órdenes arbitrarias decididas unilateralmente a aquellos que quedan por debajo de su escala piramidal, pero también pueden mantenerse «desligados emocionalmente» del poder institucional y entablar procesos de comunicación con los implicados en las decisiones abiertos al cuestionamiento, favoreciendo la intervención simétrica y crítica de los participantes. Por ejemplo, el profesor tiene un poder institucional sobre el alumno, pero éste puede derivar en dominio cuando el primero ordena, clasifica, juzga, etc., sin dar argumentos al alumno y sin plantearle la oportunidad de replicar a dichos argumentos. Por el contrario, abrir un proceso comunicativo donde ambas partes –profesor y alumnos– puedan intercambiar razones dispares acerca del contenido de los mensajes, permite sacar a la luz los factores de dominio que interfieran en el proceso y lograr un acuerdo «justo» para ambas partes. Así, si un profesor analiza con sus alumnos los resultados de una evaluación y ambas partes tienen derecho a la réplica, el primero deberá explicitar los criterios con los que ha valorado la actuación del alumno y de los que ha deducido su valoración del mismo. Esta información le permitirá al alumno contraargumentar en el caso de que considere poco adecuado el criterio de evaluación o si la deducción a partir del mismo no le parece justa. Además podrá también explicitar los criterios por los que él valora si el procedimiento de enseñanza seguido por el profesor le parece adecuado para su aprendizaje y expresar su valoración subjetiva sobre el mismo. De esta interacción comunicativa, donde se ponen en cuestión tanto el método de enseñanza como el proceso de aprendizaje, puede derivar un juicio compartido acerca de cómo pueden mejorarse ambos procesos o bien manifestar satisfacción por lo realizado.

Esta forma de proceder es susceptible de aplicarse a cualquier contexto escolar: entre profesores y padres, entre directores y claustro, entre el jefe de departamento o el coordinador de ciclo

y los compañeros de área o ciclo, entre inspectores y directores o profesores, etc. En este procedimiento deberá estar necesariamente presente la crítica ideológica, pues son los símbolos, los imaginarios compartidos, los esquemas de pensamiento.. quienes confieren fuerza a aquellos sujetos que se sienten, falsamente, legitimados para ejercer coacción.

e) Habermas dice que el planteamiento de una racionalidad comunicativa no es una opción, sino la asunción reflexiva de una realidad humana que está presente en nuestras interacciones:

> Siempre que sujetos capaces de lenguaje y acción tratan de tomar una decisión sólo con argumentos acerca de pretensiones de validez de normas o enunciados, que se han vuelto problemáticos, no pueden menos de recurrir intuitivamente a suposiciones que pueden aclararse con ayuda del concepto de razón comunicativa. (Habermas, 1989a: 409)

Los participantes no necesitan ponerse de acuerdo sobre si van a utilizar el referente de razón comunicativa antes de ponerse a hablar, simplemente lo aplican intuitivamente, pues ponen en práctica al hablar los supuestos básicos de una racionalidad comunicativa. Pero también, reconoce Habermas, la razón comunicativa tiene una perspectiva utópica al suponer que los participantes en la interacción comunicativa no aportan fácticamente ningún rasgo coactivo que interfiera en el despliegue de esa racionalidad (*op. cit.*: 410-411). Como señala Agnes Heller, la decisión de que queremos vivir en libertad implica una toma de partido por la razón comunicativa.

4) A modo de epílogo deseo señalar que lo expuesto en este capítulo no es una utopía inalcanzable: que la racionalidad comunicativa sea un criterio para entender, valorar y enjuiciar nuestras acciones y que ésta tenga detrás un constructo conceptual como la acción comunicativa que no es una realidad fáctica, no nos exime de la responsabilidad de intentar aproximarnos a ella, al fin y al cabo esta abstracción no es una mera especulación de Habermas. El supuesto de que el lenguaje es un medio para entendernos está en la base de cualquier código comunicativo y esto se ha manifestado históricamente. En el lenguaje quedan reflejadas las redes de dominio de nuestra especie humana pero también, y a la par, nuestras ansias de libertad.

CAPÍTULO 2

Sociedades plurales: el papel de la crítica en la educación

Corren malos tiempos para el pensamiento crítico, si éste se refiere a ideales sobre una sociedad mejor y más justa. Preferimos hablar de calidad, de excelencia, de eficiencia, pero todavía hay muchas personas en el mundo, en ese otro mundo que no puede acceder al consumo desenfrenado y vive en la miseria, que necesitan ocuparse de las cuestiones de justicia, de supervivencia y de dignidad. Este discurso sólo llega con sordina a las sociedades occidentales, cuando oleadas de inmigrantes en condiciones de ilegalidad traspasan nuestras fronteras y nos incomodan porque nos obligan a repartir el trabajo y los beneficios fiscales, aunque nos hagan los trabajos de mantenimiento peor pagados y más duros. En la escuela, los hijos de estas personas son percibidos como un obstáculo para lograr los niveles de calidad y excelencia marcados. Hay que admitirlos porque oficialmente nos declaramos países democráticos y nuestras Constituciones recogen el derecho a la educación de todos los ciudadanos y, además, de forma gratuita. Pero esta gratuidad a muchos les parece cara si no convertimos a esta nueva masa de población en capital humano destinado a puestos laborales de carácter genérico que puedan servir para cualquier necesidad productiva según las exigencias del mercado laboral... La escuela como institución social y política recoge esta problemática y, además, la sociedad le exige soluciones.

A esto se añade la creciente complejidad social, consecuencia de la interrelación mundial, que provoca la necesidad de elaborar normas comunes y adoptar decisiones políticas colectivas. Las dificultades se acrecientan al producirse una mezcla intercultural dentro de los estados nacionales, dando lugar a una heterogeneidad

axiológica que convierte en conflictivas algunas decisiones políticas. El carácter democrático de los gobiernos occidentales obliga a una solidaridad entre extraños, de carácter abstracto, que precisa la creación de espacios comunicativos que permitan a los ciudadanos que acceden a otra comunidad estatal sentirse como miembros de derecho de esa nueva colectividad, así como un replanteamiento de las cuestiones relativas al Estado y a la nación, tal como las hemos vivido hasta el momento. En esta puesta en cuestión la escuela tiene un papel importante que jugar pues, aunque la sociedad civil es la que encarna los valores democráticos en sus formas políticas, es en la escuela donde se pueden hacer reflexivos los valores y principios que configuran el concepto de ciudadanía.

Ya no podemos referirnos a la escuela como hace unos años cuando existía una homogeneidad cultural –que no social– dentro de ella. La escuela actual se enfrenta a una situación de conflicto, pues sus alumnos son cada vez más heterogéneos, dada su diversidad cultural, y ha perdido las certezas respecto a qué cultura debe transmitir. Pero al mismo tiempo, la escuela es uno de los contextos comunicativos donde todavía es posible replantear las diferencias, tanto como elemento de conflicto como de reconocimiento.

En este capítulo quiero detenerme a reflexionar críticamente sobre el tipo de sociedad en la que vivimos, y remover nuestros prejuicios y temores acerca de «lo diferente», de «los extraños». Me gustaría que en estas páginas los lectores encontraran argumentos para rechazar las situaciones de injusticia, a las que contribuimos, a veces.

Para esta reflexión me he apoyado en algunas de las tesis críticas de Habermas. El pensamiento de este autor ofrece numerosas posibilidades para repensar la educación, y nos remite a las preguntas sobre qué sociedad queremos, cuál es la que no queremos y con qué criterios podemos intentar construir sociedades más humanas, más justas y más racionales.

Pero la teoría crítica no acaba en Habermas. Otros autores también comparten el objetivo de la defensa de una sociedad más justa y merecen ser escuchados. La teoría crítica no ha perdido vigencia aunque las condiciones sociales hayan variado; sus principios básicos siguen en vigor y hoy más que nunca es necesario reivindicarlos. A la luz de estos criterios intentaremos dar respuesta a algunas preguntas: ¿Qué sociedad queremos construir? ¿Qué actitudes y comportamiento desearíamos que tuvieran los futuros individuos/ciudadanos de esa sociedad? ¿Cuál debe ser el papel de la escuela?

Para responder a estas cuestiones el capítulo se organiza en torno a dos núcleos temáticos:

1) Uno de los rasgos más visibles en nuestras sociedades occidentales es la pluralidad de valores y la diversidad de formas de vida. Esta diversidad genera conflictos en la tarea de autoconservación social que cumple la institución escolar. El fenómeno de los movimientos migratorios, como factor de potenciales cambios y sintetizador de condiciones macroestructurales (flexibilidad económica, globalización, etc.) pone en cuestión las funciones actuales de la escuela. Desde una perspectiva educativa crítica quiero plantear esta diversidad cultural y social como un factor revulsivo que despierte la potencial dimensión emancipatoria de la escuela. Esto significa entender los conflictos derivados de la convivencia de diferentes culturas y cosmovisiones como un reto de crecimiento, donde se cuestionen las identidades nacionales, se favorezca la generación de nuevas identidades mistificadas en los alumnos, se pongan en entredicho los contenidos curriculares centrados en una cultura local, se generen nuevas formas de acceso al conocimiento que permitan su integración de forma más globalizada, se potencien los procesos comunicativos libres de dominio y se impugnen las formas didácticas que contengan valores conservadores que justifiquen las redes de poder existentes.

2) A la vista de lo anterior, la escuela debería replantearse sus funciones y considerar como tarea prioritaria la formación en valores de ciudadanía y democracia de las nuevas generaciones, donde los individuos aprendieran a anteponer su rol de ciudadanos al de simples consumidores o trabajadores. Por tanto la escuela debería centrarse fundamentalmente, en sus niveles obligatorios, en la enseñanza y formación de la voluntad democrática de los ciudadanos, necesaria para generar espacios de opinión pública «ilustrada» que sirvieran para neutralizar los poderes arbitrarios y favorecer el reparto del poder político. Para ello, además de una necesaria transmisión cultural, tendría que enseñar los procedimientos necesarios para revisar críticamente las tradiciones culturales y socializar a los nuevos ciudadanos en valores de cooperación, responsabilidad colectiva y solidaridad.

Estas reflexiones y sugerencias carecen de pretensiones esencialistas, es decir, no planteo que la escuela sea el principal motor de transformación social. La humildad en este caso se convierte en realismo. Solamente deseo recordar que la naturaleza dialéctica de la escuela permite mantener los aspectos más conservadores del sistema social pero también transformarlos. Por eso en estas páginas planteo que si desde la escuela se enseñara a poner en cuestión las redes de dominio que configuran nuestras vidas, y se provocaran disonancias cognitivas en las mentes de los futuros ciudadanos respecto a los valores hegemónicos, se abriría, quizás, una puerta a la esperanza de un futuro más racionalmente humano...

2.1 LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La sociedad es plural y diversa y las tecnologías de la comunicación a nuestro alcance nos han permitido tomar conciencia reflexiva de ello. Esta toma de conciencia no tiene lugar dentro de un proceso pausado ni de un intercambio cultural tranquilo; muy al contrario se produce en un contexto de conflictos originados por una fuerte desigualdad y se apoya en unos medios de comunicación de masas que han abierto los ojos a muchas personas acerca de las posibilidades que otros individuos tienen en otros lugares y de los que ellos carecen. El materialismo histórico ya señalaba la potencia del deseo de mejora material de la vida cotidiana para la «evolución» de la especie humana. Los movimientos migratorios están influidos por estos medios de comunicación; en países con graves dificultades económicas que ponen en peligro la supervivencia, se sabe que en otras partes del mundo hay trabajo, vivienda, atención sanitaria... y surgen las corrientes migratorias. Pero éstas se producen en medio de graves conflictos. El primer conflicto viene dado porque los países occidentales de recepción no están preparados ni material ni ideológicamente para integrar a estas nuevas poblaciones. Y si la infraestructura material necesaria para absorber estos movimientos migratorios es importante, lo son mucho más los valores y la ideología de los ciudadanos de ese primer mundo que no acaban de encajar que haya grupos sociales que también aspiren a tener lo mismo que ya poseen ellos, si esto implica alguna renuncia en su nivel de vida. En la interacción entre los objetivos de desarrollo

material y los valores éticos que rigen la vida política se manifiesta el nivel evolutivo de una sociedad.

Los símbolos, los significados, los valores se generan a través de procesos interactivos y de comunicación. Hoy en día la comunicación se ha convertido en un concepto ambiguo del que surgen tendencias contrapuestas: por una parte se produce la expansión de la conciencia de los actores, y por otro la ampliación de sistemas de redes, como los mercados. Aunque este crecimiento tecnológico de sistemas y redes posibilita mayores contactos entre los individuos y los grupos, no provoca por sí mismo el desarrollo de espacios públicos elaborados discursivamente entre todos ni garantiza un nivel de vida moral más acorde con el progreso alcanzado en los aspectos técnicos (Habermas, 1999: 98). Pero la economía no podría alcanzar el fuerte impacto que ejerce en nuestras sociedades sin la trabazón de significados que desde el mundo de la vida le proporcionan sentido y legitimidad, dando consistencia a formas de vida asentadas sobre el dominio y la injusticia. Principios como el de que ante la rentabilidad material hay que sacrificar otros valores, se incorporan al pensamiento general como supuestos «legítimos» y «lógicos».

Y ante este panorama de colonización simbólica, ¿cómo iniciar un giro hacia criterios éticos y de justicia frente a estas concepciones sociales? ¿Tiene la escuela alguna posibilidad de contribuir a que las nuevas generaciones se responsabilicen y comprometan en la construcción de una sociedad más justa donde todos tengamos un lugar en condiciones dignas e igualitarias? ¿De dónde sacar las fuerzas y los argumentos para contravenir algunos de los valores dominantes?

En primer lugar, sería necesario incorporar a la formación inicial y en ejercicio del profesorado un conocimiento crítico de la sociedad que posibilitara el desarrollo de una actitud crítica respecto a las consecuencias sociales de su actividad profesional. Un profesor trabaja con símbolos culturales y sus concepciones resultan relevantes a la hora de desarrollar su trabajo docente, pues la educación institucional forma parte de un proceso de transmisión intergeneracional cargado de valores y concepciones sobre la cultura, la sociedad o el individuo, y aunque la escuela sea una institución proclive a resistir ante los cambios, las condiciones sociales sobre las que trabaja están variando de forma rápida y acusada. La «segunda modernidad» (Bauman, Beck) se organiza sobre un orden postradicional donde las costumbres y tradiciones han perdido capacidad para generar seguridad y los individuos viven una sen-

sación de incertidumbre personal ante la necesidad de tomar frecuentes decisiones sobre su propia vida que incluyen consecuencias imprevisibles y desconocidas. Estas condiciones crean una cultura del riesgo, asumida tanto en los ámbitos sociales como en la vida privada (Giddens, 1995b: 12). Y la institución escolar ante la falta de certidumbres adopta posturas de retraimiento en algunos casos, y de ambigüedad en otros. La función reproductora que se le atribuía en los años 60 del siglo XX, ha quedado desdibujada porque ya no existe la misma unanimidad ante las tradiciones a mantener, en cambio, la desigualdad social, si bien ya no queda caracterizada por las tradicionales categorías de clase social, sigue presente en la escuela bajo rasgos de exclusión o selección. Ahora se emplean otras categorías para legitimar esta exclusión, como «minorías étnicas», «familias desestructuradas», «clases marginales», «alumnos de otras culturas», «objetores escolares», «alumnos con necesidades educativas especiales»... Pero también, desde una perspectiva dialéctica, hay que reconocer que nunca como ahora la escuela se había planteado objetivos de equidad, justicia y aceptación de la diferencia, aunque en muchas ocasiones sólo queden en el plano discursivo.

Existe una relación, aunque no siempre sea de coherencia, entre la comprensión que tienen los profesores de su tarea docente y sus opciones axiológicas. Por ello, si proponemos el ejercicio de una enseñanza crítica, el docente necesitará haber desarrollado previamente una conciencia crítica o, al menos, una actitud de predisposición hacia la misma. Y la conciencia crítica se adquiere inicialmente a través de la información y reflexión sobre cómo es la sociedad en la que vivimos y vivirán los alumnos y sobre la gestación y evolución sociohistórica de la propia institución escolar, desde criterios de justicia social y de rechazo al poder como dominio.

Por otra parte, resulta necesario y urgente un cambio de significados en el imaginario común del profesorado respecto a «lo diferente». En la sociedad plural y complejamente diversificada que se está gestando se hace necesaria, para la supervivencia de los colectivos, la aceptación de la divergencia como algo constructivo y positivo. La inteligencia humana sólo evoluciona cuando se enfrenta a problemas nuevos ante los que debe buscar nuevas soluciones. Hoy la sociedad ya no se reproduce de forma mecánica guiada por los principios de la tradición. Habermas habla de las posibilidades de una reflexividad que nos hace replantearnos por qué hemos de seguir unas pautas vitales y sociales que ya no nos sirven. La sociedad, los individuos se han hecho reflexivos, dice Giddens. La conciencia

de que el futuro está en nuestras manos, de que debemos construir día a día nuestras propias identidades y trayectorias vitales tiene unas consecuencias insospechadas en la vida social. La sociedad se construye a partir de un doble proceso: por una parte somos consecuencia de nuestras biografías, de nuestras condiciones sociohistóricas pero, por otra, podemos intervenir como agentes activos en su cambio, en su transformación. Giddens sostiene, en su «teoría de la doble estructuración» (Giddens, 1995a) que en toda relación social existe una dialéctica respecto al control y por tanto ningún actor responde de forma mecánica ante las condiciones externas, quedándole la opción de actuar de forma diferente a lo esperado, es decir, el agente puede actuar de forma imprevista y no determinista. Esto no implica que no existan condiciones estructuradoras e influyentes en la conducta de los agentes, como sucede con los contextos institucionales –pues toda institución refleja una serie de regularidades que garantizan su pervivencia–,[20] pero incluso tales regularidades varían históricamente y dependen de los contextos locales. Bajo este planteamiento teórico podemos entender la escuela no sólo como un contexto de reproducción social y cultural sino también como un contexto social donde los profesores, alumnos y restantes miembros de la comunidad, podrían modificar algunas de sus prácticas y cuestionar sus funciones desde una perspectiva crítica. Cierto es que la escuela como institución ha mantenido en los dos últimos siglos una serie de principios como la ser mantenedora de tradiciones culturales o la de ponerse al servicio de las exigencias económicas del Estado y del capital, sirviéndose para ello de procesos de subjetivación, en términos foucaltianos, a través de los que ha inculcado en los sujetos actitudes de asimilación de las condiciones sociales dadas, es decir, del «orden social», un orden establecido con los parámetros del poder («gubernamentalidad»). Pero que podamos apreciar estas «regularidades» en su funcionamiento no implica el determinismo de que tales regularidades no puedan ser modificadas. Las propias condiciones sociales originan problemas nuevos para los que la escuela del siglo XIX y XX ya no ofrece respuestas y resulta urgente encontrarlas.

20. Estos condicionantes estructurales son evidentes en la práctica docente, pues los profesores se incorporan a una institución regulada a través de normativas políticas y determinada por otra serie de normas acríticamente asumidas sobre las que se reproducen desde las relaciones interpersonales que se viven en los centros hasta el desarrollo de un currículo «oficial».

En segundo lugar, hay que tener en cuenta las diferencias que se aprecian en las sociedades occidentales, en cuanto a formas de vida o a cosmovisiones, al producirse situaciones de mezcla cultural y social. La homogeneidad que presentaban anteriormente los grupos sociales al mantenerse dentro de un espacio territorial común, se rompe. El espacio físico se diluye a través de los nuevos medios de comunicación y sobre todo pierde su significado de localidad ya que las personas físicas se pueden entremezclar fácilmente. Los ciudadanos que viven en condiciones de miseria, material y política, quieren acceder a los recursos materiales de los países ricos y, de momento, la fórmula es llegar aunque sea transgrediendo los límites fronterizos estatales. Y su presencia llega hasta nuestras escuelas. La llegada de niños y adolescentes de otros países del mundo, con un idioma distinto y una cultura también diferente origina una gran diversidad en los centros escolares que rompe con el criterio homogeneizador que tradicionalmente ha mantenido el sistema educativo. Esta diversidad, que puede ser origen de conflictos, precisa ser vista también como una fuente de riqueza cultural, tanto por las experiencias personales que puede suscitar –conocer a personas diferentes a nosotros en nuestra forma de pensar y vivir siempre ha supuesto una fuente de enriquecimiento personal–[21] como por los desafíos y retos que le plantean al sistema escolar. La diversa procedencia cultural de unos alumnos que comparten un mismo espacio escolar nos debería llevar a cuestionar en profundidad el papel que debe desempeñar la escuela en la sociedad, y no sólo las formas de socialización que necesitamos crear en los centros para facilitar la integración de estos nuevos alumnos en «nuestra» cultura. Como punto de partida habrá que reflexionar acerca de qué valores occidentales merecen ser conservados o cuestionados y si es legítimo hablar en términos de «nosotros/ellos»...

Algunas explicaciones del sistema de derechos malinterpretan el universalismo de los derechos humanos fundamentales como una nivelación de las diferencias sociales y culturales, ya que estas diferencias deben ser consideradas atendiendo a sus características contextuales. Determinar si es posible transcender el localismo de nuestras propias culturas y lograr unos estándares de

21. De hecho todas las mixturas culturales, aunque plagadas de conflictos, han generado nuevas formas culturales que en muchos casos han dado lugar a avances sociales, aunque también a regresiones...

racionalidad universales que nos permitan estimar la adecuación o inadecuación de los valores y formas de vida de las diferentes culturas, que en un momento determinado se encuentran ante una situación de convivencia imprevista, se convierte en una cuestión muy conflictiva. La complejidad y variedad de las diferentes imágenes del mundo que cada grupo social ha creado hace que resulte difícil superar el escepticismo respecto a una validez normativa de carácter universal. La respuesta de Habermas es llevar la cuestión al plano del debate acerca de la racionalidad de las diversas formas de vida, ya que sólo un criterio de racionalidad comunicativa permitiría tomar decisiones sobre lo bueno y lo justo. Como Habermas señala todo ordenamiento jurídico es también la expresión de unas formas determinadas de vida y en los procesos legisladores entran en juego las deliberaciones y justificaciones del legislador, pero también la autocomprensión ética que tienen los ciudadanos acerca de cómo debe ser una sociedad justa. Estas consideraciones ético-políticas reflejan la identidad colectiva mayoritaria de los ciudadanos y ello genera las protestas y luchas de minorías que no se sienten reconocidas en las normas jurídicas aprobadas, por eso las decisiones políticas deben estar por encima de las particularidades locales y culturales debiendo primar la decisión colectiva y expresa de los ciudadanos que deciden dotarse a sí mismos de instrumentos normativos de convivencia política, reflejados en una constitución (Habermas, 1999: 205). Cuando aparecen nuevos grupos culturales en el contexto nacional se originan cambios en la ciudadanía que modifican el horizonte cultural sobre el que se había construido la anterior constitución. Esta nueva situación exige la apertura de nuevos debates públicos apoyados en nuevos discursos, pues no sería de justicia primar unas formas de vida en detrimento de otras, sin que se haya clarificado la racionalidad –y validez– de unas u otras. La política de reconocimiento, añade Habermas, es un derecho civil de cualquier ciudadano, en igualdad de condiciones a los demás, y no afecta a las formas de vida culturales que pertenecen al ámbito de las relaciones interpersonales de los individuos.[22]

22. La historia del feminismo puede servir como ejemplo de que, tras largas luchas y reivindicaciones, cuestiones que en principio parecían afectar sólo a la vida privada de las personas pueden alcanzar el estatus de norma jurídica tras convertirse en tema de debate en la esfera pública, como los problemas derivados de la violencia doméstica o de género.

> En las sociedades multiculturales la coexistencia de formas de vida en igualdad de derechos significa para cada ciudadano una oportunidad asegurada de crecer de una manera sana en el mundo de una cultura heredada y de dejar crecer a sus hijos en ella, esto es, la oportunidad de confrontarse con esa cultura, de proseguirla de manera convencional o de transformarla, así como la oportunidad de separarse con indiferencia de sus imperativos o de renegar de modo autocrítico para seguir viviendo en adelante con el aguijón de una ruptura con la tradición, completada conscientemente, o con una identidad dividida. (Habermas, *op. cit.*: 211-212)

Habermas alude al derecho de cada ciudadano a optar por conservar su propia tradición cultural o a asimilarse a la cultura del país al que arriba, pero esta opción no es libre ya que las condiciones personales de necesidad de trabajar, de sobrevivir, le llevan a someterse a cualquier condición aunque sea contra la voluntad del individuo. Aquí conectamos con el análisis sociológico realizado por Ulrich Beck, quien describe al individuo como un sujeto que se enfrenta en solitario a las contradicciones sistémicas y a quien la sociedad impele a sentirse responsable de forma individual de su éxito o fracaso. Este análisis alude a un rasgo social hoy evidente: la individualización institucional. Beck lo describe como un fenómeno, respaldado por el sistema capitalista, por el que los individuos se ven inmersos en unas condiciones sociales derivadas de las exigencias del mercado –cuyo principio básico e incuestionado es el incremento de capital–, que le obliga a tomar decisiones de forma solitaria, de manera apresurada y, por tanto, se ve abocado a desarrollar respuestas reflejas (Beck, 1996). Bauman, al referirse a este rasgo de individualización institucional, diferencia entre procesos de *individualización* como resultado de las condiciones externas y los de *individuación* como resultado de un proceso de autonomía consciente donde el individuo toma el control de su propia vida. La teoría de la individualización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) señala como rasgo dominante el primero, es decir, no existe una mayor autonomía en el individuo aunque se le haga creer que tiene una mayor libertad, pues esta pseudolibertad sólo se refiere a las posibilidades de elección para consumir –eludiendo las grandes diferencias que existen en cuanto a las posibilidades de consumo entre los ciudadanos. Bauman añade que los ciudadanos sólo podrán ser autónomos en el contexto de sociedades autónomas, es decir, si esta autonomía se puede ejercitar tanto en los niveles macro como mi-

crosociales. Para ello propone, en el nivel macrosocial, desarrollar la política en niveles internacionales/mundiales, donde fluyen los poderes que verdaderamente cuentan, y en el nivel microsocial, luchar para que la subsistencia de los ciudadanos se independice de la tiranía del mercado (Bauman, 2001: 69). Ambas propuestas son deseables, pero todavía queda mucho por hacer para poder llevarlas a la práctica.

El rasgo de individualización descrito por Beck (2003), Bauman (2001) y Giddens (1995b), es una de las características que añaden mayor complejidad al tema de una hipotética universalidad de valores o al del posible logro de acuerdos basados en situaciones deliberativas donde puedan debatirse qué derechos o normas de convivencia deben regular nuestra convivencia social y política en situaciones de pluralidad cultural. El individuo se convierte en referente sociológico sobre el que se construye la sociedad; lo colectivo, el bien común, son categorías que se van disolviendo a partir de las condiciones individualizadas de la vida de cada uno. A la pregunta de cómo se ha generado este individualismo a ultranza cabe responder en términos económicos y simbólicos. El capitalismo apoyado en los principios del libre mercado necesita fundamentalmente consumidores que estén permanentemente ampliando sus necesidades de compra y que dispongan de los medios para hacerlo. Estos individuos a quienes se halaga en su diferencia y originalidad deben, a su vez, ser productores lo suficientemente flexibles como para que sus condiciones laborales personales no interfieran en los procesos de producción destinados a la libre y creciente obtención de beneficios de las grandes empresas. Para ello, su pensamiento debe incorporar valores como el de «flexibilidad», es decir, deben aceptar que su desempeño laboral o la localización física de éste pueden variar; necesitan ser creativos para enfrentarse a problemas nuevos; deben ser competitivos para poner su inteligencia o su esfuerzo al servicio de la mejor y mayor capacidad de la empresa para la que trabaja; tienen que supeditar sus condiciones personales –familiares o de otro tipo– a las necesidades del puesto laboral; deben saber trabajar en equipo con otros para aunar sus fuerzas en el logro de los objetivos del capital, y deben tener muy claro que sus condiciones como trabajador –tanto su éxito como su fracaso– son responsabilidad suya, individual, y por tanto no sirve de gran cosa la asociación con otros a la hora de reivindicar sus derechos laborales pues seguramente puede perjudicarle individualmente el tomar parte en una reivindicación colectiva (las negociaciones in-

dividuales suelen ser más rentables... señalan los empresarios). Esta segmentación de lo social se ha incorporado a una sociedad donde la economía coloniza –en términos habermasianos– el mundo de la vida de los individuos, quienes van dejando de lado su identidad de ciudadanos para asumir en exclusiva el de consumidores y clientes. Tales condiciones acrecientan la dificultad de alcanzar, a través de formas discursivas, una identidad nueva como ciudadanos que quede por encima de las diferencias culturales de origen. Sólo parece quedar un rasgo que nos unifica en nuestros valores divergentes: el rol de consumidores. Ante esta colonización irreflexiva sólo cabe la fuerte apuesta por una institución como la escuela que, aunque está pensada para mantener el orden existente también tiene la potencialidad de ser un revulsivo para esos valores de adaptación si se propone objetivos de educación crítica. Manteniendo la tensión de la dialéctica negativa adorniana considero que la conciencia crítica respecto a las graves dificultades con que nos encontramos en las condiciones sociohistóricas actuales, el pesimismo teórico al que el análisis social conduce, no elimina, como señalaba Horkheimer, el optimismo práctico de buscar nuevas vías de ruptura. Ni el progreso es un valor real, pues la humanidad no responde a procesos mecánicos lineales, ni tampoco la fatalidad y la inercia son principios sociales. La historia la construimos los seres humanos y bajo esta responsabilidad se escriben estas líneas.

2.1.1 *¿Por qué una escuela crítica debe plantearse la integración de la diferencia?*

En este libro se habla de Didáctica Crítica, pero sobre todo de cómo educar críticamente a los nuevos ciudadanos que van a tomar las riendas de nuestro mundo en un futuro próximo. Por eso considero relevante que, desde una posición teórico-crítica, fundamentemos nuestras propuestas. ¿Por qué resulta deseable asumir la diferencia como un valor? ¿En qué argumentos me apoyo para sostener este planteamiento?

Habermas señala que las formas de vida son totalidades que surgen en plural y su coexistencia produce fricciones, pero éstas no implican su incompatibilidad: cuanto más cerca tengan que convivir políticamente grupos sociales con cosmovisiones diferentes, más necesidad tendremos de establecer sistemas de tolerancia entre ellas. Este concepto de tolerancia es cuestionado por Derrida,

ya que este término implica la concesión, por parte de un poder dominante, de aceptar con un carácter paternalista la presencia o acción de otros. Este autor prefiere usar el término «hospitalidad», que implica acogimiento, y se apoya en la singular obligación que cada uno de nosotros tiene frente al otro (Borradori, 2003: 43). Habermas puntualiza a esto que en una sociedad democrática la tolerancia debe prescindir de su significado original para señalar que en una democracia lo que se tolera o deja de tolerarse no puede ser fruto de la decisión de un sector dominante sino resultado de una deliberación y un debate intersubjetivo de todos sus miembros, es decir, es el colectivo quien debe decidir cuáles son los límites de dicha tolerancia. Y las diversas convicciones y valores pueden entrar en un debate de argumentos y contraargumentos si quienes se ocupan de tales problemas los definen de forma parecida, creen que tienen solución y quieren decidir apoyándose en buenas razones. Los disentimientos a los que estamos acostumbrados podemos vivirlos como un reto y un incentivo para los procesos de aprendizaje, pero necesitamos aclarar cuáles son esas buenas razones que decantan las decisiones de un lado u otro, y aquí la crítica juega un papel crucial (Habermas, 1988: 308).

Habermas aclara que en una sociedad compleja la ciudadanía no puede mantenerse unida a partir de un consenso permanente sobre los valores, pues éstos pueden y deben redefinirse, pero existe la posibilidad de utilizar el procedimiento legislativo legítimo, pues los principios jurídicos se apoyan en un consenso procedimental que los hace universales. Este consenso debe contextualizarse en una comunidad a la que sólo cabe adherirse a partir de una aceptación previa de la constitución, lo que cabe denominarse como «patriotismo constitucional». De lo ya vivido podemos extraer el aprendizaje de que los símbolos, que han sido necesarios para que un colectivo de individuos se incardinara en un Estado nacional, han sido creados por quienes detentaban el poder y tenían intereses en fomentar estos lazos de solidaridad orgánica. Frecuentemente estos procesos han sido impuestos a través de dolorosos procedimientos... Pero, adoptando una perspectiva dialéctica, podemos interpretar que esta artificialidad también permite que tales procesos pueden ser desarrollados en un sentido inverso, es decir, los propios ciudadanos –si desarrollan una actitud y un pensamiento críticos– pueden enfrentarse a la imposición generando redes de solidaridad y de integración con un objetivo común: la voluntad personal de querer convivir dentro de un marco

espaciotemporal, a partir de unas normas dadas a sí mismos (Habermas, 2004: 108).

Pero las condiciones actuales de globalización del tráfico mercantil y las problemáticas ecológicas superan los límites de los estados nacionales y nos enfrentan a problemas que deben ser resueltos desde el marco de instituciones supranacionales. El desbordamiento al que se ve sometido el Estado nacional a causa de los fuertes movimientos migratorios pone en liza la cuestión de si el anterior principio de integración social, basado en comprensiones irreflexivas apoyadas en el idioma y en una comunidad étnica común, ha quedado obsoleto y se hace preciso encontrar otras fuentes de solidaridad e integración ciudadanas, apoyadas en principios reflexivos, que dependan de la voluntad de los sujetos para incorporarse a una nueva estructura política. Esta capacidad reflexiva sobre los nuevos procesos de integración social debería desarrollarse desde la escuela, enseñando a los escolares a discriminar críticamente los rasgos sociales que implican la exclusión de aquellos otros valores que puedan servir de nexo de unión entre personas que quieran vivir juntas. El análisis crítico de estas cuestiones disolvería la legitimidad de algunos movimientos reivindicativos de una identidad «nacionalista».

Pero hablar de mezcla cultural o de aceptación de las diferencias entraña rasgos ideológicos que la escuela debe tener presentes. Por ello cuando se dice que la escuela debe aceptar las diferencias que presentan sus alumnos hay que matizar esta cuestión. Hablar de «diferencias» suele implicar un concepto de «identidad» cultural o social, que a su vez, significa también «homogeneidad». Como señala Tourain, es falso afirmar que en nombre de la identidad se defienda un derecho a la diferencia (Tourain, 2005:125). El concepto de identidad está cargado de consecuencias peligrosas puesto que muchos lo entienden como el derecho a configurarse en un recinto simbólico cerrado, excluyente, que implica limpiezas étnicas, religiosas, ideológicas, políticas o sociales, tal como ya ha sucedido en muchas partes del mundo. En el centro escolar esto se traduce en que los profesores, deben partir de la consideración de cada alumno como sujeto, sin incorporarlo a ninguna categoría social previa (inmigrante, perteneciente a minoría étnica, alumno con necesidades educativas especiales, de clase media/baja/alta, de nacionalidad rumana/ecuatoriana/china, etc.). Constituye un gran error sociológico y evidentemente ético, considerar a los alumnos desde la perspectiva de una clasificación que supone la homoge-

neidad de dicha categoría. Desde el punto de vista educativo, hacer afirmaciones como «en este colegio hay muchos extranjeros y eso hace que el nivel escolar sea más bajo» o «estos alumnos son gitanos y por tanto necesitamos un profesor de compensatoria»... conlleva una rebaja –o anulación– de las expectativas positivas hacia el centro o hacia el alumno. La mayor parte de las veces que se escuchan estas afirmaciones en boca de familias o profesores éstas no responden a una descripción objetiva de los hechos sino a una valoración peyorativa de los mismos.

Desde una perspectiva simplemente sociológica hay que poner en cuestión tales categorías pues ya no sirven para describir la compleja realidad social. La categoría de «clase social» estaba asociada a unos modos de producción que hoy en día han cambiado. Por supuesto que sigue habiendo ricos y pobres y una desigualdad económica cada vez más intensificada, pero a día de hoy cualquier categoría queda en entredicho con rapidez al apreciarse su diversificación interna. Beck habla irónicamente de «categorías zombi» para describir por ejemplo la familia o la clase social. Opina que resulta curioso que dada la visible tendencia a la individualización que estamos viviendo todavía hagamos descripciones sociales con categorías que «están vivas y muertas al mismo tiempo», ya que aunque éstas todavía sigan siendo utilizadas como criterios de clasificación social por parte de las instituciones, los individuos se escapan de ellas pues ya no responden a sus características (Beck, 2003: 341). A esto hay que añadir que las categorías sociales (*zombi*) que todavía maneja la escuela, se apoyan en una precomprensión de la homogeneidad de los grupos sociales, algo que los estudios empíricos cuestionan. J. Waldron realiza un estudio en un suburbio densamente poblado y de gran mezcla étnica, del oeste de Londres, constatando el proceso de nacimiento de «nuevas diferencias culturales» que no tienen que ver con las culturas de origen sino con la mixtura propia de la circunstancia vital. Este sociólogo critica la ficción que presenta a los grupos étnicos o religiosos como si fueran totalidades coherentes con unas culturas claramente delimitables entre sí. Frente a esta imagen, acuñada por el discurso multicultural, describe la dinámica de construcción de nuevos vínculos colectivos, subculturas y estilos de vida, que refuerzan la tendencia observable en las sociedades postindustriales hacia la individualización y el esbozo de «identidades cosmopolitas». Es decir, los grupos culturales pierden sus referentes de origen para, en contacto con otros grupos, crear nuevos referentes culturales sin que esto

suponga ninguna crisis de identidad, creando nuevas formas de vida. El atrincheramiento en culturas falsamente homogéneas suele ser un mecanismo defensivo frente a agresiones imaginarias o reales (citado en Habermas, 2000: 102).[23]

Y esto es lo que sucede de forma natural en la escuela. Los niños, en las primeras etapas escolares, tienen tendencia espontánea a la integración y lo que buscan inicialmente no es distinguirse del grupo sino sentirse miembro del mismo; esta característica, más espontánea y natural cuanto más pequeños son los alumnos, favorece la creación de nuevas identidades basadas en el reconocimiento del otro y en la solidaridad. Desde la perspectiva de una educación crítica, encuadrar a un alumno en una categoría homogeneizadora que además implique devaluación (inmigrante, gitano, de educación especial, hiperactivo...) tiene consecuencias negativas para él, por las escasas expectativas que se generan en los agentes escolares respecto a su posibilidades de aprendizaje y de mejora. El etiquetaje igualador de los alumnos, promovido por la propia Administración que responsabiliza de dicha tarea a los Equipos Psicopedagógicos y a los Departamentos de Orientación de los centros, contradice los textos normativos que declaran como principios generales la inclusión de todos los alumnos y la aceptación de las diferencias como valor escolar. La administración educativa justifica la clasificación en que se precisan unos criterios para determinar los recursos educativos, como profesores de apoyo o especializados, materiales, adaptaciones arquitectónicas, etc. Ese argumento no se sostiene en función de criterios de equidad sino de economía de recursos, de tiempo y dinero. La argumentación que justifica que un centro pueda necesitar de un determinado servicio educativo complementario, que es pagado con fondos públicos y exige por tanto de un control democrático, no precisa ineludiblemente de una categorización homogeneizadora sobre los alumnos. Las categorías cerradas sólo son justificación de la necesidad de normar la vida escolar y social, es decir, poner etiquetas asegura el control y genera procesos de subjetivación que le colocan a «cada uno en su sitio» y condicionan la identidad de sí mismo que necesitan los

23. Waldron, J., «Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative», en Kymlicka, W. (comp.): *Multicultural Citizenship*, Oxford, 1995 (trad. cast.: *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996), citado por Habermas, J., «La constelación posnacional y el futuro de la democracia» en *La constelación posnacional*, Barcelona, Paidós, 2000: 81-146.

individuos.[24] La función de selección que realiza la escuela adquiere con estas prácticas un gran refinamiento. Racionalmente, y desde una perspectiva crítica, no se sostiene este argumento. ¿Por qué en lugar de encuadrar a los alumnos en categorías, que la misma Administración educativa propone y exige («alumno con necesidades educativas especiales», «con necesidades de educación compensatoria», «con necesidades específico-especiales», «de diversificación», etc.), no se limitan los profesores y los profesionales de la orientación a describir las características de estos alumnos, señalando sus potenciales de aprendizaje? Una descripción, sin incluir en ninguna categoría, de las características de aprendizaje de los alumnos y de sus necesidades personales, sociales o cognitivas, facilitaría la intervención pedagógica de los profesores con el alumno y podría evitar la interferencia de las expectativas negativas que «la etiqueta» conlleva. Una descripción abierta realizada colaborando en equipo el profesor-tutor o de aula, el Orientador psicopedagógico del centro, la familia, y el propio alumno, que también tiene una imagen de sí mismo, distorsionada o real, pero la tiene, podría servir para señalar no sólo las carencias y necesidades de los alumnos sino sus potencialidades, de forma que desde esta información se pudieran establecer las estrategias didácticas –y el apoyo de recursos humanos o materiales– que el alumno pueda necesitar. De esta forma se podría eludir el mecanismo ideológico de etiquetar a los alumnos, algo que favorece la calificación de «buen centro» o «mal centro» por parte de las familias, e incluso de la valoración sobre el tipo de centro que hacen, a veces, los mismos profesores...[25]

Pero para ello harían falta unos canales de comunicación abiertos y fluidos entre los centros escolares y la Administración educativa que permitieran distribuir dichos recursos en función no de categorías previas sino de criterios de equidad justificada argumentada y racionalmente, caso por caso y no de forma uniforme y estandarizada, de manera que la equidad que se expresa oficial-

24. Esta justificación se mantiene sobre el supuesto de que existe una población «normal» y otra que no lo es. La homogeneidad se considera sinónimo de «orden social», la diversidad puede ser un problema para la integración social...

25. Estas etiquetas no sólo clasifican a los sujetos sino también a los centros, desde el punto de vista de los prejuicios sociales. Muchos padres evitan elegir, en el momento de escolarizar a sus hijos, aquellos centros que tienen un gran número de alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales... En su ideología excluyente consideran que estos centros no tienen un buen nivel educativo para sus hijos y que éstos se van a ver perjudicados de alguna manera...

mente en los textos legales fuera una realidad educativa y no un simple mecanismo compensador. Pero esta pretensión es cara en recursos humanos, en formación de los profesionales, en tiempo y en dinero...

Lo que aquí se plantea, precisaría de una concepción de sujeto como la que señala Tourain:

> El sujeto no es únicamente aquel que dice yo, sino aquel que tiene conciencia de su derecho a decir yo. (Tourain, 2005: 124)

Para tomar conciencia crítica de las consecuencias que tienen las prácticas escolares –reitero– los profesores necesitan una formación sociológica intensa. Ya no cabe hablar de formación del profesorado en términos de capacitación didáctica, psicológica o epistemológica. Esto ya no es suficiente. La información y reflexión deben abarcar los rasgos sociales del contexto en que se trabaja y hoy los modelos homogéneos de cultura o de individuo han quedado obsoletos. El currículo, especialmente aquellos contenidos que se refieren a la cultura nacional o como mucho europea, se ha quedado estrecho. En Primaria y Secundaria el área de lenguaje recoge la literatura nacional o la europea, los debates y los ejercicios orales se centran en significados compartidos en nuestra cultura... En Conocimiento del Medio o en Ciencias Sociales se trabajan aquellos conocimientos referidos a aspectos propios de nuestro entorno local olvidando que el entorno de los alumnos que tenemos en las aulas ha dejado de ser homogéneo porque proceden de comunidades con características e historia diferentes... Aunque la tendencia a la asimilación por parte de los que llegan pueda ser intensa –o no– ya no podemos seguir hablando del «medio» socionatural y cultural con la «ingenuidad» anterior.[26] Y esto se puede hacer extensible a cualquier disciplina del currículo.

A esto cabe añadir la circunstancia de que los alumnos presentes hoy en las aulas ofrecen diferencias constatables respecto a los grupos escolares de hace una década. Tales diferencias no son sólo fruto de su origen nacional sino de los cambios habidos en nuestra sociedad occidental, que ha incorporado una gran diversidad en

26. Julio Mateos ha elaborado una tesis crítica sobre la forma en que el currículo del área de Conocimiento del Medio es el resultado de unas condiciones sociohistóricas concretas, leída en la Universidad de Salamanca. Ésta pueda ser consultada en www.fedicaria.org

cuanto a formas de vida, concepciones axiológicas, etc. Esta otra fuente de diversidad también pone en cuestión las formas tradicionales de relación, comunicación y contenidos culturales mantenidos por la escuela.

Para afrontar estos retos, en primer lugar, habría que introducir en el currículo, como un contenido más, el análisis y el debate acerca de las diversas formas de vida y los valores que se reflejan en la vida social e individual. Ya no cabe hablar de cultura como si ésta sólo fuera una forma de conocimiento ajena a la vida cotidiana. La cultura hoy es un amalgama de información científica, proporcionada por expertos, unido la consideración de las consecuencias que dichos conocimientos tienen para la vida cotidiana. En cualquier materia del currículo, desde las Matemáticas, la Física, la Biología, la Filosofía, la Historia... en Secundaria, hasta el Conocimiento del Medio, el Lenguaje, etc. en Primaria, se hace necesario establecer puentes entre la información proporcionada a los alumnos y las consecuencias que de tales conocimientos se derivan para la vida cotidiana. Desde la perspectiva didáctico-crítica que aquí se propone, estas conexiones entre la información sobre las diferentes materias del conocimiento y los problemas de la vida social son completamente imprescindibles. ¿Para qué sirve un saber acerca de los procesos biológicos de la vida humana si no se analizan críticamente los usos de las técnicas genéticas en relación con las cuestiones éticas que se derivan de su aplicación?..., por ejemplo. Nunca fue más necesario que ahora el desarrollo de un concepto de teoría crítica que apueste por un conocimiento que sirva para superar el sufrimiento humano y que plante cara a la injusticia social.[27]

Respecto a la forma de seleccionar aquellos conocimientos que puedan ser coherentes con este planteamiento crítico sirve de gran ayuda la reflexión que aporta Rozada (1997) al definir una serie de filtros para que el profesor pueda elegir qué conocimientos pueden ser útiles en una enseñanza crítica. En esta línea, señala Rozada, es necesario:

- Clarificar la relevancia formativa de los contenidos a enseñar; es decir, el contenido de un tema debe ser sometido a la pregunta de en qué medida se abordan en él aspectos de la realidad social

27. Sobre el concepto de una teoría entendida como teoría crítica véase: Gimeno Lorente, P., *Teoría Crítica de la Educación*, Madrid, UNED, 1995: 702-706 y el capítulo tercero de esta obra.

sobre los cuales consideramos que existe una conciencia social distorsionada, en el sentido de engañosa, al ocultar los intereses dominantes a los que responde o las injusticias que encubre.
- Establecer procesos de deliberación crítica acerca del conocimiento deseable. Esto implica establecer procesos abiertos de comunicación y debate racional con el resto de profesores del centro, situando como centro del debate las aportaciones que los contenidos seleccionados de una materia puedan realizar a la formación de un pensamiento y una actitud crítica en los alumnos. Esta deliberación debe estar sometida a la continua revisión y a la confrontación argumentativa con los restantes profesores y con las informaciones teóricas sobre la misma, de manera que esta autocrítica permita eludir en lo posible las contaminaciones «ideológicas».
- Acomodarse al nivel de los alumnos en cuanto a su capacidad para llegar a comprender esta dimensión crítica de la realidad social (Rozada, 1997: 249-251).

A estos filtros sobre el contenido del currículo tendríamos que añadir la clarificación sobre qué valores culturales merecen ser mantenidos como valiosos y cuáles deben reconsiderarse o desecharse. En esta cuestión la nueva izquierda ha desvirtuado el tema de la diversidad y el reconocimiento de la diferencia. El respeto a la diferencia se teoriza como reconocimiento del pluralismo cultural, guiado por el postulado de la tolerancia liberal y el derecho de las comunidades al reconocimiento público de sus identidades. Pero esta postura también actúa como fuerza conservadora. Como denuncia Bauman, su efecto es una refundición de desigualdades que difícilmente tendrán aprobación pública como diferencias culturales. Lo que se ha perdido de vista es que la demanda de reconocimiento es imposible a no ser que la sostenga la praxis de la redistribución, es decir:

> ... el nuevo culturalismo, al igual que el antiguo racismo, se orienta a aplacar los escrúpulos morales y a reconciliarse con el hecho de la desigualdad humana, bien como una condición que desborda las condiciones de intervención humana (en el caso del racismo), bien como una situación difícil, pero en la que no se debería interferir para no violar sacrosantos valores culturales [...] Lo que no dice la visión culturalista del mundo es que la desigualdad es su propia causa más poderosa y que representar las divisiones que disemina como un

> aspecto inalienable de la libertad de elección, y no como uno de sus más destacados obstáculos, es uno de los principales factores que la autoperpetran. (Bauman, 2006: 104-105)

Asimismo reclamar el reconocimiento a la diferencia no puede llevar a admitir que cualquier valor cultural sea digno de cultivarse y mantenerse, simplemente por ese respeto a la diferencia. En principio, todos los valores tienen el mismo derecho a intentar lograr la estima social, en condiciones justas de igualdad de oportunidades, pero deben ser sometidos al debate y a la deliberación públicos, y después de un proceso de discusión racional no todos mantendrán el derecho a ser conservados, pues no todos tienen como referente el respeto a los derechos humanos universales ni contribuyen a construir una vida social justa. Este proceso deliberativo es improbable si lo imaginamos en un plano internacional, pero sí resulta factible en el contexto de las escuelas. Dentro de un centro escolar sí es posible establecer las líneas deliberativas que permitan la discusión acerca de qué valores son dignos de ser incluidos en el proyecto educativo del colegio y cuáles deben ser rechazados, con independencia de su origen. Y aquí resulta imprescindible aplicar la crítica ideológica para entender qué cuestiones tienen importancia para configurar la cultura escolar y ciudadana de los alumnos y cuáles suponen una merma de los derechos generales. Por ejemplo, si desde una confesión religiosa se pide libertad para que las niñas acudan al colegio con un velo (o unos jóvenes reclaman un *piercing* en el ombligo), habrá que analizar entre todos hasta qué punto esta opción es un gesto insignificante o supone la expresión de una ideología que atenta contra los derechos o dignidad de alguien. Igualmente, la exigencia de que se incorpore una determinada enseñanza religiosa al currículo escolar, por ser fruto de la historia cultural del centro, abre la puerta a la desigualdad de trato a los alumnos, pues si el adoctrinamiento religioso entra en las aulas, todos tendrán el mismo derecho a que sus respectivas religiones de origen sean consideradas como materia escolar. Este aparente derecho al reconocimiento origina un efecto contrario, ya que margina y no reconoce a los alumnos que procedan de otras confesiones religiosas no reclamadas o que no profesan ninguna. La escuela, en estos casos, debería asumir la formación de todos los ciudadanos por igual, con una perspectiva laica de la cultura, para evitar el trato desigual a los alumnos.

A veces, la perspectiva a corto plazo nos hace olvidar el núcleo ideológico sobre el que fundamos nuestros valores. La discri-

minación entre derechos políticos y derechos culturales que señala Tourain (2005: 183 y ss.) nos puede orientar sobre esta cuestión. Un derecho político se refiere a aquellas cuestiones de la vida pública que como ciudadanos todos debemos respetar –siempre que se hayan establecido a partir de un procedimiento democrático– y afectan a todos los ciudadanos (por ejemplo, el derecho a la educación), pero los derechos culturales se refieren a la vida privada de los individuos y afectan a su subjetividad (el derecho a adherirse a una creencia religiosa y no ser discriminado por ello), es decir, se diferencian en que los derechos políticos corresponden a todos los ciudadanos, simplemente por su estatus de ciudadanos, mientras que los derechos culturales corresponden a un grupo particular que lo reivindica para sí, y se refieren a cuestiones específicas de una cultura. Pero, como dice Tourain, es importante también comprender que los derechos culturales no son una simple extensión de los políticos, pues aquellos protegen, por definición, a poblaciones particulares. Así sucede, por ejemplo, con los musulmanes que exigen el derecho a cumplir con el ramadán. Se trata –puntualiza– «no del derecho a ser como los otros sino a ser otro» (*op. cit.*: 184). Lo que se pide es el reconocimiento, frente al universalismo abstracto de la democracia política, de que cada uno, de forma individual y colectiva, pueda construir nuevas condiciones de vida adaptando los principios generales de la modernidad a sus casos particulares.

Pero estos derechos culturales, a causa de su propia naturaleza, entrañan también un riesgo antidemocrático y totalitario, que no hay que olvidar, cuando lo que se reivindica se opone a los derechos de otros o los excluye. Así, el derecho cultural a ejercer una religión que tenga implicaciones políticas, como la de relegar a la mujer a un papel secundario en la vida pública, se opone frontalmente al derecho universal de que la mujer sea considerada como persona con los mismos derechos a la participación política que el hombre, con las derivaciones consecuentes en la vida privada. Este derecho cultural sería rechazable por contravenir un derecho político de carácter universal.[28]

28. La reivindicación de derechos culturales da lugar a movimientos sociales, donde los actores se construyen a sí mismos como sujetos capaces de construir una nueva realidad, que por sí solos no lograrían. Pero estas reivindicaciones pueden derivar en excesos egoístas, como el corporativismo, los nacionalismos excluyentes o las actuaciones violentas como el terrorismo. Lo que, según Tourain, define a un movimiento social como legítimo es el reconocimiento de que hay valores universales en esa reivindicación. Esto significa que otro sujeto pueda sentirse identificado no

En el caso de la escuela no hay que olvidar que ésta es una institución social de naturaleza política. El derecho a la educación es un derecho político, por tanto el proyecto educativo de una escuela pública debe recoger los derechos de todos los ciudadanos a la formación cultural, sin ninguna exclusión ideológica. La escuela, como garante del derecho a la educación de los ciudadanos, debe fomentar una educación en valores democráticos, comunes a todos, enseñando a los alumnos las formas de participación en la vida política y social, y formándolos en los valores sociales e individuales sobre los que se sustenta una sociedad democrática, de respeto a los demás, de corresponsabilidad con el cuidado del patrimonio común (natural, cultural y de uso colectivo), de atención a las necesidades de los más desfavorecidos, de la prioridad del bien común sobre el individual, etc.

Esto tiene una clara consecuencia: el respeto a los derechos culturales, basados en la diversidad de los ciudadanos, no tiene una réplica simple en la escuela. La formación escolar, en sus niveles obligatorios, es un derecho político y a la par un deber de los ciudadanos. La escuela no puede aceptar todos los valores culturales existentes, de forma acrítica, sólo por ser receptiva ante el valor de «la diferencia». La escuela debe centrarse en el aprendizaje de aquellos valores culturales que nos unen y nos permiten construir formas racionales de convivencia. Por eso resulta tan necesario que los criterios de racionalidad comunicativa impregnen la vida escolar. En la escuela se debe aprender a debatir qué cosas son importantes para todos y cuáles no lo son y dependen del libre albedrío de cada cual. Se debe aprender que las normas de convivencia escolares, establecidas entre todos, deben ser iguales para todos y respetadas por todos. Que los derechos políticos de todos (alumnos y profesores) son iguales aunque las formas de desarrollarlos puedan presentar algunas diferencias formales. Que nadie puede actuar de forma que con su conducta excluya a otros, por lo que ni sus gestos ni sus ropas pueden «marcar distancias o clases». En la escuela se

---

con un interés egoísta sino con un valor universal, al igual que podamos sentirlo cada uno de nosotros cuando luchamos por un ideal (de justicia, de libertad, de reconocimiento...). Por ejemplo, un obrero en huelga que lucha no sólo por la mejora de sus circunstancias personales sino por la mejora de las condiciones laborales de todos los trabajadores. El problema se origina al intentar comprobar la veracidad de ese sentimiento de identificación con un ideal o la naturaleza «universal» de ese valor (Touraín, 2005: 190).

debe aprender que las diferencias de origen se quedan en la puerta del centro, que aunque tengamos formas diferentes de pensar, dentro de la institución escolar debemos aceptar las mismas normas de convivencia y respetarlas, que la escuela es un espacio público pero también político donde nos hemos dado unas normas de vida que a todos nos afectan y que debemos asumir: la escuela debería ser un ensayo de cómo se desarrolla la vida política en democracia (Dewey).

Por todo ello, en la escuela no se deberían permitir símbolos religiosos de ningún credo, ni tampoco políticos de carácter partidista; solamente deben respetarse aquellos símbolos dados por la Constitución, aquellos que han sido validados por toda la comunidad de ciudadanos. Esto debería hacerse extensivo a cualquier conducta o gesto de la vida de los alumnos y profesores. Solamente aquellas acciones que no estén en desacuerdo con los valores constitucionales son las que pueden mantenerse en la vida interna del centro. Toda acción que conlleve un gesto de exclusión no puede ser admitida. Los conflictos derivados del uso del velo en las niñas musulmanas o la negativa de algunos alumnos a participar en determinadas actividades curriculares por motivos ideológicos, deben ser sometidos al debate colectivo y revisados con el único criterio válido: los valores constitucionales aceptados por toda la comunidad política.[29] Por supuesto que hay chicas que reivindican el uso

29. El caso del uso del velo en las niñas de religión musulmana, por poner un ejemplo sencillo, no debería presentar ningún conflicto escolar. Si el velo supone un símbolo religioso que impide a la alumna respetar las normas del centro, como participar en actividades deportivas o relacionarse en términos de igualdad con los demás compañeros, este símbolo deberá dejarse a la puerta de la escuela. Lo importante no son los objetos en sí, sino el valor simbólico que socialmente se les concede. Si portar un velo, no es más que llevar un pañuelo en la cabeza, que en cualquier momento se puede quitar y que no implica más que una forma de diferenciación estética o de distinción –o una cruz– como cualquier otro objeto que los alumnos pueden llevar como mero adorno, la cuestión adquiere matices interpretativos distintos. Los símbolos que señalan diferencias ideológicas y además pretenden mantenerlas dentro del entorno escolar no pueden ser admitidos, pues el recinto escolar es un lugar donde se debe priorizar el derecho político a la educación por delante de cualquier opción particular (derecho cultural) reivindicado por un grupo específico. Esta reivindicación no puede tener sitio dentro del espacio escolar. Tourain dice que lo importante no es que las chicas musulmanas lleven el velo para ir al instituto sino su deseo de querer acceder a una cultura que les permita desarrollar en el futuro un papel social relevante. En Francia este es un caso frecuente y señala que impedir su presencia en los centros escolares por llevar velo, les pone cortapisas a estas jóvenes para lograr un desarrollo igualitario en el futuro (Tourain, 2005: 210 y ss.).

del pañuelo en su vestimenta y que a la par comparten el deseo y la intención de labrarse un futuro en la escuela que les permita incorporarse a una vida laboral y de independencia personal, pero esto no nos exime de un debate colectivo sobre la cuestión para clarificar estos valores. Si hay una institución pública en la que se puede aprender a ejercer la vida democrática, ésta es la escuela, si se rige por valores democráticos y críticos. Ésto remite a la importancia que tiene el hecho de que las normas de convivencia del centro (Reglamento de Régimen Interno, normas de convivencia del aula) sean fruto del debate entre alumnos, profesores y familias, en cada una de las aulas, para que todos los alumnos puedan ver reconocida su voluntad de convivencia en las reglas establecidas y puedan asumir las penalizaciones necesarias para sancionar su falta de cumplimiento, que también se habrán establecido colectivamente. El aprendizaje de elaboración de normas compartidas es unos de los primeros pasos en la formación para la participación en la vida democrática.[30]

Por último quiero señalar un hecho real que suele pasarse por alto a la hora de plantearse la escuela como un lugar donde se acepten las diferencias como un valor positivo. Me refiero al bajo nivel de interiorización democrática que todavía arrastra la sociedad española. Cuando se habla de diferencias en abstracto, es habitual un discurso de aceptación y defensa de las mismas apoyándose en valores democráticos y de igualdad de derechos, pero cuando se baja al terreno de lo cotidiano, de la vida propia, donde entran en juego los auténticos valores y concepciones individuales y colectivos, las cosas cambian. En el momento de escolarizar a un hijo en un centro escolar, los padres ponen en juego con sinceridad sus convicciones... Se ha hablado mucho de los problemas derivados en nuestro país de mantener una doble red de centros (públicos/concertados y privados), pero no se hace suficiente hincapié en el hecho de que el mantenimiento de esta doble red está respaldado por la opinión

30. Quiero puntualizar la importancia de que el profesor tenga interiorizados los valores de la vida democrática. Es decir, las normas, para que de verdad tengan validez, no deben ser dictadas por el profesor y después asumidas y aceptadas por los alumnos, sin más. Esto no es un ejercicio democrático. Las normas, deben ser debatidas, analizadas, desmenuzadas entre todos, alumnos y profesores, y tras el oportuno ejercicio de argumentación racional deben ser propuestas. El consenso será fruto del convencimiento general (la mejor fórmula) o por número de votos, en su defecto. Evidentemente este es un proceso largo y costoso en tiempo y energía para el profesor, pero es el mejor procedimiento para entender y aprender el proceso democrático.

mayoritaria de los ciudadanos. Todavía no se ha acabado de aceptar, de manera unánime, que la educación como bien público debe estar al servicio del bien común de todos los ciudadanos, sin exclusiones. Muchas familias perciben el derecho a la escolarización de sus hijos en términos de consumo y solicitan libertad para elegir aquél centro que «prefieren» para sus hijos, al igual que «eligen» un producto en el supermercado o una forma de vida. No pongo en cuestión el derecho a la libertad de los ciudadanos para dar a sus hijos la educación que consideren mejor para ellos, pero no es éste el motivo de los conflictos. Muchas familias actúan de forma excluyente cuando seleccionan el centro escolar para sus hijos. No quieren centros donde haya muchos niños con dificultades o inmigrantes o con discapacidades; sus argumentos preferidos son que en ese centro la atención a estos alumnos diferentes repercutirá en el nivel educativo de los restantes alumnos (o sea, de sus hijos, que no son diferentes) o bien que el nivel de control y disciplina de los niños se verá alterado por las características de determinados alumnos que interrumpen el desarrollo de la vida escolar... Por otra parte muchos profesores, que no se sienten preparados profesionalmente para atender esta diversidad del alumnado, contribuyen al mantenimiento de esta ideología de exclusión calificando los centros como «malos o buenos centros» según el número de alumnos que precisan atención (inmigrantes, procedentes de familias de pocos recursos económicos...). Por último, la Administración propone medidas para paliar el problema que en lugar de mejorarlo lo acentúan, como cuando hablan de distribuir a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo entre diversos centros, de forma equilibrada (LOE, Cap. III, del Título II, art. 84).[31] Todo esto apunta a una carencia fundamental: todavía hay que educar a los ciudadanos en valores de democracia y de prioridad del bien común por encima del individual.

Las razones anteriores avalan una respuesta rotunda a la cuestión inicial: sí, la escuela debe aceptar e integrar en ella las diferencias, pero bajo la cobertura común de la defensa de los derechos

31. En la línea dialéctica del texto quiero dejar constancia de que esta medida también tiene una versión positiva y es la del intento, por parte de la Administración educativa, de evitar centros donde se concentren mayoritariamente alumnos inmigrantes o gitanos, por ejemplo, lo que provoca el rechazo de las familias de los niños «normales» que no desean un centro de estas características para sus hijos... De todas formas no hay que olvidar que la manifestación ideológica que se está intentando evitar es algo que deja mucho que desear...

humanos y constitucionales, apoyándose en los valores éticos sobre los que se fundamentan unas formas de vida sociales e individuales de carácter democrático. Y siempre tras deliberaciones críticas.

2.2 UNA NUEVA VISIÓN DE LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA

La institución escolar, desde su origen, ha sido una institución conservadora pero, unas veces sin proponérselo y otras de forma explícita, también ha provocado cambios. Si la escuela adoptara una visión crítica respecto a sí misma y a las funciones sociales que desempeña, ¿cabría esperar que la sociedad incorporara valores de crítica y corresponsabilidad social? No lo sé, porque no podemos olvidar las limitaciones de una realidad social que se caracteriza por las luchas de poder. El desarrollo de la sensibilidad para detectar las redes de poder/dominio es uno de los objetivos que pretende una educación crítica de los ciudadanos, pero no podemos quedarnos en este nivel de denuncia sin plantearnos cómo construir otra escuela con unos criterios educativos orientados hacia el objetivo apuntado. Como señalaba Apple, la educación es un «campo de lucha y de compromiso» (Apple, 2002: 52), pero las alternativas que ha planteado la literatura pedagógica crítica no han proporcionado soluciones a las cuestiones prácticas de la educación y es necesario demostrar que no sólo la derecha tiene las respuestas a lo que son sin duda problemas reales e importantes de la práctica (*op. cit.*: 273). A esta opinión de Apple hay que añadir que los problemas prácticos de la escuela deben ser resueltos teniendo claramente definidos los referentes educativos y sociales que se persiguen, pues de lo contrario nos limitaremos a añadir o eliminar contenidos del currículo, a cambiar formas organizativas... pero sin ninguna consistencia.[32] Con la intención de encontrar estos referentes críticos, están escritas estas líneas.

La primera reflexión, necesaria para redefinir las funciones de una escuela crítica, debe procurar esbozar las condiciones sociales

32. El pensamiento conservador suele ser mucho más homogéneo y monolítico que el pensamiento crítico (¿y progresista?). La izquierda política debería prescindir de sectarismos de partido y buscar los valores que les unen.

que desearíamos transmitir a las nuevas generaciones. Para esto, y apoyándome en la conceptualización de la racionalidad comunicativa ya expuesta, intentaré en primer lugar realizar una síntesis de los fundamentos normativos que justifican una sociedad democrática, para centrarme posteriormente en cómo la escuela debe traducir esos fundamentos democráticos en las prácticas escolares.

2.2.1 *¿Educar para una sociedad democrática?*

Habermas señala que la justificación de la democracia como sistema social y político se encuentra en las estructuras de racionalidad que configuran nuestras prácticas comunicativas. La reclamación ante una práctica política injusta, la expresión de queja y el rechazo que experimentamos ante las situaciones de dominio, son indicios de unos sentimientos morales de justicia y reciprocidad que forman parten de los supuestos intuitivos sobre los que apoyamos nuestros procesos comunicativos. Esos supuestos, que forman parte de la acción comunicativa, apuntan a la vida democrática como una forma racional de vida. Por eso, dice Habermas, un sistema político democrático se legitima en estos principios normativos de la comunicación y en ellos fundamenta su propuesta de una política deliberativa.

Esta política deliberativa, como base de la democracia, se apoya en el principio republicano sobre la capacidad de los ciudadanos para autoorganizarse, añadiendo que el procedimiento democrático debe apoyarse en los debates de los ciudadanos, argumentados y avalados por una adecuada información, de los que se puedan derivar acuerdos racionales, y en los que se hayan respetado las reglas del discurso y las pretensiones de validez que subyacen a una acción comunicativa. La regla de la mayoría, como decía Dewey, no es suficiente para garantizar la justicia de los acuerdos y es tan «tonta» como sus críticos dicen. Lo importante es el procedimiento por el que una opinión llega a ser la de la «mayoría» y, por tanto, lo fundamental son los debates previos y las modificaciones de los propios puntos de vista al escuchar las opiniones minoritarias, es decir, las deliberaciones racionales (Habermas, 1998: 380).

La concepción deliberativa de la democracia parte del principio de soberanía popular, basado en el concepto de autonomía de los propios individuos que se sienten libres, iguales y capaces para

dotarse de sus propias formas de autogobierno (Rousseau, Kant). Este principio dio lugar a un importante cambio normativo en las corrientes filosóficas desde el siglo XVIII. Con la distinción kantiana entre acciones autónomas y heterónomas, la conciencia normativa experimentó una necesidad de justificación, que solo podía ser cubierta –en ausencia de principios metafísicos– por argumentos racionales y discursos éticos. El igual respeto a todos y la consideración de que todos tenemos los mismos derechos va unida al desarrollo de una conciencia moral regida por principios y una conducta regida por el principio de autodeterminación (Habermas, 1998: 162-163). Y lo que en el ámbito de la vida personal se llamó autonomía moral, en términos políticos de constitución de una sociedad justa se traduce como autolegislación democrática. La soberanía popular, si se interpreta de forma deliberativa, se entiende en términos intersubjetivos, traduciendo los presupuestos comunicativos a los procedimientos democráticos, de manera que la opinión pública es quien debe dirigir el poder administrativo y político.

El procedimiento de una política deliberativa no es generalizable, sin más, a cualquier institución social, pero los fundamentos en los que se apoya dicho procedimiento deliberativo sí son aplicables a instituciones como la escolar. Es más, su aplicación desplazaría el énfasis en una racionalidad instrumental orientada al éxito funcional de la organización escolar con las miras puestas en el «ajuste» del sistema social, hacia una racionalidad comunicativa, orientada a la sensibilización de los ciudadanos hacia la injusticia y al reconocimiento moral de los individuos y los grupos.

Habermas señala los postulados de un procedimiento deliberativo ideal:

a) Las deliberaciones se efectúan de forma argumentativa, es decir, mediante el intercambio regulado de informaciones y razones entre partes que hacen propuestas y las someten a crítica.
b) Las deliberaciones son inclusivas y públicas. En principio no puede excluirse a nadie; todos los que puedan verse afectados por las resoluciones han de tener las mismas oportunidades de acceso y participación.
c) Las deliberaciones están exentas de coerciones externas.
d) Las deliberaciones están exentas de coerciones internas que puedan mermar la igual posición de los participantes: Todos tienen la misma oportunidad de ser escuchados, de introducir temas, de hacer propuestas y de criticarlas. Las posturas de

acuerdo o rechazo sólo deben ser motivadas por la fuerza del mejor argumento. (Habermas, 1998: 382)

Los procedimientos que caracterizan una política deliberativa se pueden extrapolar a la vida de un centro, es decir, al desarrollo de una sesión del Consejo Escolar (principal órgano de participación del centro, que se define legalmente como democrático), a las reuniones del claustro de profesores, a las reuniones de los departamentos o ciclos, a las asambleas con los alumnos, a las reuniones con las familias, y, por supuesto, a las reuniones entre miembros de la Administración educativa y los centros escolares. En realidad, las leyes educativas vigentes –si se realiza una lectura dialéctica de las mismas– dejan resquicios para introducir acciones críticas, dentro de la legalidad, que no suelen ser aprovechadas ni por los profesores, ni por las familias. Ciertamente que a esta afirmación cabría oponer que los textos legales contienen una contradicción flagrante entre sus intencionalidades expresas y sus desarrollos prácticos, es decir, resulta muy «agradable» hablar de participación en la escuela, de órganos de gestión colegiados y participativos, de autonomía escolar, de gestión democrática... pero la realidad es otra. Las ideas toman cuerpo en las directrices de acción, en las orientaciones y prescripciones oficiales..., pero también en la actitud de las personas, en los propios individuos. Si mantenemos el aguijón crítico del pensamiento dialéctico-negativo no podemos sustraernos a esta responsabilidad individual frente al funcionamiento de las estructuras. Como acertadamente señalaba Giddens las estructuras condicionan la acción de los sujetos pero, a la par, también las estructuras sociales son configuradas por éstos (Giddens, 1995a). Esta dialéctica incorporada a las estructuras educativas permite introducir brechas críticas si existe una conciencia crítico-ideológica en los agentes escolares. Pero para ello es necesario adoptar una actitud de rebeldía y mantener activa un ansia de libertad. A ser libres –al igual que a aceptar el dominio como si fuera consustancial a la vida– también se aprende, y con frecuencia en el ámbito escolar se perciben actitudes y comportamientos temerosos ante la libertad, porque ni los mismos profesores han aprendido a ejercerla. Ser libre implica la responsabilidad de asumir el riesgo a equivocarse y esto conlleva asumir las consecuencias y la responsabilidad del error. Muchos profesores, ante la posibilidad de hacer una selección de lo que van a enseñar o de enfrentarse a las instancias administrativas con una oposición razonada, no se atreven a ello por temor

a equivocarse. Es difícil, por no decir imposible, que un profesional que no se atreva a ser libre en su conducta y en su pensamiento enseñe a ejercer una libertad responsable a sus alumnos. Por eso, hablar de un procedimiento deliberativo en la escuela, asociado a una racionalidad comunicativa, es una tarea que excede a la responsabilidad de la institución escolar. Se trata de una labor colectiva apoyada en procesos informales de formación de la opinión pública, pero ¿por dónde empezar? Las instituciones públicas siempre van a remolque de la sociedad y desde luego no cabe pensar que una institución política abogue ni por un pensamiento crítico que pueda poner en cuestión al propio sistema ni por desarrollar las actitudes de rebeldía de los ciudadanos ante las injusticias del sistema social, económico o político. Por ello, sólo actitudes minoritarias como las que procedan de un profesorado consciente y crítico, asociadas con aquellos movimientos sociales que lleven a cabo reivindicaciones sociales críticas, pueden generar las corrientes de opinión pública necesarias para exigir una escuela diferente, cuya pretensión sea la de formar ciudadanos críticos.

El desarrollo de la conciencia crítica, basada en la información, y una actitud valiente (moral y psicológica) para oponerse al poder arbitrario, será el objetivo principal para unos profesores críticos que busquen consolidar los fundamentos de una forma de vida, en la esfera individual y en la pública, de carácter democrático.

2.2.2 *Educación crítica para unos nuevos ciudadanos: la formación discursiva de la voluntad y la democracia*

El sistema educativo, como ha sucedido en anteriores momentos históricos, reacciona ante los problemas sociales que surgen en el contexto social, pretendiendo proporcionar una respuesta educativa a problemas estructurales que tienen su origen en el sistema económico o en el político. A mediados del siglo XX, con la eclosión de las políticas socialdemócratas y la instauración generalizada en los países occidentales del Estado del Bienestar, se proclamaba como finalidad educativa prioritaria la «promoción de igualdad de oportunidades» para los ciudadanos. Posteriormente, con el predominio de políticas neoliberales y la entronización del libre mercado como criterio social y político, el énfasis se pone en la «calidad educativa». ¿Acaso se había superado la necesidad social de proporcionar una igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos? ¿Se había

superado la fractura de la, cada vez más acusada, desigualdad social? ¿Era real la posibilidad de una limpia competencia entre los ciudadanos en situación de desigualdad de recursos educativos y económicos?... Evidentemente, no. Lo único que había cambiado era el discurso económico y, como consecuencia, el imaginario predominante respecto a las necesidades sociales.

A comienzos del siglo XXI, ante el problema cada vez más acuciante de los movimientos demográficos incontrolados, los ciudadanos adoptan posturas de atrincheramiento cultural e individualista dando lugar a problemas dispares (regresión a identidades nacionalistas, anomias grupales, ideologías individualistas en las que el individuo se fabrica a sí mismo) que tienen su origen en unas condiciones macroeconómicas inhumanas que, a su vez, influyen en las ideologías colectivas y constriñen las biografías individuales. Todo esto es recogido por el sistema educativo como un reto ante el que éste debe aportar soluciones. Y surge la «educación para la ciudadanía» como respuesta. El Consejo de Europa declaró el año 2005 como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación», señalando como objetivos prioritarios para los países miembros de la Comunidad Europea:

- Elevar la conciencia de cómo la educación puede contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, promover la cohesión social y el entendimiento intercultural, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.
- Fortalecer la capacidad de los estados miembros para hacer de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa, introduciendo las reformas pertinentes en todos los niveles del sistema educativo (Bolívar, 2007: 41).

Una vez más el sistema político vierte la responsabilidad social ante los conflictos sobre el sistema educativo.

Por otra parte, cuando se habla de temas educativos se suele recurrir al tópico de los grandes consensos acerca de la educación, como: «la sociedad es una vía de progreso para todos», «todos queremos para nuestros hijos una educación de calidad», «la educación debe tener un carácter democrático», etc., etc. Discursos de éste y parecido calado se escuchan a través de los medios de comunicación o se recogen en los documentos de política educativa, pero si hiciéramos un somero análisis crítico del discurso, se apreciarían las ambigüedades, la falta de univocidad en los términos con que se de-

finen los supuestos previos, afirmaciones gratuitas sobre opiniones generales que no están confirmadas empíricamente... Es decir, no hay correspondencia entre lo que se presenta como «verdades» mayoritariamente admitidas y la realidad constatable empíricamente. Cuando se habla de calidad, de mejora de la educación, de educar para la ciudadanía, de educación inclusiva o de equidad en educación estamos hablando de cosas diferentes, según cuál sea la perspectiva ideológica de la que proceda el discurso sobre la educación. Si revisáramos algunas propuestas hechas por la F.A.E.S., en España, o la literatura pedagógica centrada en «la mejora de la escuela» podríamos encontrar afirmaciones e intenciones educativas que, de entrada, podrían valorarse como éticamente correctas, si nos quedásemos únicamente en el plano del discurso pero, si las sometemos a contraste con las aplicaciones prácticas (criterios de organización escolar, selección curricular, sistemas de evaluación, etc.) que posteriormente se sugieren, dejarían en el aire la validez ética de las afirmaciones primeras. Si posteriormente traducimos estas orientaciones a la práctica escolar, la contradicción entre intenciones y acciones se hace más evidente. Escudero recoge esta evidencia y denuncia que en la literatura especializada sobre reformas educativas se refleja una fractura manifiesta entre lo que sabemos que podríamos hacer para mejorar la educación y las políticas y prácticas de las que disponemos para dicho empeño (Escudero, 2006: 21)

Resulta paradójico, añade, que a la par que se ensalza cada vez más el papel de la educación como vía de solución a los problemas sociales y como respuesta a las necesidades biográficas de realización personal de los ciudadanos, no se adopten las medidas políticas, económicas o sociales necesarias para lograr estos objetivos. La explicación a esta paradoja la aporta unas líneas más adelante:

> Desde un punto de vista ideológico las ideas y medidas para mejorar la educación constituyen motivos de discordancia y confrontación. Los intereses sociales son heterogéneos, así como múltiples y contradictorias las demandas remitidas a las escuelas. (Escudero, *op. cit.*: 23)

Tiana (2007) ofrece una narrativa, desde la perspectiva de participante en primera persona, de un proceso de búsqueda de acuerdo en la política educativa sobre un «ideal» pacto en educación que evite los vaivenes legislativos y las continuas reorientaciones políticas que los cambios de partido en el gobierno pueden originar. Su conclusión resulta clarificadora:

> Aunque se reprochó a los partidos políticos su incapacidad para alcanzar acuerdos en materia de educación, la experiencia demostró que las líneas de fractura no son exclusivamente políticas, sino que están profundamente arraigadas en la comunidad educativa. (Tiana Ferrer, 2007: 99)

En mi opinión, las divergencias en cuanto a concepciones sociales y educativas no sólo se encuentran en la comunidad educativa sino fundamentalmente en el contexto social y, por supuesto, en los políticos que ejercen de tales.[33]

Estas divergencias también quedan recogidas en un estudio genealógico y crítico, realizado por Cuesta Fernández (2005), donde se pone en cuestión el imaginario social construido en torno a la escuela como instrumento de progreso social y de felicidad personal, contrastando esta «idealización» con la realidad sociopolítica que confirma lo contrario.

> La genealogía de la escolarización de masas persigue precisamente establecer que no es lo que parece, que la escuela del capitalismo, ayer como espacio cerrado y hoy como lugar traslúcido, cumple calladamente sus funciones en amigable concierto con un tipo de sociedad ocupada en la permanente revalorización del capital a través de la mercantilización consumista de todas sus facetas. (Cuesta Fernández, 2005: 247)

No siempre creemos en lo que decimos, ni tampoco coincidimos en nuestro pensamiento con quienes hablamos aunque digamos lo mismo, y esto lo ratifican los análisis pragmáticos de nuestras interacciones comunicativas.[34] Por otra parte, resulta muy fácil hacer declaraciones acerca de que todos queremos una escuela inclusiva que proporcione las mismas oportunidades a todos los ciu-

33. Se podría argüir que Alejandro Tiana Ferrer ocupaba en el año 2007 el cargo político de Secretario de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia y, por tanto, es parte interesada en la cuestión y puede influir en la descripción e interpretación de la misma, pero no cabe duda de que es un testigo presencial y por ello suficientemente válido para aportar información de primera mano. Lo que describe en su artículo es un relato de circunstancias y hechos sucedidos y la conclusión de su exposición refleja una realidad incuestionable: la educación es un campo simbólico de poder, donde lo que está en juego es quién maneja una parcela, interesante, del poder simbólico de la sociedad, a pesar de que los profesionales que trabajamos en el mismo no tengamos suficiente conciencia crítica de esta realidad.

34. Véase sobre esta cuestión: Gee, J.P., *La ideología en los discursos*, Madrid, Morata, 2005.

dadanos pero otra muy distinta es que si este planteamiento exige que se tenga que hacer alguna renuncia en favor de la mayoría o de las minorías excluidas se mantenga esta opinión.

Como señala Escudero, sólo nos queda proponer lo que desde nuestra perspectiva –en este caso teórico-crítica– entendemos por una «mejor educación» y justificar con razones los motivos éticos y políticos que apoyan nuestra propuesta, pero sin perder la conciencia sobre una circunstancia que es real, al menos en nuestro contexto estatal: aunque planifiquemos nuestras organizaciones escolares con criterios –procedimentalmente– democráticos, si nuestras instituciones públicas o privadas y los ciudadanos en general no han llegado a interiorizar los valores cívicos de la democracia, no podremos construir ni una educación crítica ni una escuela democrática, por muchos argumentos que expongamos.

Por ello y aunque parezca un contrasentido, pues parece una pescadilla que se muerde la cola, el primer escalón en la formación democrática y discursiva de la ciudadanía, debería producirse en la escuela y desde la escuela, por supuesto con el respaldo de las instituciones públicas democráticas. La institución escolar es un espacio público con el objetivo político de proporcionar una formación cultural para todos los ciudadanos, por eso una escuela pública debería caracterizarse por ser un espacio generador de opinión pública, donde se llevaran a cabo debates sobre cuestiones sociales, o sobre informaciones de carácter científico, humanístico, artístico... Las escuelas deberían ser espacios abiertos a las comunidades locales, donde se organizaran debates sobre temáticas culturales y conflictos sociales de diversos tipos. En este espacio se debería enseñar a opinar, a debatir, a reflexionar críticamente, a participar respetando las opiniones contrarias, a contraargumentar..., en el que se favoreciera el pensamiento propio, la duda, la crítica, la formación de opinión...[35] Estas actividades podrían estar dirigidas no sólo a los alumnos, sino también a las familias y a los ciudadanos del entorno de la escuela. Su objetivo, como si se tratara de un club de opinión,

35. Adela Cortina dice que en la escuela se debe enseñar y aprender a filosofar, entendiendo por ello el desarrollo de la capacidad crítica –arrumbando dogmatismos–, desde las convicciones racionales que nos aporta la historia de las ideas filosóficas, que nos permiten distinguir entre lo inaceptable para estar a la altura de la dignidad humana y lo necesario para proteger esa dignidad. Para ello es preciso –señala– ejercitar a los alumnos en el arte de la argumentación, apoyando con razones sus posiciones y a aceptar o rechazar sólo con argumentos las opciones de otras personas. Véase: Cortina, A., «La filosofía en la escuela», *El País*, 9-5-05

debería ser el ejercicio del análisis crítico de la cultura; con esto la escuela transcendería su papel de reproducción cultural y podría asumir el de su revisión crítica.[36]

Y para que estas actuaciones tengan una consistencia la escuela tiene que incorporar, en forma de experiencias, algunas actitudes que son previas. De nada serviría el aprendizaje de unos procedimientos democráticos o de unas habilidades discursivas y argumentativas si estas capacidades no se apoyan sobre los valores que fundamentan la vida democrática. Heller (1989) señalaba algunos de ellos:

- El aprecio de la libertad y la justicia; esto implica una valoración de la diversidad de los individuos y una concepción contextualizada de la aplicación de la justicia, pues no siempre se es justo cuando se trata a todos por igual cuando no todos somos iguales ni tenemos las mismas necesidades. Esta es una cuestión compleja para trabajar en el contexto escolar pues los alumnos suelen asociar justicia con igual trato y les resulta difícil entender, sobre todo en edades tempranas, que esa equivalencia en ocasiones puede tener consecuencias de injusticia. Pero esta es una tarea formativa necesaria.
- El valor de la crítica como instrumento de defensa de la justicia y la libertad de todos.
- El respeto mutuo y la tolerancia frente a concepciones diferentes de la nuestra.
- El coraje cívico preciso para denunciar las injusticias y tomar una postura comprometida y solidaria ante los problemas de los demás, aunque esto nos pueda perjudicar personalmente.

36. Para desarrollar estas actividades no haría falta contar con grandes inversiones materiales ni de recursos humanos. Sería cuestión de un cambio de mentalidad en los agentes educativos y de romper la rígida organización temporal de la escuela... así como de modificar las funciones que hoy se le atribuyen. Profesores, y miembros de los servicios complementarios de la escuela podrían desarrollar estas actividades, con una formación adecuada y un tiempo laboral destinado para ello (algunos profesores estarían dispuestos a suprimir alguna jornada lectiva para dedicar una tarde a estas actividades de dinamización cultural). ¿Por qué no aplicar la flexibilidad laboral, en este caso, como un valor? Pero para ello haría falta cuestionar la mentalidad funcionarial de muchos profesionales de la educación, incluidos quienes detentan cargos de responsabilidad en la política educativa. Ya existen experiencias en nuestro país de este tipo de actuaciones que confirman la viabilidad de esta propuesta. Veáse: Cuesta Fernández (2007).

Pero, si aplicamos el pensamiento dialéctico-negativo, no podemos olvidar la vertiente contraria de estas propuestas. Como nos recuerda Santos Guerra, a pesar de las aspiraciones institucionales por proveer a la escuela de ideas y valores democráticos, la realización práctica de un currículo democrático podrá ser siempre falseado y constreñido por los puntos de vista ideológicamente distorsionados sobre la democracia que la sociedad, en la que esté incardinada la escuela, pueda tener. Esto nos anima a mantener y afinar el juicio crítico sobre las trampas con las que una sociedad conservadora pretenda fagocitar la fuerza crítica de una escuela verdaderamente democrática (Santos Guerra, 1995: 136).

Y si queremos que la escuela adopte una orientación crítica, es necesario buscar la unión de todos aquellos que compartimos tal pretensión. Existen profesores, individualmente o asociados en grupos, y centros escolares que ya llevan a cabo proyectos de educación crítica o democrática, tanto en nuestro país como en otros lugares. Apple recopila en un texto (Apple y Beane, 2002) una serie de experiencias escolares de carácter democrático llevadas a cabo en Estados Unidos donde se muestra cómo, desde el centro escolar, se puede vivenciar qué es la democracia participativa y responsable y vincular el mundo del trabajo con una perspectiva socialmente progresista y crítica.[37] Suscribo la estrategia que propone este autor

37. Cita en su texto experiencias llevadas a cabo en Estados Unidos (Apple, 2002: 274, nota a pie de página nº 51), pero no podemos olvidar las que ya existen en nuestro país. Sin ánimo de hacer inventario, simplemente a modo de ejemplo, y teniendo presente que hay muchas escuelas y profesores anónimos que no forman parte de ningún proyecto reconocido y que también desarrollan una praxis educativa crítica, quiero citar aquí al Proyecto Atlántida, centrado en la educación democrática y crítica de la ciudadanía (véanse: Luengo Horcajo, F., «El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio», en *Revista de Educación*, 339, 2006: 177-194, y Bolívar, A. y Luengo, F., «Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la ciudadanía», 2005, en http://debateeducativo.mec.es/documentos/ciudad_atlantida.pdf); el Seminario Democràcia i Ensenyament, del M.R.P. Escola d´Estiu del País Valenciá-Goncal Anaya, donde también se trabaja para la educación democrática de los alumnos y de la vida escolar (véase: Martínez Bonafé, A., «Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro», en Grupo Gea-Clío (comp.), *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias*, Valencia, Nau llibres, 2005: 101-114); el Grupo Gea-Clío de Valencia, que trabaja en el desarrollo de una enseñanza crítica a partir del currículo de ciencias sociales (véase: Varios, «Una visió critica de les ciències socials: El Projecte Gea-Clío», en Grupo Gea-Clío (comp.), *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias*, Valencia, Nau llibres, 2005: 45-148); las Comunidades de Aprendizaje, orientadas hacia una concepción dialógica de la educación (véanse: Varios, *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Grao, 2002,

de que quienes queremos construir una escuela crítica, nos planteemos la búsqueda de soluciones concretas, y pequeñas, a los problemas prácticos de la educación y que unamos nuestras fuerzas, compartiendo experiencias y pensamiento en el logro de ese objetivo. La búsqueda de colaboración entre todos aquellos profesionales de la educación que mantenemos la esperanza de que una educación crítica pueda hacernos desear otra sociedad mejor que la que tenemos, es una de las pocas estrategias posibles en el objetivo de transformar la escuela y la educación desde parámetros críticos.

---

y Elboj Saso; C., *Comunidades de Aprendizaje*, Zaragoza, DGA, 2005) y por supuesto la Plataforma de Pensamiento Crítico Fedicaria, grupo abierto y formado actualmente por profesores de diversos niveles con el objetivo común de crear un pensamiento educativo crítico para la escuela, donde se inscribe el planteamiento general de este libro, y que en mi opinión personal refleja con un mayor rigor la concepción de una educación crítica. Véase www.fedicaria.org, donde se puede encontrar la mayor parte de la producción de este grupo y referencias a experiencias escolares y materiales críticos, realizados por diferentes miembros del mismo. Asimismo el Seminario de Sociología de la Educación, incluido en el CPR «Juan de Lanuza» de Zaragoza.

CAPÍTULO 3

Teoría crítica y Didáctica Crítica

Este capítulo pretende ser la introducción a una propuesta práctica para desarrollar una teoría y una didáctica críticas. A partir de algunas de las tesis de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, complementadas con las tesis de otros autores que comparten esta perspectiva crítica de la sociedad, quiero fundamentar una forma de entender la educación y la praxis escolar, así como dar cuerpo a algunos de los postulados que desde Fedicaria[38] proponemos como base práctica para una Didáctica Crítica.

Las reflexiones de este capítulo giran en torno a la práctica pedagógica y a los fundamentos teóricos que nos permiten argumentar esta práctica. Con las miras puestas en el objetivo educativo de desarrollar el pensamiento crítico de la ciudadanía, quiero señalar las posibilidades prácticas de un pensamiento teórico-social que coloca la crítica en el eje de sus planteamientos.

Me apoyo en la tesis sobre la naturaleza dialéctica de la escuela, que como institución social cumple funciones de autoconservación del sistema social pero que, dada su tarea simbólica, permite albergar alguna esperanza sobre su capacidad potencial para introducir cambios significativos en la socialización de los individuos y en sus valores colectivos si la redefinimos desde la perspectiva de una teoría social crítica. Esta nueva mirada nos llevará a ser críticos en la interpretación de sus prácticas y de algunos de sus referentes teóricos o sociales, pero también nos aportará criterios para, manteniendo cierto nivel de tensión intelectual, reorientar una y otra

38. Fedicaria es una plataforma de pensamiento crítico. Véase nota a pie de página nº 11, en el capítulo primero de esta obra.

vez la praxis escolar hacia el ansiado objetivo de lograr el desarrollo del pensamiento crítico, tanto en los alumnos como en los profesores. No podemos esperar que la formación crítica de los ciudadanos, que su formación como seres autónomos y rebeldes, capaces de pensar por sí mismos, sea asumida por los poderes fácticos..., ni el mercado, ni las iglesias, ni los estados... gustan de ciudadanos críticos. Pero una escuela dispuesta a no tirar la toalla en la formación ilustrada de los ciudadanos sí puede plantar cara a este reto.

3.1 LA TEORÍA CRÍTICA, AYER Y HOY

La sociedad actual no es proclive a aceptar la crítica como fuente de pensamiento. Solamente se acepta la crítica desde la perspectiva del consumidor que no está de acuerdo con la calidad del servicio que recibe. Nuestra sociedad occidental es una sociedad de consumidores, no de ciudadanos y, por ello, el pensamiento divergente, la crítica al poder cuando conlleva el cuestionamiento de nuestras cómodas formas de vida, no son bien aceptados. El talante público ha variado: el bien común ha dejado de ser un interés prioritario, sobre todo si exige la renuncia a algún bien individual, el compromiso político resulta incluso sospechoso de ocultar intereses particulares, y el individuo se siente protagonista –y por tanto responsable– de su propia vida... El espacio público ha sufrido una profunda transformación así como las formas de funcionamiento de la sociedad moderna. Y ante este estado de cosas la teoría crítica clásica parece demasiado pesada, «sistémica», en oposición a la flexibilidad y ligereza de la sociedad red (Bauman, 2001: 117). La teoría crítica frankfurtiana estaba concebida para desactivar y neutralizar las tendencias totalitarias de una sociedad que se percibía contaminada por esa tendencia. Defender la autonomía humana y la libertad para autoafirmarse era su principal objetivo, y de ahí procedía su empeño en la emancipación del individuo. Pero la sociedad de la «segunda modernidad» o «sociedad del riesgo» como la denomina Beck (1998) ya no presenta iguales características. Ahora la característica dominante es la fragmentación, la sobrevaloración de un individualismo que, sin haber alcanzado la meta de la autonomía kantiana, lleva a los individuos a plantearse su vida asumiendo las decisiones vitales que la construyen sin el apoyo de las certidum-

bres que le prestaba la tradición y la homogeneidad cultural, pero sobre todo bajo los mandatos de una nueva religión: el mercado y su hijo directo, el consumo.

Bauman señala una serie de rasgos que hacen nueva y diferente nuestra modernidad. El primer rasgo es la decadencia y caída de las ilusiones modernas: en los discursos políticos o económicos presentes en los medios de comunicación, no se alude a ideales como el de lograr una sociedad mejor y más justa; ha desaparecido la posibilidad de crear un estado de equilibrio entre las necesidades y las oportunidades; ya no existen certidumbres respecto a cómo debe uno actuar y existe un cierto temor al riesgo que supone no conocer las consecuencias futuras de nuestras acciones colectivas. El segundo rasgo es el de la desregulación y privatización de las tareas y deberes. Lo que se planteaba como una tarea de racionalidad colectiva, en la que se buscaba la mejor administración de los recursos, ha dejado su lugar a un modelo individualista de vida donde cada sujeto sólo se ocupa de sus propios derechos. Se nos ha individualizado sin habernos convertido antes en individuos (Bauman, 2001: 120-121). Este fatídico alejamiento entre individuo y comunidad se refleja en el abandono del discurso ético-político de la «sociedad justa» para aludir sólo al derecho de los individuos a ser diferentes.

¿Significa esto que la teoría crítica ha perdido su vigencia y validez? Muy al contrario, lo que sucede es que hoy la teoría crítica tiene que proporcionar respuestas a unas condiciones sociales diferentes, tiene que abordar unos contextos donde los horizontes de valor son plurales y fragmentarios. Inicialmente era la defensa de la autonomía individual frente a la invasión de la esfera pública y a la industria cultural, el objetivo prioritario. Ahora es la defensa de la esfera pública, en proceso de desaparición, la que necesita ser reclamada. Actualmente es lo privado lo que coloniza lo público, reprimiendo y expulsando todo aquello que no pueda ser reducido al lenguaje de los intereses privados. Para el individuo, dice Bauman, el espacio público no es más que una especie de pantalla gigante en la cual se proyectan las preocupaciones privadas (Bauman, *op. cit.*: 123).[39] El individuo *de iure* no puede convertirse en

39. La escuela, como espacio público, es un ejemplo de estas palabras: los consumidores reclaman de la escuela (pública o privada) que sirva para acreditar a sus hijos, de manera que puedan acceder a mejores niveles en la escala social. En los niveles sociales medios y altos, las familias esperan que la escuela permita que sus hijos

individuo *de facto* sin convertirse primero en ciudadano, concluye Bauman.

> No hay individuos autónomos sin una sociedad autónoma, y la autonomía de la sociedad requiere una autoconstitución deliberada y reflexiva, que sólo puede ser un logro conjunto de sus miembros [...] Si el viejo objetivo de la teoría crítica –la emancipación humana– significa algo hoy es la unión de los dos bordes del abismo que se ha abierto entre la realidad del individuo «de iure» y las posibilidades del individuo «de ipso». Y los individuos que han vuelto a aprender las olvidadas habilidades del ciudadano y se han vuelto a apropiar de las perdidas herramientas de «ciudadano», son los únicos constructores que están a la altura de esta peculiar tarea de tender puentes. (Bauman, 2001: 124-125)

Así pues, las circunstancias sociales han variado pero el «viejo» e ilustrado lema de la justicia social no puede ni debe perderse. Cada vez se hace más urgente que sea interiorizado en la conciencia de los individuos. Por esta razón hoy se hace, aún más, necesaria una teoría crítica que nos permita vislumbrar nuevos horizontes de esperanza para nuestra sociedad y evitar que la injusticia se convierta en algo familiar e inevitable.

En una conferencia pronunciada por Max Horkheimer en Venecia en 1969, publicada tras la muerte inesperada de su amigo y colaborador Theodor W. Adorno, explica la diferencia que existe entre la teoría tradicional y la teoría crítica.

> ¿Qué es teoría en el sentido de la ciencia? [...] Ciencia es el orden de los hechos de nuestra consciencia que finalmente espera encontrar lo correcto en el lugar correcto del espacio y del tiempo (cuando un historiador afirma algo con pretensiones a la exactitud histórica, luego tiene uno que poder encontrarlo confirmado en los archivos). La corrección en este sentido constituye el fin de la ciencia; pero (y ahora viene el primer motivo de la teoría crítica) la ciencia misma no sabe por qué ella ordena precisamente en esa dirección los hechos y se concentra en determinados objetos y no en otros [...] Para ser verdadera la ciencia debería conducirse críticamente para consigo misma y para con la sociedad que ella produce. (Horkheimer, 1976: 56-57)

---

mantengan dicho estatus. Para los miembros de cualquier estamento social la escuela no es más que la pantalla gigante donde se proyectan los deseos de un mejor nivel de vida.

Añade que la teoría crítica, en los años veinte, había surgido de las ideas relativas a una sociedad mejor situándose críticamente frente a la sociedad y a la ciencia misma. En la base de esta crítica subyacía el convencimiento de que un factor primordial de las relaciones entre los seres humanos era la existencia de dominadores y dominados (como comprobaron con el nacionalsocialismo), comprendiendo posteriormente que la esperanza marxista en la revolución, como forma de lograr una «sociedad correcta», había sido equivocada en su práctica política. De aquí dedujeron uno de los principios básicos de la teoría crítica: una sociedad correcta no puede determinarse de antemano. Sólo puede decirse lo que es malo en la sociedad actual, pero no lo que será bueno; únicamente queda trabajar para que lo malo desaparezca finalmente.

> Podemos señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto. (Horkheimer, *op. cit.*: 62)

Horkheimer sintetiza:

> Había dos ideas básicas en la primitiva teoría crítica: en primer lugar, la de que la sociedad aún se había vuelto más injusta que antes por medio del fascismo y del nacionalsocialismo, y que un sinfín de personas tenían que sufrir terriblemente sin necesidad de ello [...] La segunda idea básica era la de que solamente una sociedad mejor puede establecer la condición para un pensar verdadero, ya que solamente en una sociedad correcta no estaría uno determinado en su pensar por los factores coactivos de la sociedad mala. (*op. cit.*: 58)

Horkheimer alude a la educación como un factor de aprendizaje de otra forma de pensar y vivir:

> Si en la escuela se indicase lo que es demagogia, en oposición a un discurso en el que se trata de la verdad, los alumnos podrían quedar entonces inmunizados contra la seducción demagógica. (*op. cit.*: 68)

Y concluye esta conferencia con un pensamiento de gran calado, a pesar de su aparente sencillez.

> ¿En qué consiste el pesimismo, que comparto con Adorno, mi fallecido amigo? Consiste, a pesar de todo, en intentar realizar aquello que se considera como verdadero y bueno. Y así nuestro lema fue: ser pesimistas teóricos y optimistas prácticos. (*op. cit.*, 70)

La teoría crítica hoy debe responder, en palabras de Nancy Fraser, a diversas necesidades: en un primer nivel, debe ayudar a situar la crítica en relación con las luchas sociales actuales; en segundo lugar debe servirnos para teorizar sobre el papel de la cultura en el capitalismo de hoy; y en tercer lugar debe proporcionarnos los criterios normativos suficientes para juzgar la validez de las reivindicaciones sociales actuales (Fraser/Honneth, 2006: 150).

Para poder llevar a cabo estos análisis necesitamos extraer de la teoría crítica un concepto de justicia social. Fraser lo centra en el derecho a recibir reconocimiento y a una redistribución de la riqueza, refiriéndose a los dos ejes articuladores que Habermas considera como base de la dinámica social: la interacción comunicativa y el trabajo.

El concepto de justicia, que Habermas retoma, se centra en los fundamentos normativos sobre los que se construye este concepto. Su opción por un paradigma comunicativo –como superación de las referencias al individuo solipsista de la filosofía de la conciencia– sitúa la definición de los contenidos del concepto de justicia en un nivel procedimental, evitando al sujeto individual la responsabilidad de determinar por sí solo lo que es bueno o lo que es justo para sí mismo y para los demás. Como Habermas argumenta en varias ocasiones (Habermas, 2000: 95), para poder establecer un acuerdo intersubjetivo sobre el concepto de justicia, debemos separar el concepto de vida buena del de vida justa. Podemos decidir colectivamente lo que entendemos en un momento histórico determinado por justicia social, pero no podemos acordar lo que cada sujeto entiende como una vida feliz y realizada. Esto último pertenece a la esfera de la vida privada, sobre la que no cabe entrar y en la que deben ser respetadas las diferentes idiosincrasias de una cultura o una biografía; respecto a la vida pública, sí que podemos y necesitamos establecer normas de convivencia, normas elaboradas entre todos, de forma democrática, que nos permitan convivir de una forma en la que todos nos sintamos justamente tratados. El problema reside en cómo llegar a esos acuerdos generales respecto a lo que consideramos justo, pues en esta definición chocan las diferentes concepciones culturales y los distintos estándares de racionalidad que subyacen en las diversas formas de vida. Ante la dificultad de darle contenido a un concepto de justicia de carácter universal, Habermas se apoya en el procedimiento racional de un acuerdo intersubjetivo y reflexivo apoyado en argumentos. Como él señala, aunque tengamos concepciones de vida distintas, los conceptos

de racionalidad y justificación desempeñan en toda comunidad lingüística el mismo contenido gramatical, aunque se interpreten de forma distinta y se apliquen conforme a criterios diferentes. La suposición inicial de que si nos ponemos a hablar podemos justificar con razones nuestras opciones, nos permite mantener la esperanza de encontrar acuerdos en los contenidos sobre la justicia. La contextualidad de nuestras situaciones y argumentos no elimina la universalidad de la justicia como valor en sí (Habermas, *op.cit.*: 224).

A la hora de reorientar críticamente nuestra práctica educativa la teoría crítica nos ofrece referentes normativos sobre qué es la justicia. Este concepto nos permitirá analizar críticamente el papel de la cultura y la escuela en una sociedad marcada por los criterios de un nuevo capitalismo así como realizar juicios críticos sobre nuestras actuaciones docentes. En la teoría crítica queda bien explícito el rechazo a cualquier situación humana donde se pisotee el derecho a la dignidad del otro...

3.2 LA TEORÍA CRÍTICA COMO REFERENTE DE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA

En este apartado me propongo concretar en una breve síntesis aquellos conceptos y principios básicos de la teoría crítica que pueden servirnos para justificar las propuestas educativas de la Didáctica Crítica. Los principales referentes los obtendremos de los escritos de la primera época de la Escuela de Frankfurt y de la posterior revisión realizada por Habermas, como seguidor de esta tradición teórica, pero sin que esto implique ninguna exclusión de cualquier otro pensamiento crítico que pueda servirnos de apoyo para nuestros objetivos didáctico-críticos.[40]

40. Dentro de la plataforma de pensamiento crítico de Fedicaria, existen diversas opciones en cuanto a la selección de referentes teóricos, a la hora de proponer formas de acción docente y al interpretar los fenómenos escolares. Desde las posiciones de Nietzsche, Foucault, Bourdieu, o Lerena, entre otros, caben también aproximaciones a esta forma de entender la escuela y la didáctica. En todo caso, el criterio de selección consiste en que tales referentes analíticos nos permitan apreciar con mayor profundidad las patologías en las que incurre la escuela cuando contribuye a perpetuar un orden social injusto.

Como preámbulo a esta cuestión deseo introducir algunas clarificaciones conceptuales con el fin de evitar los posibles equívocos en los que incurrimos cuando el lenguaje no se emplea de forma unívoca.

a) La teoría crítica de la sociedad es considerada como el referente de una Didáctica Crítica entendida como teoría del currículo. Comparto las tesis de Kemmis respecto a que las teorías del currículo son también teorías sociales en el sentido de que reflejan no sólo la historia de las sociedades sino también las ideas acerca del cambio social, y especialmente, sobre el papel que la educación desempeña en la reproducción y transformación de la sociedad (Kemmis, 1988: 45). Esto justifica la opción por una teoría social crítica cuyas concepciones sobre sociedad, cultura e individuo, van a proporcionar, de una forma dialéctica, una manera de entender la educación, las funciones de la escuela y el currículo.[41] Los principios y conceptos que caracterizan la cosmovisión planteada por la teoría crítica caracterizarán también al currículo y su desarrollo práctico.

Klafki considera que una teoría del currículo ha de referirse a los problemas generales de la enseñanza desde una perspectiva de crítica histórica y social ya que las decisiones curriculares responden a supuestos históricos que es necesario identificar para encontrar explicación a las prácticas escolares y poder introducir cambios (Klafki, 1985). Esto señala la necesidad de llevar a cabo estudios genealógico-críticos que permitan la comprensión de las rutinas y también de los cambios escolares, para poder reorientar las concepciones curriculares y sus orientaciones prácticas.[42] Pero

41. No es el tema de estas páginas recoger las diversas concepciones acerca del currículo. Me limito a señalar un artículo sobre esta cuestión: Gómez Rodríguez de Castro, F., «De la didáctica a la matética» en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 17, 1998: 15-32, así como la acertada reflexión sobre el tema realizada por Jesús Romero en su *Proyecto Docente* presentado para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Santander: Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, noviembre de 2003 y Romero, J. y Luis, A., *La enseñanza de lo social en la escolaridad obligatoria. Historia de un conflicto en perspectiva internacional*, Biblioteca Nueva, Madrid, en prensa.

42. Véase Luis, A./Romero, J., *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*, Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007, donde se realiza una aproximación sociogenética al estudio de la Geografía escolar, donde tanto en sus contenidos como en su desarrollo curricular se aprecia la comprensión de la escuela como un espacio reproductor de

no podemos quedarnos ahí. A una teoría del currículo se le exigen respuestas a cuestiones de calado práctico y normativo:

- debe permitir elaborar modelos que seleccionen temas y perspectivas de la práctica docente;
- debe orientar las formas en que el profesor desempeña su acción docente;
- debe caracterizar el sentido de la profesionalidad del profesor;
- debe ofrecer un criterio de racionalidad a la práctica curricular (Gimeno Sacristán, 1988: 43-44).

b) Es preciso aclarar el concepto de currículo sobre el que se apoya una Didáctica Crítica. El concepto de currículo no se puede concretar de una forma acabada, si somos coherentes con los principios básicos de una teoría crítica, ya que el principio de racionalidad comunicativa exigirá que esta concreción sea definida y redefinida crítica e intersubjetivamente entre quienes tienen una responsabilidad social y educativa. Como señala Kemmis, la elaboración del currículo debe ser el resultado de un trabajo colaborativo entre los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas u otras instituciones que puedan ofrecer visiones críticas de la educación (Kemmis, 1988: 79).

La concepción de currículo que aquí se plantea es considerada como sinónimo de Didáctica, pero ambos términos precisan una aclaración previa.

El término «currículo» evoluciona desde finales de la década de 1960 y principios de los setenta, del siglo XX. Frente a la visión tácita del currículo como algo distanciado de la acción histórica de los profesores y alumnos, con la relegación de aquellos al papel de correa de transmisión cultural, un sector del movimiento reconceptualista norteamericano, la sociología de la educación británica y también la didáctica crítico-constructiva alemana,[43] buscan el

---

unos valores sociales y un conocimiento conservador, generado en ámbitos ajenos a ella.

43. Respecto a la corriente alemana, hay que matizar que ésta, al igual que les sucede a las corrientes anglosajonas, es heredera de una tradición cultural específica que le aporta matices diferentes y que difiere en su discurso respecto a las corrientes británicas o norteamericanas. Klafki, quien propugna una didáctica crítico-constructiva arrastra la tendencia filosófica alemana de encuadrar la didáctica en el debate relativo a las Ciencias del espíritu, aunque posteriormente supere esta posición y asuma una tendencia más centrada en la praxis escolar con los referentes

apoyo de la etnometodología, y el interaccionismo simbólico para analizar y entender la esencia procesual y social del currículo. Estas bases teóricas ponen el énfasis en los esquemas de significado con los que la gente interpreta la cultura y el currículo, así como en los procesos de deliberación que lo perfilan. El papel de los docentes se considera crucial, ya que pueden ser mantenedores de rutinas y reproductores acríticos del orden social establecido, pero también pueden actuar como agentes críticos, capaces de distanciarse ideológicamente de su tarea e introducir cambios en los valores sociales del currículo. Esta concepción es definida: «currículo como práctica» (Young), aunque Romero y Luis critican que esta comprensión del currículo pasa por alto el entorno institucional donde se desarrolla la tarea de docentes y alumnos, cuyas pautas atraviesan históricamente el contexto escolar que, a la par que habilitan su participación en ellas, también restringen su abanico de opciones para la acción (Romero y Luis, 2003: 1013-1014).

Por otra parte, el término «didáctica» tuvo en España, inicialmente y de forma mayoritaria, un uso restringido y referido a los aspectos instrumentales del proceso de enseñanza. A partir de la década de los ochenta del siglo XX, algunos pedagogos hispanos comenzaron a analizar las relaciones semánticas de similitud o complementariedad de este término con el de currículo, a raíz de la irrupción en nuestro ámbito cultural de discursos educativos procedentes del ámbito anglosajón (Contreras, Gimeno Sacristán; Pérez Gómez...). En otros países europeos, como Alemania se siguió esta tendencia,[44] como refleja Klafki (1986). Este y otros autores de la pedagogía crítica alemana, entienden la didáctica –de una forma holista y equivalente a la concepción anglosajona de currículo– como teoría que explica la comprensión de los procesos de enseñanza, desde las concepciones educativas que subyacen a la

---

educativos de una escuela crítica más humana y democrática. Para un conocimiento más detallado de esta corriente véase el artículo de Klafki: «Los fundamentos de una Didáctica crítico-constructiva», en *Revista de Educación*, 280, 1986: 37-79. También puede consultarse: Roith C., *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá (UAH), 2006: 124-175.

44. En Alemania el término currículo es introducido por Robinson en 1971, en su obra: *Bildungsreform als Revision des Curriculum entwicklung*, Neuwied/Berlín, 1971, si bien este término aparece ya citado en Alemania por D. Morhof en el siglo XVII y la discusión sobre la relación entre currículo y didáctica la inician W. Ratke y J.A. Comenius en el mismo siglo. Véase Klafki, W., «Currículum-Didaktik», en Wulf (edit.), *Wörterbuch der Erziehung*, Munchen, R. Piper GMBH, 1984: 117.

misma, hasta su finalidad, contenidos o formas. Blankertz la define de la siguiente manera:

> En sentido amplio: todas las teorías de la enseñanza que captan la realidad educativa con la ayuda de diversos métodos. (Blankertz, 1983: 59)

Cuando se refieren a los instrumentos y estrategias que se emplean en el proceso de enseñar la denominan «metódica». En nuestro país esta ha sido la concepción tradicional atribuida a la didáctica. Esta visión estrecha y corporativista, entronca con una delimitación disciplinar ya obsoleta y poco fecunda para la investigación (Mainer, 2007).

En Fedicaria, plataforma de pensamiento crítico a la que me adscribo, compartimos con los planteamientos alemanes y anglosajones la acepción semántica amplia sobre el currículo, ya expresada, y entendemos ambos términos (currículo y didáctica) como equivalentes, es decir, entendemos la Didáctica Crítica –también puede ser denominada como Pedagogía Crítica–.[45] como una corriente dentro de las teorías del currículo, considerando a éste como referente cultural y social donde se concretan los valores y normas pedagógicas que determinarán los procesos de enseñanza y aprendizaje.[46]

c) Esto nos permite enlazar con el siguiente concepto relevante: el de «crítica». Este término, desde el punto de vista etimológico, procede de crisis y tal crisis deviene de la puesta en cuestión de aquellas cosas que puedan resultar naturales o comunes. La crítica –considerada como competencia cognitiva y como resultado de un proceso reflexivo– surge de una actitud subjetiva de distancia a la hora de analizar un fenómeno o un hecho. Adoptamos una distancia crítica cuando somos capaces de abordar el análisis de un objeto

45. No es la finalidad de este texto entrar en un debate terminológico, donde se señalen los matices diferenciales entre pedagogía, didáctica, teoría educativa o teoría del currículo. Incluir aquí este debate no nos aportaría gran cosa respecto a los objetivos críticos que planteamos para la enseñanza y la escuela. Únicamente he querido dejar constancia de las concepciones con las que nos movemos en Fedicaria, poniendo el énfasis en explicar qué entendemos al hablar de Didáctica Crítica o de currículo.

46. Para conocer la evolución de la Pedagogía Crítica alemana y sus orígenes, véase: Gimeno Lorente, P., *Teoría Crítica de la educación*, Madrid, UNED, 1995: 539 y ss., y Roith, C., *La teoría Crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*, Alcalá de Henares, UAH, 2006: 77-221.

(o fenómeno) desde una perspectiva diferente a la usual, suscitando pensamientos divergentes y creativos respecto al mismo. Pero quedarnos en estas consideraciones cognitivas no describiría nuestra concepción didáctica. Añadido a éstas no podemos olvidar que tras este planteamiento didáctico-crítico hay una teoría de la sociedad, una teoría social crítica, cuyo origen reside en el concepto marxista de rechazo al poder como dominio, generador de injusticias y de sufrimiento para la especie humana. Y este quizá sea el distintivo más clarificador para una Didáctica Crítica. Entendemos por ésta una forma de considerar la enseñanza pero también una forma de comprender la sociedad, como una forma posible de convivencia donde se cuestione, y evite, cualquier forma de violencia, física o simbólica, que reniegue de la falta de libertad. Y esta concepción social está incluida en los fines y contenidos del currículo, pues la transmisión de cualquier conocimiento cultural está transida de una carga axiológica, tengamos o no conciencia de ello. Por ello a nuestra forma de comprender qué es y debe ser la enseñanza le añadimos una denotación que la sitúa dentro del mapa de los valores sociales: creemos que a través de la enseñanza podemos transmitir una forma de pensamiento que afronte y analice los contenidos culturales con el instrumento de la crítica social e ideológica. Esto remite a la consideración de que cualquier saber es histórico, fruto de unos intereses sociales determinados y nuestro pensamiento debe desarrollar la facultad, tanto cognitiva como moral, de detectar en estos saberes los elementos de interrelación social, fruto del poder mal entendido.

Por ello la Didáctica Crítica abarca los análisis sociológicos de las condiciones macrosociales en las que se inserta la educación histórica de los ciudadanos, los fines sociales y educativos que se atribuyen a la escuela, el análisis cultural de las interacciones entre el currículo escolar y los valores socioculturales dominantes, el estudio genealógico de los fines educativos y su plasmación en el currículo, los procesos de selección y organización curricular, los elementos sobre los que se construye el desarrollo curricular en las organizaciones escolares (la planificación, la organización de centro, los recursos empleados, la evaluación...), los procesos comunicativos y los discursos sobre los que se construye el imaginario de la escuela y las prácticas escolares, las rutinas escolares y los procesos discontinuos de cambio, etc. y a la luz de esta comprensión de los fenómenos escolares, buscará vías docentes críticas, que deberán ser revisadas permanentemente para evitar caer en la «afirmación

de lo dado», es decir, se situará en un permanente proceso de autocrítica que le mantenga vigilante para no incurrir en esos procesos de dominio que critica.

Una vez situada la Didáctica Crítica como una teoría crítica de la enseñanza, quiero sintetizar aquellos principios de la teoría critica de la sociedad que nos sirven como referentes a la hora de plantear una forma de enseñar y educar en la escuela, es decir, a la hora de desarrollar una enseñanza crítica.

3.2.1. *El concepto de «teoría crítica»*

Este concepto es determinante a la hora de interpretar y situar socialmente el saber cultural, y por derivación el conocimiento que se transmite en el currículo escolar. El término de «teoría crítica» es descrito por Horkheimer en un artículo publicado en 1937, en la revista del *Institut*,[47] en oposición al concepto de «teoría tradicional». Define a la teoría tradicional como el conjunto de proposiciones acerca de un campo de objetos que están relacionadas unas con otras y de las que pueden deducirse las restantes (Horkheimer, 1974: 223). Esta concepción se apoya en una teoría del conocimiento donde el sujeto se sitúa frente a un objeto que debe aprehender y cuyo paradigma de referencia son las ciencias de la naturaleza. El interés cognitivo que guía este modelo es la adecuación instrumental de medios a fines, es decir, un modelo de racionalidad instrumental. Por el contrario, la teoría crítica responde a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo principal objetivo reside no sólo en comprender la realidad social sino en transformarla. El sujeto se coloca en relación dialéctica con el objeto, siendo mutua la influencia entre ambos, por lo que este modelo teórico no se preocupa exclusivamente de ajustarse a unas normas metodológicas –que sólo son fruto de los acuerdos establecidos entre científicos en un momento histórico determinado– sino del porqué y el para qué de la ciencia, es decir, de los motivos sociales que la condicionan así como de los fines que persigue. El criterio de validez no se

47. Me refiero al Institut für Sozialforschung, creado el 3 de febrero de 1923 en Frankfurt, por el primer grupo de intelectuales de la Escuela de Frankfurt, liderado en aquel momento por Max Horkheimer y Friedrich Pollock, y a la revista publicada por el mismo: *Zeitschrift für Socialsforchung*. Para conocer más detalles de su origen histórico, véase: Gimeno Lorente (1995).

cifra únicamente en su corrección metodológica sino en su capacidad para conducirse críticamente consigo misma y con respecto a la sociedad que ella produce (Horkheimer, 1976: 57). Sus categorías centrales son las de «crítica cultural», «crítica de la razón instrumental», «crítica ideológica», «pensamiento dialéctico-negativo». Habermas posteriormente introduce bajo esas mismas premisas otras también relevantes, como «racionalidad comunicativa», o «fenómenos de colonización del mundo de la vida». Pero el rasgo común a todas ellas es realizar una crítica a las situaciones de injusticia que el conocimiento legitima.

Esta concepción de teoría tiene una gran influencia en cómo se aborda el currículo escolar. Cuando se seleccionan los contenidos el profesor deberá enmarcarlos en el conjunto de formas de relación social, de sistemas políticos, de paradigmas científicos, de valores sociales... y señalar cómo el saber cultural también está expuesto a la contaminación del poder arbitrario. Por ello poner en cuestión la división disciplinar del conocimiento y del currículo escolar es una de las primeras consecuencias. Organizar el currículo de las Ciencias Sociales en torno a problemas sociales relevantes, como se propone en Fedicaria, puede ser una metodología de interés para capacitar a los alumnos en la comprensión holista de las situaciones sociales, para iniciarles en el pensamiento crítico-social, y mostrarles cómo adoptar la suficiente distancia crítica respecto a la información que recibimos y a su posterior interpretación y tratamiento.[48] Además, el profesor como trabajador simbólico, no sólo reproduce la cultura sino que también la puede transformar. Esto le atribuye una importante responsabilidad social: un profesor crítico deberá introducir estrategias e innovaciones de carácter metodológico que posibiliten un mejor aprendizaje de los alumnos, necesitará estar al día sobre las aportaciones científicas y los avances

48. En la formación de profesores existen experiencias de gran interés en España, que se centran en este modelo, enmarcadas en Fedicaria. Véase: García Pérez, F.F., «Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales», en Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Barcelona, Octaedro, 2006: 269-309. Véase también García Pérez, F.F. y Porlán, R., «El Proyecto IRES (Investigación y Renovación en la escuela)», en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205, 2000: 1-13 (en http://www.ub.es./geocrit/b3w-205.htm); Grupo Cronos: *Proyecto Cronos, Ciencias Sociales, Historia y geografía. Segundo Ciclo de la ESO*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995; Grupo Ínsula Barataria, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*, Madrid, Mare Nostrum, 1994.

en el conocimiento pero, sobre todo, deberá mantener una actitud crítica respecto a los acontecimientos sociales que transcienden el contexto escolar, para incardinarlos con el conocimiento curricular y mostrar un compromiso social ante ellos.

Por ello, y antes de intentar desarrollar una didáctica de la crítica, el profesor necesita aprender él mismo a ser crítico y para ello necesita una sólida formación sociocrítica en su dimensión histórica y actual que le permita encuadrar las diferentes teorías psicológicas, pedagógicas, organizativas, políticas, etc. –necesarias en su tarea docente– en un marco teórico-crítico desde el que seleccionar aquellas informaciones relevantes que le sean útiles para alcanzar el objetivo de desarrollar una enseñanza crítica. Esto significa que no vale cualquier teoría a la hora de interpretar o desarrollar las prácticas escolares. Si queremos educar críticamente necesitaremos tener en nuestro pensamiento unos referentes que también lo sean y que nos aporten criterios para discernir si estamos enseñando a los alumnos a ser individuos críticos y autónomos en su pensamiento o simplemente les estamos enseñando a adaptarse a «lo existente», es decir, precisamos del apoyo de teorías críticas.

Soy consciente de que la realidad habitual de nuestros centros dista mucho de estos planteamientos. La mayoría de los profesores consideran que su responsabilidad profesional se centra en la transmisión curricular de unos contenidos relativos al área o a la disciplina, y consideran irrelevantes las reflexiones en torno a las finalidades y consecuencias de lo que enseñan. Esta devaluación se traduce en un rechazo a la teoría, sobre todo, cuando ésta no aporta orientaciones concretas que guíen la acción diaria. La mayor profundidad en las reflexiones que puede aportar un conocimiento sociocrítico acerca del origen del conocimiento y la cultura que se imparte en la escuela o en las causas que han condicionado determinadas prácticas escolares y sus rituales, no suele ser valorado como relevante para el ejercicio profesional; se valoran los conocimientos de organización de aula, metodológicos, incluso psicológicos, etc., que ayudan a resolver cuestiones prácticas de la docencia. Pero la teoría crítica se caracteriza precisamente por ir un paso más allá del conocimiento técnico y disciplinar: permite profundizar en las consecuencias sociales de lo que se hace y se vive en la escuela y, sobre todo, en el análisis ético de estas consecuencias. Movilizar el pensamiento social y crítico del profesor es una de las premisas de la Didáctica Crítica. Si se quiere enseñar a los alumnos a revisar críticamente los valores de cualquier saber académico, el profesor

deberá ser el primero en cribar sus propios pensamientos y valores, aquellos que configuran su mundo de vida, sometiéndolos a la crítica.

3.2.2. *El principio de crítica ideológica*

Este es uno de los principios más significativos de la teoría crítica y la Didáctica Crítica. La R.A.E. define el término de «ideología» como el conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, un grupo, una época, etc. y sobre el que construyen sus prácticas. Este sistema de ideas es consecuencia de unas condiciones sociales e históricas entretejidas por redes de poder. Se convierte en «ideología» como «falsa conciencia» cuando un grupo de personas justifica sus intereses particulares colocándolos por delante de los generales, de todos, y legitima sus acciones apoyándose en valores como el «bien común», el realismo o la inevitabilidad. Se denomina como «falsa conciencia» porque las justificaciones dadas por el grupo dominante son aceptadas acríticamente por quienes se hallan subordinados y éstos no tienen conciencia de que los intereses que están en juego no son los de la mayoría sino los del grupo que ejerce el poder. Por tanto la finalidad de una teoría crítica consiste en desvelar las relaciones de dominio simbólico que han quedado justificadas en los esquemas de pensamiento hegemónicos («ideología») y ya no son visibles para las personas. Para ello es necesario cuestionar y deconstruir aquellos pensamientos que han quedado incorporados al acervo cultural de la gente para detectar qué ideas sirven sólo para justificar los intereses de aquellos que detentan el poder. Tales ideas quedan cubiertas por el velo de la irreflexión y se presentan como naturales, inevitables, realistas, e incluso, legitimadoras de situaciones sociales de dominio, lo que hace que, a veces, sean difíciles de identificar.

El concepto de ideología que utiliza la teoría crítica es el de «falsa conciencia» (Lukács, 1984, vol. 1: 147) y aunque Lukács lo planteara como la falta de conciencia del proletariado respecto a la explotación de que era objeto por parte del capital, los autores de la Escuela de Frankfurt y Habermas posteriormente lo revisaron y ampliaron semánticamente. No hay que olvidar que el concepto primigenio de Lukács adolece de algunos excesos esencialistas al presentar al proletariado como sujeto de la historia así como su consideración fenomenológica de la «falsa conciencia», pues los

trabajadores no se dan cuenta de que sus esfuerzos en el trabajo no responden a sus propios intereses ya que las explicaciones con las que los dueños del capital justifican la necesidad de ese esfuerzo encubren sus afanes de enriquecimiento y por tanto enmascaran la explotación de los trabajadores. Solo la crítica ideológica podría mostrar a los trabajadores los engaños de sus creencias y proporcionarles los instrumentos necesarios para subvertir el orden social. Esta concepción empleada por Lukács ha quedado en cuestión, pero es preciso rescatar el papel de encubrimiento que desempeñan las ideas para legitimar formas arbitrarias de dominio o la aceptación de intereses espurios que no responden a criterios éticos ni a la búsqueda del «bien común». Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración* inician un giro hacia otra concepción más orientada hacia el papel desempeñado por la cultura y sus consecuencias negativas en la «alienación» de los individuos. Una de las cuestiones que más preocupa a Adorno es por qué, a pesar de los cambios habidos en los procesos y relaciones de producción, los individuos siguen aceptando acríticamente las ideologías totalitarias, en las que se apoyan los fascismos. En esta obra plantean una idea revulsiva, a fuer de dialéctica: por una parte la Ilustración aportó un excedente de racionalidad que fue origen de un gran avance técnico y un considerable desarrollo material, además de la autonomía del pensamiento científico que se apoyaba en la razón como progreso; por otra, esta misma racionalidad que logra la superación de supersticiones y ataduras religiosas y metafísicas, destruyendo mitos, deriva en un exceso de dominio sobre la naturaleza externa e interna de los individuos, entronizándose ella misma como mito. La razón llega a asumir una sola función, la de contribuir a la autoconservación del orden social, desarrollando únicamente su faceta instrumental de adecuación de medios a fines, es decir, se postula exclusivamente como «razón instrumental». La crítica ideológica que proponen Horkheimer y Adorno se orienta a desmontar la mitificación de esta razón instrumental que bajo la cobertura de la ciencia y la técnica asume el papel de una nueva religión, un «nuevo mito».

Habermas aporta nuevos matices a esta crítica al señalar que los mitos deben su fuerza totalizadora a que originan una cosmovisión general del mundo en el que todo queda bien engarzado. Y este engarce se produce a través del lenguaje, que se entreteje con la imagen de un orden en el mundo. Es preciso, por ello, separar el contenido semántico del referente lingüístico, para poder realizar un análisis crítico que permita desvelar la ideología encubierta por

ese mismo lenguaje. Sólo cuando se diferencian los significados de la propia realidad se puede realizar la crítica ideológica. Ésta debe servir para sacar a la luz la mezcla entre las pretensiones legítimas de validez y los intereses espurios de poder. Habermas sitúa la ideología en los discursos sociales con los que justificamos nuestras formas de vida.

> Las ideologías, que encubren los antagonismos reprimidos, no pueden atribuirse ya a la falsa conciencia de los colectivos; son hechas derivar del patrón de una comunicación cotidiana sistemáticamente distorsionada. (Habermas, 1989b: 410, nota 5)[49]

La «ideología» penetra en los esquemas de significado (el mundo de la vida) incorporándose al lenguaje cotidiano en forma de expresiones coloquiales, términos usados con mayor frecuencia, metáforas, uso predominante de un género gramatical, etc. El contenido de la misma varía histórica y contextualmente pero lo que se mantiene invariable es la función encubridora de las relaciones de dominio. Por eso, al hablar de ideología como «falsa conciencia» me refiero a la incapacidad para detectar en nuestros esquemas habituales de pensamiento, en nuestros valores y en nuestros procesos comunicativos, aquellos elementos de poder arbitrario que nos integran –como creadores o reproductores– en las situaciones de injusticia social o individual. La tarea de la crítica ideológica deberá centrarse en el análisis de los procesos comunicativos: el acceso a éstos, la posición que se ocupa en la interacción comunicativa, o el contenido de los mensajes.

Y como paso previo para el ejercicio de la crítica ideológica, es necesario introducir la duda como actitud cognitiva previa. Para poder abrir la mente a la crítica, para poder discernir entre aquello que es y lo que aparenta ser, para llegar a percibir dónde está enredado el dominio en nuestras interacciones sociales y comunicativas, necesitamos dudar, dejar en suspenso aquello que damos por supuesto y fundamental y plantearnos que las cosas puedan ser de otra manera... más justas para todos. La duda debe ser una actitud mental de interrogación que nos proteja de los dogmatismos. Esta actitud dubitativa es la que permite avanzar al conocimiento (como

49. Sobre las patologías de una comunicación distorsionada véase: Habermas, J., «Consideraciones sobre patologías de la comunicación», en *Teoría de la acción Comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989ª: 193-229.

defiende el racionalismo crítico) pero también a la búsqueda de la libertad y esto conlleva sacar a la luz las situaciones de injusticia. Pero no podemos olvidar que la duda siempre va unida a la incertidumbre:

> La seguridad teórica es tan poco previsible como la práctica, encontrándose más bien a merced de un proceso histórico integrado tanto por la agudeza del conocimiento como, bajo ciertas circunstancias, por el riesgo de la vida. (Horkheimer, 1973: 73)

Por ello necesitamos criterios que nos permitan situar los focos de injusticia e interpretar las circunstancias sociales a las que nos enfrentamos, y diseccionar la «ideología» de los discursos en los que nos vemos inmersos.

En la primera etapa de la teoría crítica frankfurtiana, la crítica a la razón instrumental denunciaba la existencia de una «sociedad administrada» con los consiguientes fenómenos de reificación individual. Habermas actualiza estas tesis y sitúa la crítica en los fenómenos de invasión del subsistema económico sobre el mundo de la vida de las personas.[50] Entre estos fenómenos de colonización hay dos que afectan claramente al sistema escolar. El primero consiste en la deriva de la identidad de ciudadano hacia la de simple consumidor. La colonización del subsistema económico sobre el político, ha priorizado la identidad de consumidor en los individuos sobre la de ciudadano, en detrimento de la segunda. Bauman (2007) caracteriza a la sociedad de hoy como «sociedad de consumidores» donde los individuos no sólo venden y consumen productos sino que ellos mismos se convierten en simples productos a promocionar y vender. En la escuela este fenómeno colonizador configura la actitud de las familias cuando buscan el producto/escuela que mejor se adapte a sus gustos y necesidades al escolarizar a sus hijos. Y las escuelas sufren este mismo fenómeno de colonización cuando incorporan los criterios de excelencia comercial (programas de evaluación como el modelo EFQM) y compiten por «vender su imagen» para no perder consumidores potenciales de sus servicios. El segundo fenómeno colonizador es el de la juridización de la vida

50. Véase para la compresión de estos fenómenos de colonización: Offe, C., *Contradicciones en el Estado del Bienestar*, Madrid, Alianza Editorial, 1990: 62; y Habermas, J., *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu, 1989c: 20.

social y por ende, de la escolar (Habermas, 1987, vol. 2: 520 y ss). Desde los centros escolares se piden normativas que regulen la convivencia, que repartan responsabilidades legales ante los conflictos, como cuando un alumno sufre un accidente en el patio de la escuela o cuando éste actúa de forma delictiva acosando a un compañero o destruyendo los materiales del colegio. El diálogo, el aprendizaje de resolución de conflictos... pasan a un segundo plano. El derecho se convierte en criterio de actuación en un ámbito, como es la escuela, donde debería primar la comunicación fluida...

En estos fenómenos colonizadores encontramos rastros de «ideología», como falsa conciencia. El lenguaje nos arrastra y, como señalaba Habermas, sólo la disección de nuestras expresiones cotidianas, para dejar en evidencia el contenido axiológico de lo que decimos, nos permitirá desvelar estos «engaños». Se hace preciso deconstruir nuestros discursos sobre la educación y la escuela. ¿Qué queremos decir realmente cuando pedimos «calidad» al sistema educativo? ¿Hablamos sólo de buenos resultados respecto al conocimiento matemático, lingüístico o científico? ¿Necesitaremos alguna «solución» para eliminar de las estadísticas (o de las aulas ordinarias) a los niños inmigrantes o con necesidades educativas especiales para evitar que bajen nuestros niveles escolares? ¿Qué entendemos por libertad de las familias para elegir el centro para sus hijos? ¿Esta libertad queda por encima de las necesidades colectivas de quienes tienen menos recursos?... El listado de cuestiones es muy amplio, sólo es cuestión de comenzar la deconstrucción discursiva.

Un ejemplo del ejercicio dialéctico de crítica ideológica, podría ser la organización de debates en el centro escolar sobre «Cómo mejorar la calidad educativa del centro» donde se procurara sacar a la luz los prejuicios excluyentes que existen en el imaginario social predominante, tanto en las familias como entre los profesores, respecto a la presencia de alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales en los colegios. En estas sesiones deliberativas debería primar una racionalidad comunicativa, donde todos los implicados tuvieran voz (también las familias extranjeras o con hijos con dificultades) para hablar con sinceridad y donde se aplicaran los criterios de crítica ideológica. La escuela tendría que empezar por reconocer su rigidez institucional, que le impide modificar su organización de materias y profesores una vez que ha comenzado el curso, así como sus prácticas homogeneizadoras (la organización de las clases es igual para todos los alumnos como si éstos fueran iguales), los horarios rígidos para «garantizar el currículo que se

imparte» e impiden la flexibilidad curricular, las rutinas docentes del profesor que se atrinchera en ellas por inercia o para combatir la inseguridad... Por parte de las familias deberían cuestionarse los prejuicios sociales acerca de la escuela: el mito de «los bajos niveles» cuando en el centro hay alumnos con necesidades educativas que exigen una atención más individualizada, la consideración de la escuela como fuente de relaciones sociales que favorezcan la futura movilidad ascendente de los hijos, etc. Y la administración educativa también debería aportar a estos debates el reconocimiento de sus contradicciones entre un ideario político democrático, basado en la Constitución y en los Derechos Humanos, y sus actos legisladores y de control donde se prioriza el ajuste económico sobre las necesidades educativas de los ciudadanos. Estos debates, bajo los criterios de una racionalidad comunicativa, podrían ser un buen ejercicio de crítica ideológica que abriera una vía hacia una escuela emancipadora y una sociedad más justa.

3.2.3 *El pensamiento «dialéctico-negativo»*

El principio de «negación» forma parte del entramado filosófico y crítico-social sobre el que se apoya la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Adorno y Horkheimer marcados por el horror y la barbarie del nazismo e influidos por los valores judíos de evitar la proposición de recetas prácticas que pudieran alimentar esperanzas falsas ante una dura realidad, proponían una forma de pensamiento que no estaba dispuesta a plegarse ante los dictámenes del poder. La forma de preservar el pensamiento como único reducto para la esperanza, era de la de eludir las falsas ilusiones generadas por el humanismo positivo o por el mercado cultural. La dialéctica negativa distingue entre los conceptos de «afirmativo», como «lo que es», que viene sujeto a las imposiciones estructurales del poder, y lo «negativo», como «lo que no es» pero queda oculto detrás de la apariencia, donde se refugia el potencial de rebeldía del ser humano ante la injusticia y la opresión. Esta vertiente contiene la esperanza emancipatoria de que la realidad «podría ser diferente» (Gimeno Lorente, 1995: 104 y ss.).

La dialéctica revela la existencia de lo otro, de lo diferente frente a la identidad, obligando al pensamiento a conocer la realidad tal como es, y a la razón a pensar contra sí misma, a pensar siempre de nuevo, avanzando entre las contradicciones entre la razón y lo real

y cuestionando la convicción kantiana de que las contradicciones son meros errores lógicos en la argumentación.

> La contradicción no es un fallo subjetivo del pensamiento. La objetiva contradicción es lo irritante en la dialéctica [...] Una conciencia subjetiva a la que le resulte inaguantable la contradicción caerá en una elección desesperada: o estiliza conciliadoramente la marcha hostil de las cosas y la obedece heterónomamente contra la convicción propia o bien se mantiene obstinadamente fiel a la propia personalidad y tiene que ignorar el mundo. (Adorno, 1984: 155-156)

La dialéctica negativa señala la contradicción como un elemento constitutivo de cualquier realidad social y por tanto de su conocimiento. Todo saber está impregnado de contradicciones pero esto no es un criterio de error sino de aproximación auténtica a la realidad social. Puesto que la sociedad es a la vez racional en los medios e irracional en los fines no se puede acceder a ningún conocimiento sobre la misma que no sea contradictorio. Adorno se apoya en la dialéctica hegeliana para superarla, pero mientras Hegel plantea una tesis frente a una antítesis que conduce a la síntesis y por tanto a la identificación de los contrarios, Adorno se opone de forma radical a esta identificación final. Renuncia al principio de identidad porque la tensión tesis-antítesis no siempre conduce a la síntesis. En la realidad social esta dialéctica no encuentra síntesis. La única vía que Adorno encuentra es la de la reconciliación, planteada como mímesis.[51] La dialéctica, señala Adorno, no es una ley del pensamiento sino un reflejo de la realidad social, impregnada de miseria, sufrimiento y dominio. A este dolor debe responder el pensamiento si no quiere degradar la concreción de la vida real a ideología, como sucede en nuestra sociedad tecnocrática.

> Dialéctica es el desgarrón entre sujeto y objeto, que se ha abierto paso hasta la conciencia. (Adorno, 1984: 14)

Nuestros esquemas cognitivos no pueden eludir el peso de una tradición cultural, y ésta nos lleva a considerar como paradojas aquellas realidades que rehuyen la fácil identidad. Esto se explica

51. El concepto de «mímesis» es entendido por Adorno como el impulso espontáneo del individuo para identificarse con la naturaleza, reconociéndose como parte de ella; es la complicidad con cada una de sus criaturas, de la que emana la solidaridad con cualquier ser vivo (Tafalla, 2003: 132).

porque nuestros mecanismos de pensamiento han sido configurados según el principio cartesiano de que la explicación fundamenta la conclusión a partir de una premisa anterior. Este principio lógico no es aplicable a la dialéctica, por lo que cuando nos encontramos con la doble vertiente antitética de una realidad sin posibilidad de encuentro, la calificamos como contradicción y buscamos explicaciones a estas contradicciones.

Precisamente ésta es una de las aportaciones de la Didáctica Crítica. Es necesario modificar nuestros esquemas cognitivos y el análisis de los fenómenos sociales. El alumno –y por supuesto el profesor– debe aprender a vivir en la ambigüedad de un conocimiento sobre la realidad social e histórica, que no implica la solución para una de las dos perspectivas de la visión dialéctica. Ambas son auténticas, señala Adorno, porque la realidad está constituida por ambas versiones contrarias. Recurriendo a una analogía podríamos decir que los fenómenos sociales están configurados al igual que una fotografía. Ésta, para poder llegar a convertirse en tal, precisa del negativo, de forma que al combinarse con la perspectiva contraria da lugar a la imagen completa. Si queremos que nuestros futuros alumnos desarrollen un pensamiento crítico y antidogmático, es necesario enseñarles a pensar en forma ambivalente, y a no reducir la comprensión de los problemas sociales a una única perspectiva tomada como verdadera.

Pero la crítica también corre el peligro de instalarse en la falsa seguridad de creer haber encontrado la respuesta correcta, de situarse en una supuesta verdad desde la que denunciar la falsedad del presente, en una posición superior de privilegio. Para evitar este riesgo Adorno situaba también la crítica en un movimiento dialéctico, estando a la vez dentro y fuera de la situación que se denuncia, es decir: conoce desde dentro y sabiéndose implicada, a la vez, intenta resistirse y liberarse (Tafalla, 2003: 77). Esa utopía de otra realidad posible, sin ataduras, es lo que Adorno denomina «lo negativo» del concepto y de la realidad social. Por ello una dialéctica negativa, como actitud intelectual, debe asumir el proceso reflexivo crítico como algo permanente. No hay que dar nada por sentado ni siquiera la no reconciliación de los contrarios. La actitud crítica exige revisar siempre hasta sus propios planteamientos, someterlos a revisión continua. El pensamiento dialéctico-negativo no es un punto de vista, como dice el mismo Adorno (Adorno, 1984: 13), es mucho más, es una postura de crítica ante la realidad social.

3.2.4 *Una racionalidad comunicativa*

Toda propuesta educativa se apoya en una forma de entender lo que es razonable o no, es decir, tiene un trasfondo de racionalidad. Cuál sea la concepción acerca de «lo racional» será determinante a la hora de entender la educación y las funciones de la escuela. No voy a reiterar la conceptualización de razón comunicativa ya expuesta en el capítulo primero. Únicamente deseo recordar la importancia de hacer explícita la concepción de racionalidad que impregna una forma de entender la escuela y sus prácticas. No es lo más frecuente que esta concepción se exprese con claridad cuando se propone una reforma educativa o una variación del currículo, por ejemplo. Esto origina debates y discusiones, muchas veces, estériles en torno a cuestiones de forma, como cuando se plantea la necesidad de establecer itinerarios para los alumnos que no superan los objetivos del currículo común, o cuando se trata de decidir si son mejor los grupos homogéneos o heterogéneos dentro de una clase... En estos casos se plantean las ventajas por parte de quienes apoyan la medida o los inconvenientes por quienes la rechazan, sin entrar en la cuestión de fondo: ¿En qué criterios de racionalidad se apoya una u otra opción para determinar si es ventajosa o inconveniente?

Como denunciaba Horkheimer, estamos tan habituados en nuestra cultura occidental a guiarnos por criterios de racionalidad instrumental, que pocas veces nos cuestionamos si los fines perseguidos son éticos. La razón instrumental ha impregnado, desde la Ilustración, la cultura occidental y la mayor parte de las propuestas de reforma escolar así como las funciones que socialmente se atribuyen a la escuela tienen detrás una concepción racional de esta naturaleza. La escuela es un medio, un instrumento, para unos fines que no siempre son confesables (y por tanto no resulta «políticamente correcto» expresarlos), pero que forman parte del imaginario colectivo: la escuela debe seleccionar a los sujetos más aptos, dejando atrás a los incapaces; la escuela debe contribuir a la mejora económica nacional y por tanto debe ponerse al servicio de las exigencias económicas capitalistas y del libre mercado; la escuela debe contribuir al orden social...[52] Cierto es que a todas estas razo-

52. Las alusiones al «orden social» encubren intereses sectoriales. La oposición de los poderes eclesiásticos católicos a una asignatura de «educación para la ciudadanía», esgrimiendo argumentos tan demagógicos como que el Estado «no debe formar las conciencias de los ciudadanos», encubre que lo que se cuestiona no es el hecho de

nes se les podría buscar, dialécticamente, una interpretación antitética, pero seamos claros: la escuela está pensada para mantener un orden social que, a la vista está, no puede caracterizarse por su justicia; ni el libre mercado –como demagógicamente proclama el neoliberalismo– va de la mano de políticas democráticas y conlleva la mejora material de todos sino que acentúa las desigualdades, ni tampoco la escuela sirve para que todos los ciudadanos se coloquen en situación de igualdad para desenvolverse en la vida y competir en igualdad y limpieza con sus semejantes (aunque también sea cierto que muchas personas hayan encontrado gracias a la escuela una vía de mejora y dignificación). Por tanto, ¿podemos tener la certeza de que la escuela sirve para mejorar la sociedad? Es evidente que carecemos de tal certeza pero... ¿por qué no intentarlo? Desde aquí pretendo abrir una vía crítica que alimente esa esperanza.

Una escuela con un criterio de acción racional-comunicativo podría introducir elementos de confrontación respecto a las funciones «afirmativas»[53] que desempeña. En primer lugar porque se apoya en procesos de comunicación abiertos a todos, sin exclusiones, y democráticos, ya que el poder se sitúa en los argumentos, no en las personas ni en las jerarquías sociales. Y en segundo lugar porque la racionalidad comunicativa coloca en un lugar prioritario de los discursos los criterios éticos de justicia y libertad, que son los que aquilatan la validez de los consensos. Una escuela regida por criterios de razón comunicativa tendría que poner en cuestión muchas de sus formas organizativas, de sus funciones y finalidades y sobre todo de sus prácticas.

> Quien argumenta, comparte con una comunidad el sentido de los términos que emplea, sigue las reglas lingüísticas de tal comunidad y se ve obligado a recurrir a ella para discernir lo verdadero y lo correcto. En relación con lo correcto, y como ya dijimos, el diálogo es el único lugar en que los hombres pueden averiguar si sus necesidades e intereses subjetivos pueden defenderse intersubjetivamente como exigencias o bien deben permanecer en el terreno de lo subjetivo. (Cortina, 1985: 166)

---

enseñar a los jóvenes a ser buenos ciudadanos dentro de una democracia sino la pérdida de poder simbólico de la Iglesia católica sobre el orden social.

53. Entendiendo por «afirmativa» la concepción de Adorno de mantenimiento de lo existente, con todas sus injusticias, que desempeña el pensamiento dominante y, por derivación, la escuela.

Pero participar argumentativamente no debe confundirse con «negociar». Comunicarse, desde una actitud crítica, no significa simplemente el intercambio de una exposición de intereses parciales. La negociación no deja de ser una estrategia comunicativa donde los argumentos son meros instrumentos al servicio de un fin que, como parte de una acción estratégica, no se explicita. Al introducir la racionalidad comunicativa, se propone que los participantes en el proceso comunicativo busquen sinceramente un genuino entendimiento entre sí, estableciendo una comprensión empática con los intereses, cosmovisiones y perspectivas del otro pero esta comprensión no implica que todos los intereses expuestos sean considerados legítimos, sin más, y tengan la fuerza precisa para fraguar un verdadero consenso en torno a ellos. Una racionalidad comunicativa implica comprender, entenderse, buscar soluciones cooperativamente ante los problemas, y también la asunción corresponsable de los acuerdos adoptados pero sin perder de vista la conciencia crítico-social respecto al origen de las situaciones problemáticas.

Y para desarrollar esta racionalidad los agentes educativos deben estar dispuestos no sólo a argumentar sino a comportarse también racionalmente, es decir, deben estar dispuestos a exponerse a la crítica de sus interlocutores y a dar razón de sus opiniones o visiones, sin coacciones sobre los otros ni engaños sobre los auténticos intereses que defienden. Es evidente que a participar en estos términos se aprende –y se enseña– y que nunca se podrá lograr un ejercicio genuino de esta práctica comunicativa, pero... si alguna institución social puede plantearse tamaña utopía, ésa «podría ser» la escuela.[54]

3.3 POSTULADOS Y SUGERENCIAS PARA UNA DIDÁCTICA CRÍTICA

Raimundo Cuesta Fernández, usa y divulga en nuestro país el término «Didáctica Crítica» a partir de un artículo sobre «la educación histórica del deseo»,[55] donde propone cinco postulados iniciales para su desarrollo práctico:

54. Al menos, ésa es mi esperanza.

55. Véase el artículo al que me refiero, que forma parte de la contribución de Raimundo Cuesta a la formulación de una serie de postulados como base para el de-

- Problematizar el presente.
- Pensar históricamente (genealógicamente).
- Educar el deseo.
- Aprender dialogando.
- Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales.

A estos postulados iniciales yo deseo añadir –y ampliar o matizar en el caso del postulado «Aprender dialogando»– otros nuevos que, a mi juicio, complementan los anteriores, apoyándome en los argumentos ya expuestos:

- Desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico.
- Aprender y enseñar a ejercer la crítica ideológica.
- Construir procesos de comunicación crítica: «aprender y enseñar dialogando».

Todos estos postulados guardan una estrecha relación interna, ya que comparten los mismos principios axiológicos y por tanto en su aplicación a la práctica escolar se encuentran completamente integrados. Como postulados que se proponen, a la hora de trasladarlos a la práctica escolar servirán fundamentalmente como referentes teóricos y actitudinales para el profesor, aunque de todos ellos

---

sarrollo de una Didáctica Crítica. Cuesta Fernández, R., «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», en *Conciencia Social*, nº 3, 1999: 70-97. Este autor, que forma parte de la plataforma de pensamiento crítico *Fedicaria*, divulgó el uso en nuestro país del término Didáctica Crítica, proponiendo una serie de postulados básicos en su obra: Cuesta Fernández, R., *Clio en las aulas*, Madrid, Akal, 1998, que posteriormente en Fedicaria se han venido desglosando y perfilando. Véase su reciente publicación: Cuesta R., *Los deberes de la memoria en la educación*, Madrid, Octaedro/MEC, 2007. También puede consultarse: Cuesta, R.; Mainer, J.; Mateos, J.; Merchan, J. y Vicente, M., «Didáctica Crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», en *Conciencia Social*, nº 9, 2005: 17-54. También: Cuesta Fernández, R., «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 17, 2003: 3-23; Mainer, J., «Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica», en *Conciencia Social*, nº 5, 2001: 47-77; Gimeno Lorente, P., «La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa», en *Conciencia Social*, nº 3, 1999: 13-41; o Gimeno Lorente, P., «Una nueva aportación a la didáctica crítica: Dialéctica negativa y pensamiento crítico», en Congreso Internacional de Historia: *Fuentes orales y visuales*, Instituto Jerónimo de Uztáriz, Pamplona 7-9 sept. 2005. En www.fedicaria.org se pueden consultar las aportaciones a estos postulados de la Didáctica Crítica realizadas por diversos miembros del colectivo.

podamos derivar actuaciones concretas para llevar a cabo bien con los alumnos, bien con las familias o entre profesores.

3.3.1 *Desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico*

De las reflexiones de Adorno en torno a la dialéctica negativa podemos extraer aportaciones muy sugerentes para la construcción del pensamiento crítico en la escuela. La primera de ellas es la necesidad de modificar nuestros esquemas cognitivos, condicionados por una lógica formal que ha configurado la tradición cultural occidental. Esto no implicar renunciar a estas estructuras lógicas que nos permiten entrar en el campo de las argumentaciones y sus contrarréplicas; lo que planteo es la necesidad de ampliar el campo del razonamiento incorporando procesos de lógica informal, así como el aprendizaje de un razonamiento dialéctico que permita abarcar la compleja y contradictoria realidad social, como señalaba Adorno, y aprender a vivir en la ambigüedad del conocimiento sobre la realidad social, aunque sin perder el referente de los criterios normativos que justifican la teoría crítica, es decir, los principios de justicia y libertad. Conocer el mundo implica poder entender que las cosas tienen siempre una doble perspectiva, antitética, y que ambas son auténticas, como decía Adorno, pues ambas configuran la realidad.

No podemos olvidar, por otra parte, que la dialéctica negativa se nutría de los principios epistémicos de la Filosofía de la Conciencia,[56] basados en la relación entre sujeto y objeto,[57] mien-

56. El mismo Adorno lo reconoce expresamente (Adorno, 1984: 155) y Habermas posteriormente lo analiza de forma más detallada en «La autointerpretación filosófica de la modernidad y el agotamiento de la filosofía de la conciencia», en *Teoría de la Acción Comunicativa*, vol. 1, Madrid, Taurus, 1987: 493-508; y en «Otra manera de salir de la filosofía del sujeto. Razón comunicativa vs. Razón centrada en el sujeto», en *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989b: 351-386.

57. La epistemología en la que se basa Adorno asume una relación dialéctica entre sujeto y objeto. Rechaza el planteamiento tradicional de la filosofía en la que el sujeto accede al conocimiento de los objetos desde una posición de supremacía y plantea que la relación entre ambos no es jerárquica sino dialéctica. Cuando el sujeto accede al conocimiento de un objeto, éste también influye sobre él y modifica sus planteamientos. Por eso el materialismo al que se adscribe significa que la filosofía respeta la materia como tal, invitando al sujeto a descubrirse a sí mismo en su materialidad. El conocimiento parte de un sujeto concreto que conoce desde su individualidad y materialidad, en un proceso intelectual en el que se implican todas sus

tras que los planteamientos de razón comunicativa de Habermas se basan en el principio epistemológico de la intersubjetividad. A pesar de ello, no hay contradicción en proponer como principio didáctico-crítico el de enseñar y poner en acción el pensamiento dialéctico-negativo en la escuela, ya que éste moviliza el pensamiento crítico, subjetivo e intersubjetivo, al proponer un conocimiento de la realidad social como algo nunca acabado, jamás absoluto, desde la comprensión de que la realidad social es contradictoria y buscando siempre la oposición oculta que lo real ofrece frente a los conceptos que la pretenden describir. Ningún hecho, ni situación, ni fenómeno... serán abarcados por completo, ni desde su perspectiva conceptual ni desde su valoración moral. Esta segunda faceta nos ocupa fundamentalmente en la escuela: la comprensión y enjuiciamiento moral de los contenidos conceptuales del currículo. Enseñar a los alumnos a adoptar una distancia crítica, gracias al pensamiento dialéctico-negativo, respecto a aquello que se estudia, interpretando la realidad social como algo siempre incompleto que necesita de una perspectiva contraria para avanzar un poco más en su comprensión, es algo muy valioso para el desarrollo de un pensamiento crítico. Pero yendo aún más allá, el pensamiento dialéctico-negativo nos permite entender el juicio moral como algo inacabado, es decir, nada de lo que aparentemente podamos considerar como correcto éticamente lo es de forma absoluta si se profundiza «negativamente» en su comprensión; y para tener una visión más amplia necesitaremos el apoyo del pensamiento intersubjetivo que nos permita ir más allá de nuestra comprensión subjetiva. Incluso las mayores monstruosidades pueden esconder la fragilidad de unos sujetos que no han tenido la oportunidad de desarrollar actitudes proclives a la búsqueda de justicia o de honradez, sin que esto justifique la aberración de sus acciones («las acciones son condenables, los seres humanos no»). La aplicación del pensamiento dialéctico-negativo al currículo nos llevará a desvelar la «afirmatividad» de aquellos contenidos que se dan por buenos, sin más, y que contribuyen a la legitimación de un orden social injusto, presentando las realidades sociales como «naturales» o «inevitables» y a las cuales prestamos implícitamente nuestra aquiescencia.

---

facultades intelectuales pero también sus deseos, impulsos y sentimientos. De esta experiencia vital surge la actitud y el pensamiento crítico del sujeto, su rechazo a la violencia y al sufrimiento.

Para provocar en los alumnos el ejercicio de un pensamiento dialéctico-negativo, y teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza se apoyan en interacciones comunicativas, quiero proponer algunas sugerencias prácticas para el aula:

1) Favorecer las máximas condiciones de simetría con nuestros alumnos, a pesar de la asimetría institucional y madurativa en la que nos movemos. Esto significa la valoración positiva del alumno como interlocutor y sujeto capaz de pensar y actuar razonablemente, estimulando el pensamiento propio del alumno, aunque sea contrario al del profesor, enseñándole a dar razón de lo que dice para que los demás puedan mostrar su acuerdo o desacuerdo. El alumno debe aprender que lo importante no es quien habla sino la consistencia del argumento, y lo que se debe juzgar como adecuado o inadecuado es el contenido de lo que se dice, no la persona que lo emite. Nunca hay que olvidar que la búsqueda de esta simetría está directamente relacionada con la crítica al dominio de los individuos y con la búsqueda de libertad.
2) Resulta imprescindible traducir los mensajes de forma que éstos sean siempre inteligibles para el alumno. Un pensamiento dialéctico exige una gran claridad en la exposición de los argumentos y debe poder ser bien comprendido por los alumnos si queremos que éstos sean capaces después de practicarlo. Esto no significa simplificar el lenguaje sino buscar todas las estrategias comunicativas necesarias para que el alumno acceda al nivel de abstracción que pueda alcanzar, según su nivel evolutivo. Asimismo, cuando el alumno no dispone de suficientes recursos expresivos para participar en un discurso de carácter abstracto deberemos ayudarle en esa expresión dándole modelos de referencia.
3) Para el aprendizaje de un pensamiento crítico apoyado en un procedimiento dialéctico resulta imprescindible enseñar a los alumnos a argumentar y a contraargumentar, haciéndole ver las diferencias entre la expresión de una simple opinión apoyada en el gusto o la preferencia y la emisión de un argumento apoyado en datos empíricos o en otras razones de carácter más general. Es necesario enseñar a los alumnos a desentrañar las estrategias del pensamiento lógico-formal, basado en deducciones o inducciones, sucesos probables o posibles, etc., pero también es preciso enseñarle otros recursos de lógica informal, como el uso de

analogías y metáforas, referencia implícita a principios generales, etc.

4) En la enseñanza de este proceso dialéctico hay que presentar al alumno la doble cara de cualquier realidad social que se estudie. Mostrarle que la tesis y la antítesis de las situaciones sociales forman parte de una misma realidad y que sin esta doble, o múltiple, perspectiva no se puede llegar a comprender ningún fenómeno social.
5) Enseñar a los alumnos a enjuiciar moralmente los contenidos de aprendizaje –así como los procesos de comunicación sobre los que se establecen los procesos de enseñanza y aprendizaje– resulta fundamental para despertar en ellos una actitud afectiva de rechazo hacia las situaciones de injusticia, que es la base del pensamiento crítico-social. Una estrategia para ello es enseñar a los alumnos a debatir en torno a dilemas morales, obtenidos de sus propias circunstancias vitales o de situaciones sociales de actualidad. La mayor parte de las decisiones morales que se toman a lo largo de la vida parten de situaciones dilemáticas, donde existen argumentos a favor y en contra en cada una de las alternativas posibles. Ensayar en clase este tipo de pensamiento reflexivo, es una forma de ejercitar el pensamiento dialéctico y crítico. Si además se realiza en grupo, no sólo se aprende a reflexionar argumentadamente sobre las ventajas o límites de una opción u otra, sino también a escuchar y conocer perspectivas muy distintas a las que elabora un sujeto de forma individual, ya que en un contexto deliberativo grupal se aprecian procesos lógicos muy diferentes que, aceptados de forma serena y abierta, enriquecen el propio pensamiento u obligan a refinar mejor el argumento inicial sostenido.[58]
6) Y por último, resulta ineludible enseñar a pensar por sí mismos a los alumnos. Habitualmente los profesores estamos tan ocupados en «cómo» enseñar a pensar que se nos olvida que lo esencial es enseñarles y dejarles, realmente, pensar. En muchos momentos de la vida del aula, en el transcurso de las interacciones

58. Para poner en marcha este tipo de actividades en el aula existen materiales didácticos en el mercado, como los correspondientes al programa de Filosofía para Niños, en los cursos superiores. Pero no siempre hay que recurrir a programas elaborados, por otros; la propia vida de los niños y adolescentes da suficiente juego como para elaborar un ejercicio práctico de las deliberaciones que se ponen en juego ante un dilema moral.

comunicativas de cada día, surgen muchas ocasiones en las que se puede dar al alumno la oportunidad de pensar por sí mismo sobre algo, y no me refiero con esto a pedirles que busquen ellos por sí solos la solución a cuestiones de aprendizaje como localizar la información, seleccionarla o cosas de este estilo (aunque también sea necesario, siempre que se hayan dado previamente las herramientas necesarias para que el alumno lo pueda hacer). Me refiero a cuando un alumno emite una opinión y ésta no corresponde con la respuesta que espera el profesor. Lo más habitual es que éste emita un juicio devaluador, de forma explícita o con un gesto no verbal, con el tono de la voz, etc. Esta respuesta del profesor bloquea cualquier inicio de un pensamiento discursivo en el alumno. Para enseñar a pensar hay que dejar tiempo para pensar, y después pedir al alumno que dé razones de aquello que piensa. Para ello le daremos «tiempo y atención para escucharle» y herramientas lógicas para que elabore su discurso, y solamente cuando el alumno sea capaz de dar forma a su pensamiento y pueda razonarlo, habremos logrado nuestro objetivo didáctico. Si además queremos ampliar el objetivo al ejercicio de un pensamiento dialéctico y crítico, tendremos que remitirnos a los puntos ya expuestos anteriormente. La manera de ratificar la valoración de este planteamiento deberá verse reflejada en la evaluación, es decir, tendremos que valorar como aprendizaje aquél que es capaz de manifestarse en forma de razones y argumentos, no la mera reproducción de una información. Pero el tema de la evaluación, desde la perspectiva de la Didáctica Crítica, es algo tan relevante que merece ser tratado de forma específica en textos posteriores.

3.3.2 *Enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica*

La crítica ideológica que incorporamos como principio básico de una Didáctica Crítica se apoya fundamentalmente en el análisis de los discursos sobre los que se desarrolla el currículo escolar, así como los que organizan la vida de los centros y los que legitiman socialmente el papel de la escuela. Estos discursos proporcionan las argumentaciones y justificaciones que configuran los significados del mundo de la vida social, en los que predominan valores «razonables» que aluden a la mejora económica del país, a la calidad educativa como sinónimo de eficiencia, al interés individual de la

educación..., y nos hacen ver el mundo de una forma «alienada». Como señala McLaren, los significados sobre los que construimos nuestros esquemas de valores son históricos y proceden de procesos sociales cuajados de conflictos, y la mayor parte de nuestros valores culturales son fruto de procesos de dominación; pero este proceso no es inmutable ni responde a una predeterminación, es reversible, si somos capaces de cuestionar estos valores y modificarlos (McLaren, 1997: 245).

Este pensamiento remite a la necesidad de enseñar a los alumnos a cuestionar cualquier conocimiento, por «natural» y» lógico» que parezca, adoptando un distanciamiento cognitivo, evitando las actitudes conformistas. McLaren añade que los profesores y los estudiantes deben darse cuenta de que la justicia no queda garantizada simplemente porque exista la ley, sino que debe ser revisada continuamente y debe lucharse permanentemente para que aquella se refleje en hechos reales (*op. cit.*: 247).

Tendremos que enseñar a los alumnos a realizar el análisis crítico de los discursos, a revisar los libros de texto de las diferentes áreas o disciplinas o cualquier otra fuente de documentación, oral, escrita o gráfica..., desde posiciones crítico-ideológicas, poniendo en cuestión desde los términos empleados, hasta el tono del discurso, las reiteraciones temáticas, los principios implícitos a los que aluden, las elipsis...[59] Es preciso mostrarles que no es inocuo conocer o desconocer la autoría de una obra escrita o que es necesario conocer las condiciones contextuales en las que se ha producido dicha obra, así como detectar las omisiones sobre determinados hechos y sus motivos. Esta aproximación crítica a los textos y a las fuentes de la información (Internet, documentales, fotografías, revistas, documentos, etc.) tampoco puede ser fruto de una reacción visceral de resistencia; debe estar apoyada en argumentos y en hechos que avalen el análisis, y aquí es fundamental el papel del profesor: éste debe enseñar a los alumnos, desde muy jóvenes,[60] a argumentar y contraargumentar, a dar razón de sus

59. Véase van Dijk, T.A., «El discurso como interacción en la sociedad», en Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 2000: 19-66.

60. Estoy planteando que a los niños de Primer Ciclo de Primaria (o 3º de Infantil) se les debe enseñar –con el ejemplo del adulto– que cuando se pide algo, se da una orden o una norma, hay una razón lógica o justificada para ello y, a su vez, pedirles a ellos que también las den cuando se les pide una explicación por sus opiniones o sus deseos. Lógicamente nos deberemos adaptar a la capacidad evolutiva de los niños para dar y entender razones, pero lo importante es crear en ellos el hábito del razona-

opiniones apoyándolas en datos o en fuentes de autoridad –que también pueden ser sometidas a crítica– y, sobre todo, a diferenciar lo que es simplemente una opinión subjetiva (totalmente lícita en determinados niveles de comunicación) de una justificación argumentada. Para ello nos puede servir la separación analítica, que no fáctica, que propone Habermas acerca de los diferentes planos temáticos del discurso, a los que asocia diferentes criterios para juzgar su validez racional:

- Un plano referido al mundo objetivo (mundo físico o social objetivado). La pretensión de validez con la que juzgaremos los argumentos referidos a este ámbito es la de «verdad» y los calificaremos como «verdaderos» o «falsos».
- Otro plano referido al mundo social. Cuando presentamos argumentos respecto a la vida social hacemos uso de un criterio de validez que es el de la «corrección normativa». Dicho criterio se entiende como adecuación a las normas legítimas, aunque esto no implica una adaptación acrítica y conservadora a las normas sociales dadas, ya que éstas pueden y «deben» ser sometidas a permanente revisión y crítica, pero siempre encontraremos acuerdos sobre aquellas que sean justas y por tanto legítimas. Cuando hagamos la valoración de los argumentos los describiremos como «correctos», «válidos», adecuados», incluso, «justos». Estos adjetivos son de naturaleza ética.
- Un tercer plano referido al mundo subjetivo, donde se expresan sentimientos, opiniones, visiones personales, etc. Aquí la única forma de confrontar la validez de los argumentos es la aplicación del criterio de «veracidad» entendido como «sinceridad». La comprobación de este criterio es la coherencia personal del hablante entre lo que expresa de sí mismo y sus acciones (Habermas, 1987: 144-145).

Los alumnos son sujetos capaces de aprender a pensar crítica y racionalmente, si les enseñamos a hacerlo –a pesar de que a veces experimentemos sentimientos de desesperación y nos tiente pensar lo contrario–, y la tarea de un docente crítico será la de ayudarles a desarrollar esta potencialidad al máximo. Todos pueden elaborar su propio pensamiento «informado» si les proporcionamos los recur-

miento, es decir, de todo se puede dar razón y se debe hacerlo, aunque sea a un nivel más emocional que cognitivo en las primeras etapas de desarrollo.

sos necesarios para ello. El área de Ciencias Sociales es un ámbito de conocimiento privilegiado, que permite enlazar la información y el pensamiento crítico con el compromiso personal ante las injusticias percibidas. La opción de los alumnos por los que carecen de recursos, culturales o materiales, por los que no tienen oportunidad de ser escuchados, por los excluidos... es una consecuencia que se debe derivar del ejercicio de una Didáctica Crítica.

A esto hay que añadir la dimensión política de la educación y de la escuela aunque esta reflexión compete fundamentalmente al profesor. Enseñar en un marco institucional como la escuela, es una actividad política que suscita la cuestión acerca de la posible/imposible neutralidad en la transmisión cultural. Es evidente que ningún planteamiento educativo es neutral pero esto tampoco legitima cualquier modelo. Es decir, tener conciencia de que cualquier conocimiento conlleva una opción ética e ideológica no significa que todas las opciones tengan la misma legitimidad. Es crucial hacer hincapié en que un pensamiento crítico enseña a discernir entre aquellos valores que sirven para mantener el orden social con todas las injusticias existentes y aquellos otros que las cuestionan y buscan alternativas.

Se podrá contraargumentar que el concepto de la justicia no es unívoco, pero tal contraargumento presenta algunas debilidades, porque, como dice Honneth, hay un concepto de justicia basado en el principio de reconocimiento, del que deriva la necesidad de redistribución material en coherencia con el reconocimiento de cada ser humano.[61]

La crítica ideológica es un instrumento que pone en marcha el pensamiento crítico, y resulta fundamental transmitir a los alumnos que no nos debemos dejar impresionar por ningún planteamiento ideológico que sostenga que su verdad es única e insustituible, como sucede con las religiones. Todas, todas las ideologías son susceptibles de ser sometidas a crítica, pero lo importante son los criterios de valoración que se apliquen, y aquí no se puede ser neutral:

61. Personalmente prefiero la distinción entre ambos principios que plantea Nancy Fraser, (Fraser/Honneth, 2006) en la que el principio de distribución es complementario al de reconocimiento y por tanto sólo puede hablarse de justicia cuando las condiciones sociales posibilitan que cada individuo (o grupo social) sea reconocido en cuanto a su dignidad personal y en cuanto a sujeto de derechos, pero sin olvidar que entre estos derechos debe estar el de poder participar en una redistribución lo más igualitaria posible de los recursos materiales, ya que ésta condiciona también el reconocimiento como persona.

sólo aquellos pensamientos que proporcionen libertad a los sujetos para vivir y para pensar por sí mismos, sin condicionamientos ni obligaciones (ni de partido, ni de religión, ni de cultura, ni de nación, etc.), sólo ésos podrán ser considerados válidos y, por tanto, el procedimiento será someter a todas las ideologías a la criba de la crítica para aceptar sólo aquellos planteamientos que mejoran la justicia social para todos.

Klafki, desde los planteamientos de la didáctica crítico-constructiva, sugiere las siguientes cuestiones, que pueden ser empleadas por los profesores, como criba para el análisis crítico ideológico de la organización y del currículo escolar:

> ¿Cómo se manifiestan las relaciones sociales y su desarrollo en el contenido de los planes de estudio/diseños curriculares, en los procesos de evaluación implícitos o explícitos propios de la escuela, en los libros de texto y en los restantes materiales de enseñanza-aprendizaje, en las formas de organización de los profesores y los alumnos, es decir, en las decisiones sobre los grupos escolares homogéneos o heterogéneos para la enseñanza, en los puntos de vista y en las acciones pedagógicas de los profesores, en las formas de relación social y de reacción de los escolares, etc? ¿Qué grupos sociales tienen influencia en la forma de organización de la escuela, de los planes de estudio, de los medios pedagógicos, etc., o lo intentan por lo menos? (Klafki, 1985: 59)

Estas cuestiones sirven para ejemplificar, en cierto modo, lo que podría ser un proceso de reflexión de los profesores acerca de las consecuencias ideológicas de su trabajo. Pero este proceso reflexivo presenta serias dificultades para su desarrollo, motivadas por la tendencia generalizada en los profesores a quedarse en el análisis de las condiciones más concretas de su trabajo (lo que sucede en su aula). Esta tendencia tiene su origen en una carencia de hábito reflexivo colectivo, a causa de la poca tradición en la política educativa de nuestro país de involucrar a los profesores en procesos reflexivos que transciendan los límites del aula,[62] la escasa formación que recibe el profesor sobre cuestiones teórico-sociales que le permitan extrapolar su trabajo hacia marcos sociales más amplios, la poca preparación

62. Hasta para reflexionar sobre las cuestiones generales del centro existen dificultades, pues el profesor no suele conocer lo que hacen sus compañeros de centro en el aula, excepto por sus relatos espontáneos en el recreo o en la sala de profesores, y tampoco aprecia fácilmente la conexión entre su práctica y la de sus compañeros, o si la aprecia se siente impotente, muchas veces, para conectarlas.

del profesor para participar en procesos comunicativos discursivos de intercambio racional de argumentos y contraargumentos, y a veces, su inercia intelectual ante el esfuerzo de leer y reflexionar sobre estas cuestiones para luego tomar una conciencia «molesta» sobre sus contradicciones o las del contexto en las que trabaja.

La presencia de estas dificultades no exime por ello de la responsabilidad al profesor crítico de llevar a cabo una criba ideológica sobre su tarea docente. Esta debería articularse sobre cuatro niveles:

- Un primer nivel de análisis reflexivo sobre la casuística del aula, donde se analicen críticamente las situaciones didácticas y de relación interpersonal que allí tienen lugar. Los referentes sobre los que podría plantear el análisis serían: el pensamiento de los profesores sobre lo que deber ser un «buen profesor», un «buen alumno», o una «buena clase». Aquí se ponen en juego los valores pedagógicos, sociales y éticos del docente.
- Un segundo nivel de análisis donde se revisen las prácticas del aula y su relación con el centro, es decir, su coherencia con el Proyecto Educativo y Curricular –si no son hueros documentos administrativos–, con la tarea que desempeñan sus compañeros de etapa, ciclo, departamento, nivel; la coherencia de aquéllas con las actividades extraescolares del centro o con las actuaciones que se llevan a cabo con las familias de los alumnos, etc. Este análisis exige forzosamente una reflexión en equipo, en pequeño grupo (ciclo, nivel, departamento...) o con el Claustro. En este nivel comunicativo los valores individuales respecto a la enseñanza, la cultura, la sociedad o los individuos, se confrontan con las de los restantes profesores y con las formas organizativas del centro escolar. Aquí se sitúa la crítica ideológica respecto al papel del conocimiento curricular y a las funciones de la escuela.
- Un tercer nivel, donde el referente sea la comunidad social en la que está ubicado el centro escolar. Para este análisis se pueden utilizar los criterios aportados por la teoría crítica para interpretar las descripciones sociológicas de la sociedad actual: sociedad de la información (Castells), sociedad de los individuos (Elías), sociedad globalizada, postmodernidad, sociedad del riesgo (Beck), modernidad líquida (Bauman), nuevo capitalismo (Sennet), etc.[63]

63. Cada una de estas acepciones –y otras que no señalo– describen algunos de los rasgos que caracterizan el tiempo actual. Ninguna de ellas proporciona un panorama completo, pero todas matizan una realidad compleja.

que apuntan a una serie de rasgos que caracterizan las situaciones globales pero que se ven reflejadas en los contextos locales donde se incardina la escuela. En estos debates se debería incluir a los miembros de la comunidad social de la escuela (familias, profesores, alumnos, miembros de la administración educativa, asesores educativos, trabajadores sociales del entorno local, etc.), es decir, a todos aquellos agentes educativos que intervengan de forma directa en la tarea escolar..., si la realidad contextual lo permite.

- Un cuarto nivel de análisis donde los valores expresados en las reflexiones anteriores, las contradicciones, los puntos de conflicto, los consensos..., se pongan en relación con los criterios de crítica ideológica apuntados. En este nivel analizaremos las formas de organización de la escuela (sus normas implícitas o explícitas), las rutinas escolares, los valores pedagógicos que declaramos, la forma de entender el conocimiento y su uso social, los códigos disciplinares que utilizamos, los códigos relacionales y comunicativos, la función de la escuela en la selección de los individuos, su contribución a mantener lo existente... con el análisis crítico de las ideologías y su encubrimiento de las auténticas relaciones de poder, como propone la teoría crítica. Sirva como ejemplo plantearse las cuestiones: ¿Qué formas de acción en la escuela están siendo inclusivas con todos los alumnos o segregan y marginan de forma sutil? ¿En qué prácticas escolares vemos reflejada la invasión de los valores económicos en el ámbito de las relaciones personales? ¿Aplicamos prejuicios de carácter social cuando escuchamos a un alumno que procede de un ambiente social desfavorecido, de una cultura diferente, o a sus familias... y los clasificamos según estereotipos sociales? ¿Tiene el mismo valor el discurso de un «buen alumno», que el de otro que nos origina problemas en la clase? ¿Les enseñamos a los alumnos a analizar situaciones de interacción personal para detectar cuándo se trata de una relación de dominio o de cooperación, incluso cuando nosotros como profesores estamos implicados en ellas? La organización escolar del centro ¿permite procesos de comunicación simétricos en los que todos los miembros de la comunidad tengan espacio para opinar e intervenir? Y podríamos seguir.

Al hablar de niveles de reflexión no me refiero a que deba existir una delimitación metodológica entre ellos. Habitualmente, como sucede en todos los discursos, mezclamos temas y criterios.

El método de trabajo para estos grupos de reflexión, deberá estar en función de las características contextuales y personales de cada grupo. Lo importante no son tanto las conclusiones que se obtengan sino el proceso ilustrador que conlleva esta reflexión crítico-ideológica. Como decía Horkheimer:

> Quien sin exponer el fundamento ataca sólo a la ideología, hace una mala crítica, o mejor dicho, no hace crítica alguna. (Horkheimer, 1973: 54)

Así pues, el ejercicio de la crítica ideológica es un objetivo a lograr con los alumnos, es decir, se debe enseñar, pero también es un aprendizaje previo del profesor. Solamente si los profesores tenemos la actitud y la capacidad cognitiva necesarias para ejercerla sobre nuestro trabajo y sobre las consecuencias sociales del mismo, podremos enseñar a los alumnos a aplicarla a su propia vida y a las condiciones sociales en las que viven y vivirán.

3.3.3 *Construir procesos de comunicación crítica: «Aprender y enseñar dialogando»*

El postulado de «aprender/enseñar dialogando» –que proponía R. Cuesta (1999) y yo propongo ampliar–, está intrínsecamente ligado a una comunicación crítica y pone el acento en una estrategia didáctica que trasciende lo simplemente instrumental y alude a la concepción epistémica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La simple referencia a las formas espontáneas e intuitivas de aprendizaje remite a los procesos comunicativos. Aprendemos juntos y lo hacemos unos de los otros en una cadena históricamente irreversible enlazada por el lenguaje. Los procesos de aprendizaje se producen básicamente a través del lenguaje,[64] y en el contexto escolar es evidente que el lenguaje, en sus diversas manifestaciones, es el instrumento básico que empleamos en la tarea de enseñar y de aprender. El lenguaje, en la escuela, no sólo sirve como vehículo de trans-

64. También la mímesis, la imitación, es una fuente de aprendizaje, pero ésta adolece de la ausencia de reflexión sobre el propio aprendizaje, algo que sí permite el lenguaje. Y por supuesto no olvidamos que existen otros códigos comunicativos que no son propiamente orales o escritos, pero que sirven también como «lenguajes» en cuanto que también son instrumentos de comunicación (icónicos, gráficos, posturales, visuales, plásticos, musicales...).

misión de los contenidos del currículo, sino como base interactiva que marca las relaciones personales de todos los que forman parte de ella, y no hay que olvidar que la forma de estas interacciones comunicativas va a condicionar, incluso, los contenidos de la comunicación. Por eso voy a hablar de la comunicación centrada en el lenguaje pero, fundamentalmente de comunicación, es decir, de los aspectos pragmáticos del lenguaje, de su uso para establecer cauces comunicativos. Esto transciende el postulado didáctico-crítico de «aprender/enseñar dialogando».

Desde la perspectiva de la Didáctica Crítica lo que nos interesa es la relación entre los procesos interactivos de comunicación y las formas de poder, es decir, nos interesa descifrar cómo a través de estos procesos comunicativos participamos, construimos o cuestionamos las relaciones de poder, fundamentalmente, de los abusos de poder. La reflexión crítica sobre las formas de interacción comunicativa que empleamos en el contexto escolar nos permitirá identificar los elementos de coacción que entremezclamos cuando nos comunicamos con los alumnos o con los restantes miembros de la institución escolar. Por eso hablaremos de «comunicación crítica». Su referente, a la hora de enjuiciar y detectar los afanes de dominio, será el concepto de razón comunicativa, que ya quedó expuesto en un capítulo previo.

Pero no podemos olvidar que los códigos comunicativos que rigen la vida de un centro son también un reflejo de los que se emplean fuera, es decir, participan y forman parte del entramado cultural y social del que forma parte la escuela. Esto significa que comprender, e intentar modificar, tales códigos comunicativos implica tomar una postura crítica respecto a las estructuras de poder sobre las que se apoyan esas formas de relación y lenguaje.

Mi pretensión se cifra en aportar algunas pistas acerca de cuáles podrían ser los cauces de comunicación dentro de un centro escolar, de manera que sus miembros pudieran adquirir las competencias comunicativas y la actitud crítica necesarias para empeñarse en la construcción de una sociedad sensible a las injusticias y comprometida con formas democráticas genuinas, no apoyadas en falsos consensos sino en la actuación consciente y responsable de sus miembros respecto a aquellos a los que no llega la justicia, ni en su reconocimiento ni en la distribución material de los recursos.

3.3.3.1 Poder, autoridad y dominio

Para interpretar adecuadamente el adjetivo «crítica» que asociamos al sustantivo «comunicación», introduciré a continuación una breve digresión –dentro del marco narrativo de este apartado– sobre el concepto de «poder», con la intención de explicitar los apoyos teóricos sobre los que sustento mi concepción de poder como dominio.

El poder es un elemento constitutivo de las relaciones humanas, pero lo que marca la diferencia entre un poder como capacidad superior o posibilidad de acción y un poder abusivo, es cuando éste se convierte en un instrumento de dominio que doblega la voluntad de otros que deben acatar, a su pesar, las posibilidades de acción de aquél o aquellos que se imponen. El concepto de poder que se rechaza en la teoría crítica, está asociado con el dominio.

Para los miembros de la Escuela de Frankfurt –muy sensibilizados por el ascenso del nazismo en Europa– este concepto, que ellos relacionan con el de autoridad, es una categoría central en sus análisis. Una de sus primeras preocupaciones,[65] fue la influencia que ejercía la familia, como institución socializadora, en las estructuras de personalidad de los individuos. Entendían que el fenómeno de la autoridad y sus consecuencias devastadoras cuando se transformaba en dominio debía ser estudiada como fenómeno social y educativo. La autoridad no podía ser definida de forma genérica pues dependía de las condiciones sociales de un momento histórico concreto y, además, debía ser contemplada de una forma dialéctica dada su complejidad. Se consideraban autoritarias aquellas formas, internas o externas, en las que los hombres se someten de forma involuntaria a una instancia ajena a ellos; pero, por otra parte, la autoridad también remite a una limitación humana que lleva al individuo a necesitar hacerse dependiente de aquellos que organizan la vida colectiva, de manera que esta dependencia le facilite la subsistencia. Esta subordinación, lógica en los primeros años de la vida, es necesaria para el posterior desarrollo de la independencia,[66] sin

65. Uno de los proyectos de investigación más importantes del Institut, cuando todavía estaba ubicado en Frankfurt, fueron los *Estudios sobre la autoridad y la familia*, donde se analizaba el papel mediador de la familia entre la subestructura material de la sociedad y la superestructura ideológica. Para una información más detallada, véase Gimeno Lorente, 1995: 142 y ss.

66. Entre las conclusiones obtenidas en sus investigaciones destaca la de que las personas que han recibido en sus primeros años una educación muy represiva

embargo, a lo largo de la historia, esta subordinación se ha constituido en un rasgo social permanente que la llega a convertir, como «ideología», en algo «natural» o «inevitable» y el individuo pierde la conciencia de su sometimiento. Horkheimer describe así esta dialéctica:

> Así pues, la autoridad, en tanto dependencia a la que se ha prestado sometimiento, puede significar tanto relaciones progresistas, que consulten los intereses de quienes toman parte en ellas, y favorables al desarrollo de las fuerzas humanas, como también un conjunto de relaciones y representaciones sociales mantenidas artificiosamente, falsas desde hace mucho tiempo y contrarias a los verdaderos intereses de la mayoría. (Horkheimer, 1974: 38)

Una investigación posterior acerca de la personalidad autoritaria,[67] reflejaba con claridad qué concepto de poder era objeto de la crítica. Adorno señalaba algunos estereotipos como fuente de dominio, como el de la rígida oposición entre el grupo propio y el extraño (nosotros-ellos), o el sentimiento de integración en el grupo propio y la hostilidad hacia todo lo diferente, lo extranjero. Otro era el de la identificación del dominado con la personalidad del más fuerte, que –en su opinión– reflejaba la deformación provocada por la cultura de masas en los sujetos, desprovistos de toda autonomía de pensamiento. Pero además de estos rasgos de carácter individual, Adorno creía que eran relevantes los procesos de socialización de los sujetos y por eso introdujo también en esta investigación la modificación de las ideas religiosas desde el punto

---

tienden a desarrollar, de adultos, los rasgos de una personalidad autoritaria. Pero curiosamente sucede lo mismo cuando los sujetos han recibido una educación completamente permisiva, cuando no se les han establecido límites en su conducta ni se les ha exigido el cumplimiento de unas normas: la personalidad no llega a estructurarse equilibradamente y por tanto son sujetos débiles de carácter que presentan los mismos rasgos de autoritarismo. Ambos extremos en la educación conducen a la misma deformación autoritaria de la personalidad.

67. En 1942, Horkheimer, como director del Institut of Social Research ya en Nueva York, recibe la petición del American Jewish Committee, para realizar una investigación sobre el antisemitismo. Este estudio fue publicado bajo el título «La personalidad autoritaria» en el marco de cinco volúmenes titulados *Estudios sobre el prejuicio*. Aunque las primeras hipótesis de trabajo eran de inspiración psicoanalítica, e intentaban analizar cómo el síndrome de un fascismo potencial y no manifiesto, era reflejo de una determinada estructura de la personalidad que predisponía al autoritarismo, Adorno quería averiguar la influencia de los procesos de socialización y del medio social en las actitudes antidemocráticas.

de vista de la tolerancia. Consideraba que la religión opera como aglutinante social que contribuye a la conservación del *statu quo* y genera conformidad social. La gente, pensaba, elige una cosmovisión como si fuera un artículo de uso corriente, porque le sirve, no porque sea bueno (Müller-Doohm, 2003: 442).

El problema central que desencadena el uso arbitrario del poder estriba en que los individuos, cuando son sometidos, no llegan a tener conciencia de dicho sometimiento, es decir, se identifican de tal forma con el pensamiento autoritario que llegan a justificarlo. Esto es lo que hace verdaderamente necesaria la crítica ideológica: colocar a los individuos de forma distanciada frente a sus condiciones personales para que puedan tomar conciencia de que sus intereses están siendo violentados, de que ellos no han dado su aquiescencia racional a la subordinación que en algunos momentos de la vida social pueda ser necesaria, como sucede en la democracia.

Tanto Adorno como Horkheimer se sentían deudores de las tesis sobre el poder de Nietzsche, compartiendo con éste la crítica a la identificación entre dominio y racionalidad, convertida en punto esencial de su crítica dialéctica a la razón ilustrada pero, a la vez, mostraban su desacuerdo con la tesis nietzscheana, a la que consideraban «afirmativa», por proponer como única vía de salida la experiencia estética[68] perdiendo en ese camino su aguijón crítico. Admitían con Nietzsche que la moral universalista rebaja los criterios morales a simples formas de manifestación tras los que se esconde una voluntad de poder pervertido. Pero las tesis de Nietzsche no les permitían avanzar en la crítica social, pues al entronizar el «gusto» y el «juicio del crítico de arte» como órganos de conocimiento, más allá de los criterios de verdadero o falso, o del bien y del mal, aquél limitaba la crítica a un simple juicio de valor que reducía las pretensiones de legitimidad a simples preferencias.[69] Pero Adorno y Horkheimer tampoco pueden superar la aporía en la que se encierran pues se apoyan en la misma razón que critican para denunciar sus excesos. Las concepciones que utilizan sobre «lo no idéntico»,

68. Vía de salida a la que también recurrirá Adorno posteriormente, aunque con otros matices, cuando pierda la esperanza en la vía racional.

69. Nietzsche se plantea que lo mismo que hemos preferido optar por la verdad (y la justicia), podríamos haberlo hecho por la no verdad (y la injusticia). Llega a considerar la belleza como única pretensión cognitiva, diciendo que lo bello es el estimulante de la voluntad de poder.

«la diferencia», «la experiencia estética»... remiten a unos criterios normativos que tampoco quedan explícitos, aunque reflejan el rechazo de estos autores hacia las situaciones de injusticia y degradación moral. Al igual que sucede con Nietzsche, al criticar al sujeto y a las relaciones cosificadas que éste ha establecido consigo mismo y con sus semejantes –señala Habermas–, echan también por la borda el proyecto ilustrado y emancipador de la modernidad:

> [...] la perspectiva de una praxis autoconsciente, en la que la autodeterminación solidaria de todos pudiera conciliarse con la autorrealización auténtica de cada uno. Se está rechazando lo que la modernidad [...] pretendió con los conceptos de autoconciencia, autodeterminación, y autorrealización. (Habermas, 1989b: 399)

Este rechazo a las formas de vida de la modernidad presenta la debilidad de permanecer insensible a su comprensión dialéctica. Al menos, Marx, Hegel, y Lukács, dice Habermas, distinguían entre los aspectos represivos de la vida social y los aspectos emancipadores, porque la crítica indiferenciada respecto a la identificación de poder y razón no abre muchas puertas a la esperanza. Estas concepciones, añade Habermas, pasan por alto los costes que el pueblo ha tenido que pagar para alcanzar algunos logros sociales, como por ejemplo unas mejores condiciones laborales, las posibilidades de elección individual, la participación política y democrática, el derecho a la educación o a la sanidad, etc. Para comprender esta dialéctica de avance y regresión, necesitamos de otros elementos teóricos que permitan mantener alerta el pensamiento.[70]

En esta crítica al poder, Habermas propone un paso que permite superar estas vías cerradas: diferenciar las *pretensiones de poder* de las *pretensiones de validez* racional. Necesitamos de la razón, apoyada en el lenguaje y en la argumentación, para señalar las injusticias sociales, pero con la conciencia clara de que, aunque en la base de nuestros razonamientos se den los supuestos implícitos de que la única coacción válida es la del mejor argumento, estamos siempre expuestos a que el propio lenguaje nos arrastre, genere nuevos mecanismos de dominio o nos atrape en los ya existentes.

70. Por eso es tan importante mantener vivo el pensamiento dialéctico y crítico, porque tan errático resulta quedarse en el fácil e ingenuo conformismo ante los logros sociales obtenidos, como parapetarse en el rechazo permanente y adialéctico de los errores y patologías morales que nuestra sociedad también, y a la par, ha desarrollado.

Sólo un «habla» capaz de tomar conciencia de esos mecanismos de dominio nos proporcionará la posibilidad de romper el hechizo de ese mismo dominio (Habermas, 1989b: 162). Al establecer una distinción entre estas dos clases de pretensiones, Habermas puede contestar tanto a Adorno y a Horkheimer como a Nietzsche. Partiendo de la clasificación de Weber sobre las esferas de valor que han dado lugar a sistemas de saber especializados como el arte y la crítica, la ciencia y la filosofía, el derecho y la moral, podemos apreciar el desarrollo de discursos especializados que emplean una terminología específica y responden a criterios de validez propios (verdad, corrección moral, sinceridad expresiva). Esta diferenciación generada en cada una de estas esferas y asumida por el lenguaje nos permite, por ejemplo, juzgar por una parte la validez veritativa de un avance científico y por otra su validez ética. De una forma sintética: cuando realicemos el análisis crítico de un conocimiento especializado deberemos saber diferenciar, por un lado, si sus contenidos responden acertadamente a las pretensiones de validez internas específicas de ese ámbito del conocimiento y, por otro, su adecuación ética, para cuyo análisis hay que interpretar las pretensiones de poder y los intereses sectoriales que rigen en esa disciplina. Esta comprensión dialéctica nos permitirá analizar los contenidos curriculares que transmitimos en la escuela, pues contempla las vertientes rechazables del conocimiento cuando éste responde a intereses espurios. Al fin, éste es el núcleo de la crítica.

Desde la perspectiva de una Didáctica Crítica, entendemos que la dialéctica del poder en las interacciones humanas se resuelve precisamente en su relación con el concepto de autoridad.[71] Es decir, el poder de alguien sólo es admisible cuando está basado en la autoridad de quienes poseen un conocimiento mejor, unido a una categoría moral que garantiza su defensa de los intereses generales por encima de los suyos particulares. Este poder se convierte en legítimo sólo cuando es aceptado libre y conscientemente por aquellas personas que van a someterse a dicho poder, es decir, el poder sólo es válido cuando supone una delegación voluntaria de los sometidos. Esto significa que el poder no es una atribución que se pueda derivar ni de la condición social ni de una imposición, sólo de la voluntad libre de aquellos que delegan en otro su capacidad de decisión.

71. Me apoyo en la diferenciación que hace Weber respecto al poder, el dominio y la autoridad.

En el caso de los niños este poder está basado en la autoridad moral que deben adquirir los adultos que se responsabilizan de su cuidado; por eso en la escuela es tan importante el concepto de «autoridad moral», como criterio para que los alumnos acepten las decisiones del profesor, incluso cuando todavía no han alcanzado la capacidad suficiente para entender sus razones. Pero esa autoridad moral es un logro del profesor –no basta con la autoridad legal que su rol institucional le atribuye– y debe estar apoyada tanto en su competencia intelectual, de conocimiento sobre aquello que va a enseñar, como en un comportamiento ético correcto, proporcionando la suficiente confianza al alumno para que éste delegue el poder en el profesor. Aquel necesita saber, intuitiva o reflexivamente, que el profesor va a actuar de manera que protegerá sus intereses básicos, que no le va a engañar. Esta confianza, ganada por el correcto comportamiento del profesor y por su cualificación respecto al conocimiento que transmite, es la única fuente de autoridad legítima en las relaciones entre profesor y alumnos.

Pero no podemos olvidar que un centro escolar es una institución social inmersa en las mismas redes de poder que entretejen la sociedad. Unas son institucionales, y derivan de los roles prefijados por la misma institución. Otras son informales y quedan establecidas por los individuos que configuran la organización escolar. Los profesores asumen y ejercen estos roles de poder, desde aquellos que quedan definidos en el organigrama del centro (director, jefe de departamento, coordinador de ciclo, tutor...) hasta los que se establecen en las relaciones informales de convivencia (carácter, personalidad, conocimientos, titulaciones, antigüedad, etc). Los alumnos, desde su rol como tales, también establecen relaciones jerarquizadas entre sí, apoyadas en el prestigio personal (personalidad fuerte o carismática, carácter violento...), en el nivel económico o social de su origen o en aspectos primarios como la fuerza física o la violencia simbólica. Existe una intención de dominio cuando el profesor pretende que su autoridad se apoye solamente en el rol que le atribuye la institución («yo soy el profesor y aquí mando yo») o en su prepotencia individual («aquí se hace lo que yo diga»). También existe intención de dominio en el alumno que pretende dejar en mal lugar al profesor, o a otro compañero, bien sea abusando de su buena fe o ingenuidad o mediante un chantaje afectivo. Existen múltiples ejemplos en la vida cotidiana de nuestras escuelas donde se desarrollan estas relaciones de poder/dominio, tanto entre profesores y alumnos como entre alumnos. Y en este listado cabe in-

cluir a aquellas familias que pretenden influir en la vida del centro priorizando los intereses personales de su propio hijo sobre los de otros alumnos, o a los profesores que pretenden demostrar a las familias que son ellos quienes tienen el poder dentro de la institución escolar, aunque sea arbitrario...

En una investigación etnográfica realizada por F. Dubet se describen algunas de estas situaciones de dominio en la escuela. Entre sus conclusiones señala que mientras por una parte se considera que el alumno debe desarrollarse como un ser autónomo en la escuela, por otra se le pone todo tipo de trabas. Cuando el programa educativo fracasa el estigma del rechazo no se vierte contra las condiciones sociales que impiden este objetivo sino contra el propio individuo, a quien se le atribuye este fracaso motivado por una serie de factores individuales: el ambiente familiar, sus dificultades de aprendizaje, su desmotivación, su hiperactividad, su falta de control, etc., de forma que los problemas políticos o sociales se transforman en problemas de personalidad. En este caso el dominio no puede ser rechazado porque el sujeto estigmatizado no es consciente del mismo. Otra forma de dominio es denominada como «seguir el juego». Todos los implicados en la escuela están obligados a «seguir el juego» a pesar de saberse perdedores, como sucede con los alumnos a quienes los profesores denominan como «problemáticos» o «conflictivos». Esta situación saca a la luz la tremenda contradicción de una institución que –según la opinión de Dubet–, aunque en sus orígenes estaba pensada para las élites, en un régimen político democrático debe proporcionar educación a toda la población en edad escolar, es decir, debe extenderse como un derecho a todos los ciudadanos. Los profesores no pueden excluir a este tipo de alumnos problemáticos pues la escuela es un servicio público, contraponiéndose aquí dos ideologías contrarias: la liberal, de la competición a partir de los méritos individuales y la de la igualdad, la razón y el progreso, identificados en los valores de los servicios públicos. Los alumnos lo saben y, aunque no les agrade estar allí, tienen que aguantar como puedan hasta que cumplan la edad de acceso al mercado laboral. Otro rasgo de dominio es considerar al alumno como responsable de su propio destino. Se considera que todo el mundo es igual ante la ley y que la única fuente justificada de selección son los propios méritos, pero el profesor se siente desconcertado: si el alumno es responsable de sus fracasos ¿por qué la sociedad le atribuye a él los aciertos y fracasos de la escuela? Ninguna de las partes es

consciente de su doble papel de dominador y dominado (Dubet, 2006: 402-409).

Esta investigación ejemplifica algunos de los rasgos del poder entendido como dominio en la escuela, y éstos se manifiestan en los procesos de comunicación que se establecen en los centros. Para identificarlos nos posicionaremos no como observadores externos sino como participantes implicados en estos procesos de comunicación, procurando la comprensión empática de motivos e intenciones, concepciones y significados de los participantes, pero sin perder de vista el referente de justicia social que será el criterio válido para la crítica ideológica de nuestras interacciones comunicativas en el ámbito escolar.

3.3.3.2 Aprender y enseñar a través del diálogo

El diálogo no es garantía para la enseñanza o el aprendizaje crítico. Se puede participar, mediante el diálogo, en procesos comunicativos distorsionados contaminados por afanes de dominio y sus consecuencias de sumisión. Dialogar sólo significa hablar entre dos o más personas que se contestan unas a otras acerca de lo que se habla. Que un profesor hable mucho con sus alumnos no significa que no esté ejerciendo un dominio sobre ellos, es decir, que no sea autoritario. Hablar, dialogar, sin más... no es sinónimo de entendimiento. La mayor parte de los conflictos vividos en las aulas y en los centros escolares en general, son debidos a errores comunicativos o a las interferencias del afán de poder de alguno de los participantes en la comunicación. En una Didáctica Crítica lo primero que tendremos que enseñar a los alumnos es que el principal objetivo de la comunicación es entenderse con otro sobre algo, para lo cual el mensaje que emitimos debe ser concordante con lo que sinceramente queremos comunicar en el acto de habla, es decir, debemos hacer al hablar lo mismo que queremos decir. Por ejemplo, si lo que queremos es hacer una descripción de lo que ha pasado, tendremos que utilizar el lenguaje ilocucionario adecuado para ello: «el profesor de Matemáticas nos ha echado la bronca», pero si lo que queremos es advertir de algo a alguien también debe quedar explícito: «si no me ayudas en este ejercicio yo tampoco te echaré una mano en inglés».[72]

72. Esta «advertencia» se entiende como una amenaza pero, al menos, al quedar explícita el interlocutor puede identificarla fácilmente y «defenderse» de ella.

Pero lo que aquí nos ocupa no es sólo cómo enseñar a los alumnos a hablar de forma coherente y comunicarse de manera que se entiendan con su interlocutor, sino a algo más profundo: cómo hacerlo de forma crítica, es decir, sin interferencias de dominio o con la capacidad suficiente para desvelarlo cuando éste se intente filtrar en la comunicación. Con esto no se agota el planteamiento de una Didáctica Crítica, pues una educación crítica tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los alumnos, pero sí es una vía importante, ya que tiene fuertes implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como referente para el análisis crítico sobre las interferencias del poder/dominio en los procesos comunicativos escolares me serviré de los *principios procedimentales* que caracterizan el modelo de *acción comunicativa*:

– *Simetría en la interacción comunicativa de los participantes en una acción comunicativa:* Cuando hablamos de simetría no me refiero a que los participantes en una interacción comunicativa posean los mismos recursos o se encuentren en las mismas situaciones institucionales o sociales. Considerar así la «igualdad» sería incurrir en una falacia pues implicaría olvidar las redes de poder que configuran nuestra estructura social. Cuando se habla de simetría en la comunicación se alude al acceso al poder dentro del proceso comunicativo, es decir, que todas las personas que participen en una situación de comunicación puedan intervenir con libertad y con los mismos derechos a la réplica y contraargumentación de aquellas ideas que se exponen, que cualquiera de ellas pueda pedir una mejor explicación o razón de las mismas y que reciban igual reconocimiento cuando expongan sus puntos de vista respecto a la cuestión de la que se habla. Esta es la condición primera para construir una *acción comunicativa libre de dominio,* pues afecta a sus fundamentos críticos: evitar que las coacciones simbólicas (o de cualquier naturaleza) contaminen la posibilidad de llegar a un entendimiento genuino con otras personas.

En los procesos comunicativos que se establecen en el aula, esta simetría no es sencilla de lograr. En su forma de enseñar los profesores reflejan sus concepciones sobre su tarea y sobre el mismo conocimiento y éstas condicionan su posterior comunicación con los alumnos. Las concepciones epistémicas de los docentes, respecto al conocimiento y a su acceso, tienen un gran peso específico en la forma en que éstos orientan su práctica. De entrada, el

profesor cree, de buena fe, que es él quien posee el conocimiento válido que el alumno desconoce y que su tarea profesional reside en mostrárselo. A su vez, el alumno cree que él no sabe, por lo que tiene que aceptar lo que le dice el profesor y repetirlo lo más fielmente posible (incluso hará reproches al profesor si éste no responde a sus expectativas). Es evidente que aquí se produce una asimetría que no depende tanto de lo que uno u otro sepan sino de las concepciones previas de uno y otro respecto al conocimiento y a su relación con él. Esta asimetría se verá reflejada en las interacciones comunicativas que se produzcan en la sesión de clase e interrumpirán lo que podría ser una genuina acción comunicativa, donde debería haber un intercambio sereno de argumentos, contraargumentos, réplicas y contrarréplicas. Las interacciones comunicativas quedan contaminadas ya en sus inicios. El profesor, que se siente poseedor del conocimiento e ignora o devalúa el saber previo de sus alumnos,[73] inicia su discurso con la exposición de una información dirigida a un «participante colectivo», el grupo-clase, a quien se dirige como si se tratara de un solo sujeto, homogéneo en sus características cognitivas, personales o sociales. Las expresiones suelen dirigirse a un «vosotros»[74] y parten de un sujeto en primera persona («yo») o en tercera persona si se hace referencia a otra fuente de autoridad. Entre información e información se intercalan expresiones dirigidas al control del comportamiento de algún alumno individual o del grupo en general... En este clima comunicativo es muy difícil que el alumno haga suyos los argumentos que expone el profesor, que reflexione sobre ellos y que le surjan contraargumentos..., como mucho hará preguntas globales y difusas del tipo: «¿Qué quiere decir?», o expresiones de desaliento: «No entiendo nada». Como dice Habermas, cuando entendemos una razón y nos implicamos en una comunidad de diálogo, donde nos sentimos importantes para

73. No me estoy refiriendo en estos momentos a la construcción cognitiva del conocimiento, como propone el constructivismo, sino a la devaluación implícita del profesor del saber que sus alumnos hayan adquirido por otros cauces. Estamos analizando una relación de dominio, consciente o no.

74. Es un error comunicativo dirigirse a un sujeto individual considerándolo como colectivo. Por ejemplo, cuando un profesor en una interlocución con un solo alumno se dirige a él utilizando la segunda persona del plural: «vosotros... es que no sabéis lo que queréis», como si la persona que tiene frente a él no fuera un sujeto individual con una idiosincrasia propia sino representante de un colectivo. Esta interacción resulta humillante para el alumno, especialmente si el mensaje es devaluador del colectivo.

el otro/s y miembros activos en la interacción comunicativa, no podemos evitar el tomar postura frente a las ideas expuestas, porque entender una razón significa ya que nos sentimos miembros de una comunidad que comparte determinados tipos de razonamientos, por ejemplo: «ser alumno de 3° de E.S.O.» y «saber de Matemáticas, de Geografía, de Historia». Pero estas condiciones de simetría en la comunicación difícilmente se dan en las condiciones contextuales de aula descritas, que suelen ser muy habituales.

Conocer los planteamientos epistémicos del profesor nos puede ayudar a detectar en qué condiciones se puede lograr esta relación de simetría en la comunicación del aula. Un estudio etnográfico llevado a cabo por R. Young sobre un grupo de profesores de Secundaria nos proporciona información sobre esta cuestión. Las concepciones que éstos tenían del conocimiento variaban en función de las áreas o asignaturas que impartían y éstas determinaban la organización de las interacciones en clase. Los profesores de Tecnología expresaban una concepción del conocimiento centrado en las prácticas y en las explicaciones derivadas de alguna fuente de autoridad; la pedagogía que empleaban en sus clases era de memorización e imitación y entendían que el alumno había aprendido cuando conocía bien lo que se le había enseñado. Entre los profesores de Ciencias, el concepto dominante del conocimiento era empírico-lógico y la organización de sus clases se centraba en la observación y la comprobación experimental de las hipótesis; estos profesores consideraban que sus alumnos debían hacer mucha labor experimental para *averiguar por sí mismos que todo sale*. Entre los profesores de Humanidades, Ciencias Sociales y Arte, el concepto dominante era que el conocimiento se construía desde la interpretación y por tanto planteaban métodos de aprendizaje basados en la discusión sobre las diferentes interpretaciones del conocimiento, aunque subrayaban el carácter individual de la hermenéutica frente al carácter social de los sistemas de sentido. Solamente los profesores que se planteaban el conocimiento como una construcción social entraban a cuestionar las fuentes de autoridad de las que procedía la información y proponían debates y situaciones de diálogo con mayor frecuencia (Young, 1993: 28 y ss.). Esta última concepción favorece un mayor nivel de interacción comunicativa al entender el currículo como una construcción cultural en la que el alumno también participa, pero esta interacción todavía no puede ser considerada como «crítica», pues le falta el aguijón del análisis crítico-ideológico de los contenidos y el análisis crítico comunicativo de las interacciones en el aula.

Así pues, para establecer unas condiciones de simetría en las interacciones comunicativas de una sesión de clase, precisaremos como requisito inicial que el profesor entienda que el currículo es una construcción social y que en su reproducción intervienen también los alumnos, por tanto, y como señalábamos con anterioridad, el currículo se debe entender como un proceso comunicativo donde se aprende, se reproduce y se produce el conocimiento. Para que la simetría en esta comunicación se haga posible, el profesor debe enseñar a los alumnos a presentar con orden y rigor las ideas, una información, una opinión, un hecho... mediante una exposición argumentada ante la que se opondrán argumentos contrarios, que también deben mantener entre sí una coherencia lógica. La forma de aprender a argumentar es participando activamente en la propia argumentación, es decir, participando en la interacción comunicativa. Y aquí es donde se debe poner el acento para lograr la simetría a la que nos referimos: cualquier alumno debe sentirse cómodo y libre para participar en la argumentación, con la confianza de que aunque la idea que él exponga pueda ser refutada por otro compañero o por el profesor, esto no implica ninguna devaluación de su persona. Para ello el clima comunicativo debe ser de confianza entre los miembros del grupo y el énfasis no se debe poner en quién dice un argumento, es decir, en la persona que lo expone (sea el profesor o sea un alumno cualquiera) sino en el contenido del mismo. Desplazar la importancia del debate al plano exclusivo de las ideas, sin que queden afectados los sentimientos de aprecio o devaluación de los miembros del grupo por lo que hayan dicho, es fundamental. Claro que hay alumnos que participan con acierto y aportan ideas sugerentes, mientras que otros se limitan a reproducirlas o sugieren cuestiones de pequeño calado (y hasta tonterías), pero si queremos que los alumnos aprendan el valor de la simetría y rechacen los elementos coactivos de cualquier comunicación, esta valoración –subjetiva por otro lado– no debe afectar al clima relacional que se genere en el debate colectivo. Como profesores ¿nos paramos a reflexionar acerca de la forma en que iniciamos las interacciones con el grupo de alumnos y si emitimos señales de devaluación de los alumnos que emiten determinadas preguntas, o de rechazo si proceden de alguno en particular, o de incomodidad si nos pregunta algo de lo que no nos sentimos seguros...? A veces la inseguridad que atribuimos al alumno silencioso, que no participa, es fruto del propio contexto comunicativo que hemos creado en el aula, donde no hemos favorecido la simetría necesaria para que

surja la comunicación o hemos permitido que otros alumnos hagan gestos o expresiones devaluadoras de determinados compañeros...

Todas las personas merecen igual respeto y reconocimiento, solamente son las ideas las que se deben poner en cuestión y a las que se replica. A esto hay que unir otro principio básico del aprendizaje: las ideas construidas intersubjetivamente, entre todos, son más ricas que las pensadas individualmente, por tanto, nadie es propietario individual de una idea (aunque parezca que se le haya ocurrido a él solo),[75] pero juntos podemos ser sus autores.

Cierto, mantener este clima no es sencillo. Para ello el profesor habrá tenido que aprender antes a participar, él mismo, en debates y en conversaciones donde nadie quede devaluado como persona, donde se separen claramente los sujetos de los argumentos. Para crear situaciones de simetría con los alumnos, respecto a la comunicación, deberemos haber vivido previamente esa experiencia.

– *Una actitud de búsqueda de entendimiento en la interacción comunicativa:* La actitud ilocucionaria[76] en un acto de habla constituye la base y finalidad de cualquier proceso de comunicación. Esto significa que cualquier acción comunicativa busca, de por sí, enten-

75. Es muy importante transmitir a los alumnos el valor del pensamiento, de los argumentos, por delante de quien los expone o los crea, así como la posibilidad enriquecedora de aprender y generar pensamiento de forma intersubjetiva. Dadas nuestras condiciones sociales, caracterizadas por el individualismo y la competición con el otro, resulta difícil que los alumnos entiendan esto..., más bien son dados a los protagonismos individualistas y a los rechazos o adhesiones según el éxito que tengan sus ideas, pero esto no significa que debamos ceder en una cuestión que resulta relevante, desde el punto de vista tanto ontológico como epistemológico, y psicológico.

76. El término «ilocucionario» remite a la clasificación realizada por Austin sobre los efectos ilocucionarios y perlocucionarios de un acto de habla. Habermas señala que las acciones comunicativas precisan de actos ilocucionarios, es decir, el hablante realiza una acción diciendo algo (afirma, manda, promete...) y su intención será que el oyente entienda con claridad y sin equívocos lo que él está haciendo cuando habla. Sus fines también deberán ser ilocucionarios, es decir, lo que se pretende es el entendimiento con el otro. Por el contrario, en los actos de habla perlocucionarios, lo que busca el hablante es causar algo, distinto a lo que aparentemente dice. Sus fines son estratégicos y sus propósitos sólo pueden ser conocidos por el oyente si éste averigua cuál es la intención del hablante. Para que una acción sea comunicativa, es necesario que ambos, hablante y oyente, empleen proposiciones con efectos ilocucionarios, de manera que ambos comprendan claramente la intencionalidad del otro, sin que quede margen para la duda. La acción comunicativa se distingue de la estratégica, precisamente, en que todos los participantes persiguen la finalidad de llegar a un entendimiento que sirva de base para un futuro acuerdo (Habermas, 1987, vol. 1: 370 y ss.).

derse con otro u otros sobre algo. Este es el supuesto básico sobre el que se construye la comunicación humana.

Pero algo que parece tan elemental no siempre es lo más habitual en las interacciones comunicativas que se producen en el contexto escolar. A pesar de que las expresiones: «esto te lo digo, para ver si me entiendes»... son corrientes en las interacciones del profesor con los alumnos, éstas –por el tono de voz que las acompaña e incluso por el gesto no verbal– encubren la verdadera intencionalidad de la comunicación, que no es precisamente el entendimiento entre alumno y profesor, sino una señal amenazante, una advertencia... Muchas de las proposiciones emitidas por los profesores responden a una actitud perlocucionaria. Por ejemplo, con el uso de una terminología técnica, específica de una disciplina, no siempre se pretende abrir el pensamiento del alumno con la incorporación de nuevos términos que remiten a conceptos nuevos, sino mostrar la superioridad del saber del profesor frente al del alumno. Con ello se está buscando impresionar al alumno (positiva o amenazadoramente), y mostrar *quién tiene el poder aquí.* Esta actitud se manifiesta en aquellos momentos de la sesión de clase en la que el profesor realiza una exposición exhaustiva de un tema sin preocuparse del nivel de comprensión del grupo, ni de si sus alumnos –que pueden ser de origen cultural diverso– le pueden o no comprender. El profesor que pretende que sus alumnos «le sigan» y que sólo accede resignado a modificar sus esquemas expositivos cuando percibe que sus alumnos no han comprendido su discurso, está haciendo un ejercicio de dominio. En esta acción de poder arbitrario no tiene en cuenta que el silencio de los alumnos es una muestra de la sumisión del dominado, que no tiene valor para enfrentarse al dominador por temor a sentirse ridiculizado por éste o por sus propios compañeros si muestra su ignorancia. El alumno también teme las represalias del profesor, ya que éste juega con un arma de poder que le otorga la propia institución escolar: él es quien juzga, quien evalúa, califica... la consecuencia es callar, o iniciar una conducta disruptiva como forma distorsionada de protesta. En tales circunstancias no podemos hablar de un genuino deseo de entendimiento.

Para que en una interacción comunicativa se logre el entendimiento, hay que contar también con las competencias precisas para ello de los participantes. Si el profesor utiliza la argumentación como forma expositiva debe enseñar a los alumnos a que también argumenten ellos, pero en esta cuestión es importante añadir un matiz clarificador si hablamos de búsqueda de entendimiento. Al-

gunos autores, como Peters (1977) plantean que la forma de desarrollar la capacidad racional de los alumnos precisa de una serie de prácticas donde se propongan ejercicios para adiestrar al alumno en el reconocimiento de argumentos lógicos que le enseñen también a contraargumentar. Por ejemplo, el profesor expone un argumento o lee la explicación del razonamiento de un científico, y posteriormente el profesor plantea ejercicios donde se analice la estructura lógica de los argumentos... Se supone que el alumno, con estos ejercicios, llega a captar la estructura de la argumentación e identifica las razones que da el profesor para aceptar o rechazar las pruebas, etc. Es decir, se espera que al practicar unas habilidades argumentativas e identificar argumentos válidos dados por otras personas, el alumno desarrolle su capacidad racional de manera que pueda participar adecuadamente en discursos argumentados. Esta explicación es totalmente parcial y limitada. Peters se centra solamente en el desarrollo de la competencia lingüística pero no comunicativa. Como le critica Young, este autor olvida la realidad interpersonal de la argumentación y el elemento de riesgo en la participación que todo discurso argumentativo conlleva (Young, 1993: 75). Aunque pensemos mediante un discurso interno, éste siempre tiene un carácter dialógico –aunque sea con uno mismo– y las pretensiones de validez con las que calificamos dicho discurso, son siempre fruto de una intersubjetividad, siendo formuladas socialmente. Esta intersubjetividad debe respetar las condiciones normativas y emocionales de las que estamos hablando (simetría, búsqueda de entendimiento). La actitud genuina de encontrar vías de entendimiento con otro se manifiestan en la forma en que establecemos las relaciones de interacción comunicativa. No es suficiente con saber discernir si la estructura de los argumentos responde a una coherencia lógica o si su contenido es o no relevante para la cuestión de la que se habla; si no se propone la acción comunicativa sobre la que se articula la argumentación con el sincero objetivo de llegar a entenderme con el otro, la comunicación no será eficaz. El alumno en una situación donde percibe la falta de empatía del profesor hacia él, va a sentir rechazo hacia el contexto comunicativo y hacia la información o argumentación que el profesor proponga, va a ponerse «en contra» no de una forma racional y argumentada sino visceral y emocionalmente irreflexiva.

Otra actitud comunicativa con efectos perlocucionarios por parte del profesor –también entre colegas o en las relaciones de profesores y familias– es la de la ironía. La ironía es una figura

retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice y viene acompañado de un tono burlón, finamente disimulado. Desde su consideración perlocucionaria esta interacción comunicativa conlleva la devaluación más o menos seria del interlocutor al exponer, el hablante, una proposición satírica que exige la inteligente y acertada comprensión de la intencionalidad del emisor para que el oyente pueda entender el auténtico «sentido» o significado de la proposición. Si entre hablante y oyente no existe una simetría cognitiva, cultural o contextual, que permita al oyente comprender la doble intención del mensaje ni la posibilidad de que éste pueda responder al primero en los mismos términos –simetría respecto al poder en la interacción comunicativa–[77] el uso de la ironía se convierte en un ejercicio de dominio; es una forma de dejar al interlocutor fuera de juego, cuando este tipo de acción comunicativa la lleva a cabo el profesor en su interacción con el alumno o alumnos, al tratarse de una situación institucional y evolutivamente asimétrica. No existe posibilidad de réplica por parte del alumno ni de participar en el mismo juego de lenguaje, lo que da lugar a una situación de dominio por parte del profesor. El acto perlocucionario de la ironía suele provocar sentimientos de humillación en el alumno, que se siente en condiciones de inferioridad y que, si su edad es temprana, ni siquiera tiene capacidad evolutiva para comprender correctamente el sentido de la comunicación pero percibe, sentimentalmente, que aquello es una burla y lo interpreta como una agresión. Por otra parte sus condiciones contextuales y evolutivas no le capacitan para plantear una respuesta en pie de igualdad y mantener de esa forma el juego humorístico. Estas consideraciones nos llevan a la reflexión de que este tipo de actitud perlocucionaria no favorece precisamente ni la simetría ni el entendimiento, excepto en aquellos casos en los que se tenga la seguridad de que sí existen unas condiciones comunicativas y contextuales que permiten participar a ambas partes, en igualdad de condiciones, y que ambos van a tomar esta interacción como un juego de humor donde no queda espacio para la devaluación de nadie, es decir, cuando existe la seguridad por parte del profesor –que es el adulto– de que el alumno no va a sentirse herido y va

77. Como puede comprobarse en las interacciones comunicativas reales, las condiciones previas de una genuina acción comunicativa, no pueden ser desglosadas en la práctica, solamente como recurso lógico cabe citarlas de forma separada pero nunca en la práctica comunicativa real.

a poder (y querer) participar en este juego de lenguaje. Solamente cuando se da una situación simétrica puede justificarse este juego humorístico de lenguaje, siempre con la seguridad de no ofender al otro.

Existe otro error comunicativo apreciable en algunos profesores, que pone también en cuestión la genuina búsqueda de entendimiento del profesor respecto a los alumnos. Me refiero a aquellas formas de relación, y expresión verbal, que algunos profesores entablan con los alumnos que aparentan la forma de una relación de igualdad, de compañeros. Tal camaradería no es real, pues las interacciones de ambos, profesor y alumno, están marcadas por el contexto institucional de la escuela, y este contexto establece roles diferenciados donde, de entrada, no existe simetría respecto al poder de acción ni de expresión. Con un tipo de trato aparentemente igual se crea una falsa realidad pues las relaciones personales dentro de la institución escolar no son elegidas espontáneamente, sino que vienen condicionadas por las reglas de la propia institución. Esta forma de relación se convierte en una falacia ideológica, pues el profesor no es un camarada en igualdad de condiciones respecto al alumno –excepción hecha de aquellas relaciones que trascienden el ámbito escolar y pasan a formar parte de la vida privada de ambos. El alumno ante una relación comunicativa planteada en estos términos queda inerme para la crítica ante el poder.

Buscar el entendimiento con otro implica que se valora al otro como ser humano, con los mismos derechos que uno mismo pueda tener, y que se le reconoce en su individualidad y con sus diferencias. Este reconocimiento remite al concepto de justicia, como señalaban Honneth y Fraser, al que ya aludimos con anterioridad. Es aquí, en la consideración de un trato justo para el otro y en el reconocimiento de la igual dignidad de los seres humanos, sólo por el hecho de serlo, donde se produce la diferencia entre un concepto de comunicación basada en aspectos instrumentales, cognitivos, y una comunicación crítica, que es lo que propone la Didáctica Crítica.

– *La inteligibilidad necesaria en las interacciones comunicativas para lograr la comunicación*: Esta cuestión va unida a la necesidad de traducción del mensaje cuando existe una diversidad entre los hablantes, sea de carácter cultural, idiomático, evolutivo o de diferencia ideológica. La traducción es una forma de facilitar el acceso, por parte del emisor al oyente, al estilo de lenguaje que emplea. En el ámbito escolar, estas diferencias formales se suelen apreciar en

las relaciones entre profesores y alumnos o entre familias y profesores. Los profesores suelen compartir un código interno, de carácter profesional y local, ya que en el propio centro existen términos y expresiones que son interpretados de forma específica por el colectivo de profesores de «ese» centro; pero en esas interacciones, donde no existe una terminología común, resulta necesaria la traducción de un tipo de lenguaje a otro para facilitar una comunicación genuina. De nuevo nos topamos con las actitudes de poder que enmarañan algunas de estas relaciones. El profesor no siempre está dispuesto a facilitar la comprensión del lenguaje que él utiliza para explicar «su materia» al alumno. En ocasiones se escuchan de algunos profesores frases referidas a los alumnos como: «que se esfuerce y estudie y me podrá entender», «si les hablara con palabras sencillas los niveles bajarían mucho»... Detrás de expresiones como éstas, y otras muchas que servirían de ejemplificación, se esconden desde concepciones erróneas respecto a qué debe ser la enseñanza hasta prejuicios sobre la comunicación. Existe una creencia extendida en el imaginario colectivo de los profesores de que la enseñanza es un proceso cuya responsabilidad cae fundamentalmente en el alumno; si el alumno tiene capacidad y se esfuerza por aprender, aprende; el alumno que no se esfuerza –o no tiene capacidades– no aprende; por tanto si se logra o no el aprendizaje es responsabilidad básica del alumno. El profesor puede favorecer o no el aprendizaje, pero su resultado es cosa del alumno, por tanto el profesor debe cuidar de que su transmisión informativa sea de calidad en cuanto a grado de dificultad y nivel y si los alumnos no están preparados para seguir sus explicaciones «es un problema de éstos». Tales creencias contienen un error de base muy difícil de erradicar, porque se apoyan en el deseo, consciente o inconsciente, de demostrar superioridad sobre el alumno, es decir, de demostrar que se tiene más poder porque se sabe más.

Respecto a los prejuicios sobre la comunicación existe también el de considerar que si yo, como profesor, me pongo a la misma altura que el interlocutor, en este caso el alumno, estoy mostrando debilidad y falta de autoridad («incluso el alumno puede llegar a olvidar el rol institucional que tengo, confundirme con un colega y faltarme al respeto»). De nuevo, tras este prejuicio nos encontramos con el afán de poder, de demostrar superioridad sobre el otro.

Si nos trasladamos a las relaciones entre profesores y familias ambos errores se repiten con frecuencia. Los padres deben saber que el profesor es una autoridad en su materia, por ello si es nece-

sario *darles un baño* de contenidos informativos, sean de la disciplina o pedagógicos, hay que dárselo, porque de lo contrario: «te devalúan o se te suben a las barbas». Nuevamente nos topamos con el poder-dominio. En estos casos no existe una intencionalidad comunicativa genuina, sino el deseo de impresionar para mostrar superioridad.

Con estas consideraciones no pretendo concluir que sea necesario obviar un lenguaje preciso o técnico para transmitir tanto contenidos culturales o informativos como orientaciones familiares. Lo que deseo subrayar es que, unido al uso de cualquier término con el que el oyente no esté familiarizado y que pueda obstaculizar la comprensión de un mensaje, se hace necesario añadir la pertinente explicación, exhaustiva si es precisa, para trasladar a su nivel de lenguaje aquella idea que deseamos compartir. Esta acción facilitadora es una manifestación de que existe una auténtica búsqueda de comunicación y una actitud de autocrítica respecto al poder.

– *Reconocimiento de las diferentes pretensiones de validez según los planos del discurso:* En un diálogo los cambios sobre el nivel del discurso en que nos situamos son constantes. Los diálogos reales se construyen en condiciones históricas, sociales, culturales, etc. que los limitan y determinan. La capacidad de pasar de un nivel a otro en el discurso sin que se diluya el núcleo argumental de la cuestión tratada, forma parte de la competencia comunicativa de un hablante y un oyente. Por eso cuando los alumnos son de edades tempranas hay que ayudarles a mantener una coherencia discursiva pues, a menor edad, su labilidad emocional les hace saltar de un tema a otro según sus estímulos internos o externos (recuerdos, impresiones, estímulos sensoriales, etc.). Pero enseñar a mantenerse en el mismo nivel del discurso argumentativo no significa ignorar la diversidad y multiplicidad de los discursos que se entremezclan.

Las preguntas que sirven como soporte para el diálogo suelen ser parte muy importante de los discursos que se crean en la clase. Los profesores suelen preguntar mucho, pero ¿una pregunta es siempre una auténtica pregunta? Muchas de estas preguntas formuladas por el profesor son en realidad respuestas o bien una declaración de principios o una advertencia... o cualquier otra cosa. Las preguntas más habituales del profesor ¿estimulan el pensamiento independiente de los alumnos, les permiten saber si se está hablando de la verdad/falsedad de un hecho, o de su correc-

ción/incorrección normativa? ¿O simplemente buscan comprobar su capacidad para reproducir una información previa que debía ser memorizada? Young señala que el hecho de que una pregunta tenga una forma interrogativa no significa que sea funcionalmente una pregunta; tampoco el que ésta sea cerrada, abierta o retórica (Young, 1993: 113). Si queremos que nuestros alumnos aprendan a discernir el criterio de validez con el que se debe contestar a una pregunta, tendremos que plantearles preguntas claras que puedan ser contestadas argumentalmente y de cuyos argumentos se pueda emitir un juicio posterior, del estilo de «es verdad o falso», «es adecuado», «es justo o injusto», «es sincero o engañoso»... El hecho de que la pregunta tenga una forma abierta no garantiza que la respuesta pueda ser expuesta de forma argumentada. Así, por ejemplo una pregunta tan usual como pudiera ser ésta: «¿Cuáles fueron las causas de la guerra civil española?», podría permitir respuestas argumentadas acordes con distintos criterios de validez, si el profesor permitiera una gran variedad de respuestas en los alumnos, pero si lo que está preguntando realmente es: «¿Cuáles son las causas que se señalan en el libro de texto que dieron lugar a la guerra civil, o las que os di por apuntes la semana pasada o las que os dije cuando...?» entonces no hay respuesta abierta a diversas argumentaciones sino una pregunta encubiertamente cerrada. Como señala Young la pareja conceptual «abierta/cerrada» aplicada a las preguntas no es una categorización que pueda entenderse de forma rígida. Todo depende de las relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos, así como de las expectativas que ambos tienen sobre este tipo de diálogos. Si el profesor tiene la expectativa de que el alumno puede dar una respuesta reflexiva sobre las causas de la guerra civil, aunque sólo responda de forma parcial, y le pide al alumno que dé las razones en las que se apoya para señalar aquella circunstancia que él considera causal, nos encontraremos con la situación didáctica precisa para poder clarificar a qué tipo de criterios de validez estamos aludiendo.[78] A su vez el alumno ha debido aprender, en su experiencia de la vida de la clase, que su pregunta o su respuesta

78. Lo más frecuente es que el profesor tenga unas ideas prefijadas sobre lo que son unas buenas respuestas, cuál es la información valiosa que debe «saber» el alumno y cómo debe ser una buena clase. No es lo más frecuente encontrar profesores –aunque, por supuesto, los hay– que dejen que la sesión de clase discurra por cauces abiertos, donde prime la confianza en que el alumno pueda plantear cuestiones de interés y proporcionar respuestas creativas y adecuadas.

van a ser valoradas, independientemente de que puedan ser encauzadas por el profesor o por otros compañeros o que le sean devueltas para que piense nuevamente sobre las mismas o busque nueva información para justificarlas.

Aun contando con la mezcla espontánea de los distintos niveles en las interacciones comunicativas en que participamos, es muy interesante enseñar a los alumnos a deslindar en qué nivel de discurso nos estamos moviendo cuando hablamos sobre algo e identificar a qué tipo de criterio de validez estamos haciendo alusión implícita o explícitamente. Young resume una investigación realizada sobre los diferentes géneros discursivos e interrogativos[79] en el aula a partir de las interacciones de un profesor y sus alumnos en una sesión de clase. Algunas de sus conclusiones nos pueden ser útiles para enfocar nuestra práctica en el aula si queremos enseñar a los alumnos a analizar la validez racional de un mensaje e identificar el criterio que empleamos en ello. Señala como una de las prácticas escolares más frecuentes entre los profesores, al iniciar una sesión de clase, la de comprobar lo que saben los alumnos previamente de aquella temática. Pero este objetivo de comprobación suele derivar en el juego: «a ver si adivinas lo que piensa el profesor», es decir, éste da por sentado que los alumnos deben conocer determinadas cuestiones ya tratadas anteriormente y ahora intenta que éstas afloren en el diálogo con los alumnos. En realidad él busca que los alumnos den la respuesta que él tiene en su cabeza y que considera la más correcta. Así, va preguntando a los alumnos llevándolos de una forma inductiva hasta el punto en que el alumno pueda emitir la respuesta que él espera. Si el alumno no acierta en absoluto, el profesor desoye la respuesta y pasa la pregunta a otro alumno. Si éste se aproxima a la respuesta esperada, le ofrece pistas, la mayoría de carácter fonético («empieza por co...»). Si la respuesta es incompleta él mismo la redondea pero sin explicar el añadido, ya que esta explicación interrumpiría el desarrollo sustancial del tema, de forma que para evitar interrumpir la conversación y distraer al audito-

79. Este autor emplea un método estructurado, encuadrado en la Lingüística sistémica, para el análisis de las interacciones comunicativas en el aula. No es necesario recurrir a un método analítico tan exhaustivo para poder hacer un análisis crítico de nuestras interacciones con los alumnos, aunque siempre puede ser útil tener una guía de referencia. Lo que yo planteo en este texto no tiene la pretensión de una investigación sistemática sobre lo que sucede. Solamente son referencias actitudinales y conceptuales para que el profesor las tenga presentes a la hora de analizar su práctica docente y reorientarla en una línea más crítica.

rio del tema principal, pospone las aclaraciones, las ampliaciones o justificaciones. Da por sentado que su respuesta es la correcta y al matizarla llega al alumno como si éste hubiese seguido un proceso racional en la elaboración de esa idea (Young, 1993: 127 y ss.).

Si lo que queremos es enseñar al alumno a analizar la validez racional de un pensamiento, información, hecho, etc. el proceso seguido lleva una dirección equivocada pues a quien permite aprender verdaderamente es al profesor, quien analiza internamente la validez de lo que dice y elabora un buen argumento. Si queremos centrar el objetivo del aprendizaje en el alumno, tendremos que darle protagonismo a éste, dándole ocasión de que balbucee, inicie un argumento, lo someta a juicio, lo rectifique, lo complete, etc. con la colaboración de otros compañeros o del profesor, en una actitud de búsqueda colaborativa de los mejores argumentos.

3.3.3.3 Perturbaciones en la interacción comunicativa: el dominio y la asimetría

En nuestro objetivo de llevar a cabo el postulado de «enseñar y aprender a través del diálogo» resulta fundamental hacer alusión a las perturbaciones comunicativas que se producen fundamentalmente por un mal uso de la autoridad y poder institucional del profesor. En este apartado me voy a centrar en el papel que desempeña el profesor a la hora de enseñar críticamente. Un profesor que quiera ser «crítico»[80] lo primero que necesita es tomar conciencia de sus propios mecanismos de dominio, muchas veces inconscientes, pero que están ahí interrumpiendo la enseñanza de la crítica. Si un profesor no toma conciencia de sus propios errores comunicativos en sus interacciones con los alumnos, mal puede enseñar a sus alumnos a ejercer la crítica ideológica respecto a los contenidos del currículo o a la realidad social. Por ello las reflexiones siguientes se centrarán en este aspecto crítico, en cómo, en nuestra comunicación con los alumnos podemos enseñar justo lo contrario que

80. Esto no significa que ignore que los alumnos también son capaces de ejercer dominio, ni que en las interacciones con los colegas o con las familias también se producen actuaciones de poder/dominio. Pero como aquí estamos hablando de enseñar a ejercer la crítica a los alumnos, la primera responsabilidad del profesor será la del ejercicio de esa crítica al dominio, consigo mismo en sus interacciones con los alumnos.

pretendemos. Si queremos que los alumnos aprendan que el poder arbitrario es rechazable y adquieran una sensibilidad ante las injusticias, la mejor forma de aprenderlo es en el trato con un profesor que sabe ser crítico consigo mismo, precisamente en lo más inmediato y cercano, en sus relaciones de poder con los alumnos.

Una gran parte de las interacciones comunicativas que se producen en los centros se encuentran plagadas de interferencias comunicativas que impiden el fin fundamental de una comunicación crítica que es el entendimiento libre de dominio. En las relaciones personales cotidianas nos encontramos con estas mismas alteraciones que se trasladan espontáneamente a las relaciones interactivas de la comunidad escolar. La cultura, la biografía, las identidades de origen, etc. inciden en los valores que configuran la forma de entendernos con los demás. Cuando un profesor llega a un centro para ejercer su labor profesional viene cargado de una historia personal constituida por todas sus experiencias previas y éstas determinan –si no lleva a cabo una reflexión crítica sobre su actividad– sus relaciones interpersonales y su actividad docente. Añadida a esta experiencia biográfica se encuentra con un «campo» (Bourdieu) profesional en el que las relaciones de autoridad se encuentran legitimadas por el propio rol docente así como por unos *códigos profesionales* (Cuesta Fernández, 1997) que se han ido configurando a lo largo de la historia de la institución escolar. Si a esta jerarquía institucional, avalada por una gramática interna de la escuela, se unen las pretensiones de poder/dominio individuales, resulta fácil que las interacciones comunicativas en las que participe el profesor se encuentren teñidas de asimetrías alienantes que deriven en actos autoritarios. Pero no deseo centrarme en las cuestiones intrasubjetivas que determinan tales características comunicativas. Por el contrario deseo extrapolar aquellos rasgos que forman parte del *habitus* (Bourdieu) del profesor y que conforman su forma de relacionarse comunicativamente con los restantes miembros del colectivo escolar, relacionándolos con nuestro contexto sociocultural.

Los habituales conflictos que se producen en nuestras aulas obedecen a una inadecuada evolución de la competencia interactiva. Esta precisa de patrones cognitivos y morales que permitan la solución de los conflictos a través de vías de comunicación, sin que interfieran en ellas los mecanismos defensivos que se desencadenan cuando percibimos algún tipo de ataque que merma nuestra autoestima individual o los afanes de ejercer el dominio de alguien

sobre otro. Este aprendizaje forma parte de nuestra socialización, desarrollada sobre medios lingüísticos. A través del lenguaje recibimos una forma de organización de nuestras necesidades susceptibles de interpretación; la familia y la escuela son nuestras primeras fuentes de información. Posteriormente nuestra evolución moral y cognitiva irá señalando nuestros aciertos y errores en esa evolución interactiva. Las perturbaciones que se producen en nuestras relaciones interpersonales quedan reflejados en nuestras manifestaciones lingüísticas. El rechazo de los conflictos que no se solucionan, por no ser verbalizados o bien por no encontrar una vía consensual sobre la que apoyarse, deja huellas en forma de alteraciones de la comunicación.

El problema se suscita cuando tomamos conciencia de que tales perturbaciones se encuentran enraizadas en nuestros esquemas culturales de normalización comunicativa, es decir, que las relaciones de dominio son habituales en nuestras formas cotidianas de comunicación. Pero tener en cuenta el contexto situacional no significa que no exista posibilidad de llegar a relacionarnos, profesores y alumnos, como seres que buscan una auténtica comunicación donde no existan indicios de dominio.

La institución escolar ejerce por sí misma una coacción en los procesos comunicativos al colocar a los diferentes miembros de la institución en posición asimétrica respecto al poder institucional. En los centros escolares existe una clara jerarquía respecto al poder. Este poder no sólo se refiere a la capacidad de tomar decisiones sino también a la comunicación. Cuando el director habla, los profesores reunidos en claustro «deben» escuchar. Cuando los padres acuden a una entrevista con el profesor, éstos «deben escuchar y respetar» las opiniones del profesor. Los alumnos «deben escuchar» al profesor y sólo podrán hablar si se les da permiso para ello..., las circunstancias son numerosas. Cuando alguien contraviene estas normas implícitas que forman parte del código escolar se produce el conflicto. No se trata de una falta de respeto a un proceso de comunicación entre personas que tienen una misma capacidad para entablar un diálogo, no. Se trata de un conflicto con el poder, se ha roto la aceptación de la jerarquía.

Y aquí es donde precisamos de una propuesta crítica que nos haga revisar y replantear las distorsiones comunicativas tan frecuentes en nuestros centros, y en nuestros esquemas de vida cotidianos.

El concepto de comunicación lleva implícito un contenido normativo, es decir, cuando hablamos de comunicación distorsionada

en el ámbito escolar, pocas veces nos referimos a problemas relacionados con diferentes usos idiomáticos o a problemas de falta de inteligibilidad del lenguaje. Generalmente nuestros conflictos comunicativos se centran en el incumplimiento de alguna de las premisas básicas imprescindibles para una auténtica comunicación. Los tres planos sobre los que se apoyan nuestros actos de habla son: el contenido proposicional de los mismos, la intención del hablante y el significado de la relación interpersonal. Estos planos nos servirán como material de análisis a la hora de determinar la mayor o menor calidad «crítica» de nuestros procesos comunicativos escolares.

Para entender con mayor profundidad nuestros posibles «errores» comunicativos como profesores vamos a referirnos a algunos aspectos constitutivos de la comunicación:

a) Las expresiones ligadas al cuerpo son una señal o expresión icónica de aquello que significan. Los gestos que acompañan a un mensaje verbal están incorporados de una forma muy concreta a la situación contextual en la que se producen, de manera que llegan a tener significado en sí mismos. El problema surge cuando entre la comunicación verbal, es decir, entre el mensaje que se emite y los gestos que los acompañan no se da una correspondencia en cuanto a los significados expresados.

Esta incoherencia es frecuente en del contexto escolar. Cuando un profesor se dirige a un alumno para aclararle algo o responder a una petición del mismo sobre alguna información que no ha sido comprendida, el profesor puede emitir un mensaje verbal coherente con la petición recibida pero sus gestos pueden ser indicadores de fastidio, cansancio, (pensando: «ya está el listillo de turno cuestionando mis palabras para darse importancia», o bien: «no atiende cuando hablo y ahora pretende justificarse preguntando sobre lo que no entiende») lo que origina una desconexión entre lo que dice oralmente y lo que «comunica» con sus gestos de impaciencia. Aquí la comunicación sufre un bloqueo, que se salva porque el alumno interpreta con más facilidad el mensaje no verbal que el verbal y se queda con el significado de que al profesor le ha molestado hacer esa aclaración. Será difícil que este alumno vuelva a preguntar cuando no se entere de algo, excepto que lo haga con la intención de interrumpir al profesor. Casos semejantes son indicadores de las relaciones de poder/dominio que configuran la gramática de la escuela en la relación profesor-alumno. Esto no significa que el alumno no participe también de los mismos rasgos de incoherencia comunica-

tiva respecto al profesor –el alumno aprende a través de estas experiencias negativas el ejercicio de dominio que posibilita el lenguaje–, pero en su caso, se trata de una subversión de los códigos institucionales pues la escuela puede permitir que se den casos como los expuestos más arriba, pero no va a «aceptar» que sea el alumno quien bloquee el proceso comunicativo. Si el profesor toma conciencia de esto, su rol institucional le permitirá hacer una censura sobre la conducta del alumno, algo que al alumno no se le permitiría.

La concordancia necesaria entre nuestros gestos no verbales y los mensajes verbales es un criterio que permitirá a los profesores tomar conciencia de algunas distorsiones comunicativas. Aunque todos nuestros actos y expresiones cobran significado a partir del contexto en que se llevan a cabo y por tanto no caben las valoraciones rotundas, se pueden señalar algunas ejemplificaciones sobre estas incongruencias entre lo que se dice y cómo se dice, origen de algunos conflictos en la comunicación entre profesor y alumno.

Si el profesor mueve negativamente la cabeza mientras escucha la intervención de un alumno aunque no diga nada y pasa después la palabra a otro alumno sin emitir ningún juicio verbal sobre lo expuesto por el alumno anterior, no cabe duda de que este alumno interpretaría que su intervención ha sido rechazada por el profesor. Si además esta conducta del profesor es frecuente, el alumno interioriza el rechazo del profesor, y sus compañeros lo interpretarán de igual modo de manera que se reforzará todavía más la exclusión de este alumno («ya está diciendo M. tonterías»).

Si el profesor se traslada por el espacio físico del alumno marcando caminos preferentes, está comunicando con su cuerpo qué alumnos son quienes le hacen sentirse cómodo y cuáles prefiere evitar, excepto que se coloque de forma explícita junto a los alumnos más revoltosos para intentar coaccionarles físicamente con su presencia... En ambos casos está enviando un mensaje comunicativo con su cuerpo que puede no coincidir con el contenido proposicional de su mensaje.

Gestos de hastío (abrir disimuladamente la boca...) o de exasperación mientras se espera la respuesta de un alumno, también informan de que aunque el profesor haya concedido protagonismo a un alumno para que resuelva un problema o aporte soluciones a una cuestión, la expectativa que tiene acerca de él es que no va a ser capaz de aportar nada relevante.

Por el contrario, todos los gestos no verbales de sonrisa empática, de apertura corporal (gestos amplios, envolventes) desplaza-

mientos por todo el espacio del aula, incluso breves contactos afectivos con aquellos alumnos más tímidos o inseguros... favorecerán un clima comunicativo más receptivo y abierto.

b) El uso del lenguaje adquiere evolutivamente la posibilidad de desligarse de la situación concreta sobre la que se producen las interacciones y el contenido del habla. Esto hace que los contenidos proposicionales puedan permanecer invariantes frente a las distintas formas relacionales que establecemos con nuestros interlocutores. Tal logro, que supone un grado cualitativo superior en el empleo del lenguaje, puede constituir un obstáculo comunicativo en las interacciones profesor-alumno si el primero no lo tiene presente.

Los alumnos se encuentran evolutivamente en un estadio de desarrollo cognitivo inferior al de los profesores, al menos teóricamente, y pueden interpretar una misma expresión y su contenido proposicional de forma diferente al que los profesores le atribuyen, según el contexto en el que escuchen el mensaje. Sus propios sentimientos, su actitud interna en un momento concreto, su disposición motivacional, etc. configuran ese contexto local y concreto en el que escuchan el mensaje del profesor. Si éste olvida que las características idiosincrásicas de sus alumnos pueden deformar la interpretación que hacen de sus mensajes y no procura asegurarse de que el alumno percibe correctamente su intención al decir algo, pueden producirse distorsiones comunicativas. Un profesor nunca puede dar por sobreentendida la justificación de lo que dice, sobre todo cuando sus proposiciones versan sobre cuestiones normativas. Necesita explicar no sólo «lo que dice» sino «por qué lo dice».

c) Una de las posibilidades del lenguaje es la de que puede separarse el acto de habla del trasfondo normativo en el que se produce la interacción lingüística. Esto hace que ante la manifestación de un hablante enjuiciemos si dicha manifestación se atiene a valores sociales aceptables (o legalmente obligatorios), y por tanto es correcta respecto a la pretensión de validez de la «rectitud» o si transgrede la expectativa de sinceridad que alude a la pretensión de validez de la «veracidad», y está haciendo uso de la posibilidad citada de separar el acto de habla de su validez normativa. Esta condición es el fundamento de las sospechas que se producen en las relaciones entre profesores y alumnos.

Tanto profesores como alumnos conocen la posibilidad de no ser sinceros o transgredir una norma al hablar. A causa de la asimetría institucional que rige la vida de la escuela, es el profesor quien la mayor parte de las veces expresa la actitud de sospecha respecto al alumno. Cuando el profesor cree tener clara la actitud de no veracidad en el alumno puede experimentar sentimientos de irritación y su rol institucional le permite verbalizar su rechazo. El alumno no tiene el mismo poder dentro de la escuela y si es él quien sospecha de la falta de sinceridad del profesor, no cuenta con el respaldo de la institución para verbalizar la irritación que pueda experimentar. De ahí las dificultades derivadas en situaciones anómalas en que el profesor no admite lo inadecuado de su comportamiento y el alumno necesita demostrarlo con pruebas. Esta asimetría en el uso del lenguaje que viene determinada por el contexto institucional debe suscitar la autorreflexión del profesor acerca del uso prepotente o no que puede hacerse del lenguaje en el marco del aula y del centro.

Tal asimetría, evidente entre profesor y alumno, también se produce entre los diferentes miembros de la comunidad escolar: profesores con familias y profesores entre sí. Esta viene marcada por la jerarquía formal o informal existente en el centro escolar. Si en una interacción entre un profesor-tutor y el jefe de estudios el primero siente la sospecha de falta de rectitud o de veracidad en su interlocutor, será difícil que aquél la exprese. Para ello habría que recurrir a otra de las posibilidades que ofrece el lenguaje cuando se adopta una perspectiva crítica ante el mismo: la de separarse, virtualmente, del contexto institucional y plantear el proceso comunicativo desde la postura simétrica en la que los dos participantes pueden expresar su acuerdo o su rechazo frente al mensaje. Esta es la base crítica de la *acción comunicativa*.

d) En la escuela se generan identidades. Este hecho es una vía abierta para la revisión de determinadas identidades culturales con las que acuden los alumnos a la institución escolar, pero también es un obstáculo cuando tales identidades están forjadas sobre bases de socialización donde el poder/dominio es un valor. Ejemplos de esto último tenemos muchos y variados a nuestro alcance: desde la socialización en estereotipos de género (machistas o de dependencia/sumisión femenina) hasta culturales donde una cosmovisión excluyente hace que se rechacen a aquellos que son diferentes a nosotros. En estos casos son fruto de una inadecuada distribución del poder.

En el contexto escolar esta estrechez de posibilidades en cuanto al ejercicio del poder es evidente respecto al alumno.[81] Aunque en ocasiones esta condición sea fruto biográfico del profesor, el *habitus* profesional se ha forjado en torno a esta limitación del poder del alumno. La escuela no suele enseñar a resolver conflictos comunicativos. Tiende bien a soterrarlos bien a desviarlos hacia formas institucionales (aplicación inmediata del Reglamento de Régimen Interno, sanciones establecidas, presencia ante el director, expulsión...). Otras veces se trivializan a través del humor, la ironía, el chiste... como formas evasivas de neutralización del conflicto. En lugar de la búsqueda equilibrada de roles que puedan asumir una función complementaria y que permitan al alumno aprender a discernir donde acaba el poder arbitrario y donde comienza una genuina comunicación se suele recurrir a mantener un deslinde de aspectos que configuran la interacción comunicativa.

- Proximidad versus distancia. Ante un conflicto comunicativo el profesor acentúa la distancia relacional con el alumno, priorizando los roles institucionales por encima de los personales.
- Actividad versus pasividad. El espacio del alumno se reduce ante la toma de iniciativas del profesor y aquél se ve controlado y coartado por las advertencias, amenazas o decisiones del docente. La solidaridad constituyente de un proceso comunicativo crítico se obvia y los sentimientos, deseos o necesidades del alumno quedan postergados.[82]
- La inseguridad o déficits en el equilibrio emocional en algunos profesores, acrecientan los conflictos comunicativos. Si el profesor, ante una situación conflictiva con el alumno, reacciona de forma visceral y brusca sin autocontrol emocional o verbal (se encoleriza, grita, recurre al insulto) o mantiene posturas contradictorias respecto a ocasiones anteriores ante el mismo conflicto (unas veces el conflicto se trivializa y otras se convierte en una situación dramática), el alumno interpretará, en ambos casos, que no hay criterios firmes ni justos para enjuiciar un problema

81. Tampoco debemos olvidar que a veces el alumno, sobre todo en la etapa de Secundaria, si ha forjado su personalidad con tales caracteres puede mostrar comportamientos sociales agresivos y autoritarios.

82. A veces el alumno reclama una justificación de las iniciativas del profesor ante el conflicto que argumente la justicia de las mismas, pero en la mayor parte de las ocasiones no existe ni la posibilidad de que el alumno plantee esta petición.

y la solución al mismo no será fruto de un debate colaborativo, responsable y racional entre quienes han intervenido en el conflicto. En estas situaciones el alumno aprende que el poder del que hace uso el profesor es arbitrario y por tanto instrumento de dominio.

e) Para clarificar los conflictos que pueden perturbar la comunicación entre profesores y alumnos, podemos recurrir a la sugerencia de Habermas: realizar un análisis aislando metodológicamente los componentes de la comunicación: el contenido proposicional de la emisión (lo que el profesor dice y cómo lo dice), la intencionalidad al hablar y la relación interpersonal sobre la que se establece la interacción comunicativa. Estos tres componentes se hallan integrados en la realidad práctica de cualquier proceso comunicativo, pero su deslinde puede servir para el análisis reflexivo de un profesor crítico.

Ya sabemos que en el ámbito escolar, la propia institución legitima la asimetría en el poder de profesores y alumnos, con la distribución de roles, pero esto no implica que no podamos «mostrar» a los alumnos que esta asimetría funcional no es justificación para el dominio. Esto se traduce en que aunque el profesor y el alumno sean conscientes de la jerarquía de roles, aquel puede enseñar al alumno que en un proceso de comunicación genuino pueden establecerse posiciones simétricas respecto a la posibilidad de establecer una comunicación serena y racional, donde todos los participantes puedan intervenir y sean considerados iguales en dignidad y merecedores del mismo respeto. El profesor debe tratar al alumno con el mismo respeto y cuidado que él desea recibir por parte de éste.

Siguiendo con el ejercicio de autocrítica, el profesor deberá analizar el contenido de sus palabras. No puede justificarse pensando que la actuación del alumno ha sido tan inadecuada que ha suscitado su indignación y por tanto puede descargar su ira expresándose incontroladamente, gritando, o usando palabras descalificadoras del alumno. Lo primero que tendría que plantearse es que no se puede confundir el rechazo a una mala conducta con el rechazo a la persona que la ha llevado a cabo. Al alumno hay que informarle de que su comportamiento ha sido incorrecto, pero esto no tiene por qué implicar una devaluación de su persona.[83] La siguiente re-

83. Esas expresiones tan usuales, sobre todo en la etapa de Infantil, del estilo: «eres un niño malo», «eres un maleducado», «eres un bruto»... no son nada educa-

flexión tendría que referirse a si la función educativa del profesor es la de convertirse en juez moral de las conductas del alumno, de forma unilateral, o si es más formativo enseñar al alumno a afrontar él mismo, en colaboración con los otros implicados en el problema, la evaluación moral de lo hecho y la búsqueda de soluciones posteriores que reparen el daño causado.

La intencionalidad al hablar es uno de los aspectos comunicativos más relevantes a la hora de autoanalizar si el proceso comunicativo discurre por los cauces de una racionalidad comunicativa. El profesor necesita ser valientemente sincero consigo mismo y con el alumno. Si al dirigirse al alumno percibe que en su intención se mezclan deseos de «imponerse» arbitrariamente («porque sí», «porque se va a enterar de quién soy yo...») deberá reconocerlo y pedir disculpas al alumno por ello. Expresiones del estilo: «lo siento, no debería haberte hablado en esos términos», o «no debería haberte dicho las cosas de forma tan desagradable», «ha sido un error por mi parte y espero que me disculpes»... son mucho más educativas, cuando proceden del profesor en un momento de conflicto, que muchos discursos didácticos acerca de la comunicación. Saber identificar sentimientos negativos, reconocerlos públicamente cuando es necesario y pedir disculpas, es un aprendizaje muy importante para que el alumno aprenda a participar en procesos comunicativos equilibrados y racionales. Si el profesor actúa de esta manera podrá pedirle al alumno, cuando la situación sea inversa o éste se haya propasado con un compañero, que él actúe en justicia de igual manera. Identificar nuestras genuinas intenciones a la hora de comunicarnos con los demás es uno de los primeros pasos para saber establecer un correcto y racional proceso de comunicación.

Por último, tomar conciencia de la base relacional sobre la que el profesor establece la comunicación es uno de los aspectos más delicados de la comunicación. El profesor, como cualquier ser humano, experimenta sentimientos de simpatía, rechazo, indiferencia, desagrado, etc. hacia los alumnos. Cuando se establece un proceso comunicativo con un alumno que le provoca un sentimiento de rechazo, la interacción comunicativa puede verse perturbada por ese sentimiento. Indudablemente el primer paso consiste en identificarlo pero el segundo, y el más importante, es el de contro-

---

tivas para el alumno. No es lo mismo decir: «te has portado mal o has sido maleducado» que decir: «eres...». En el primer caso se está rechazando una conducta, en el segundo al alumno como sujeto

larlo. Un profesor crítico no puede dejarse influenciar por sentimientos negativos hacia los alumnos. No se le puede pedir que no los experimente pero sí que los controle racionalmente, de manera que pueda adoptar la distancia emocional necesaria para poder establecer una relación comunicativa con el alumno con la intención genuina de búsqueda de entendimiento, aunque esto le cueste un esfuerzo personal. Es evidente que en las interacciones comunicativas que los alumnos vayan a establecer en su vida futura no van a tener la suerte de encontrarse siempre con otros seres humanos que despierten sus simpatías pero, con todo, nuestro objetivo es enseñarles a participar en acciones comunicativas libres de dominio, y por tanto hay que contar con que esa circunstancia no bloquee los procesos comunicativos. La mejor forma de enseñar esto es la actuación del profesor en sus interacciones con los alumnos como modelo a seguir.

Podríamos continuar en la ejemplificación de situaciones en las que los procesos comunicativos entre alumnos y profesores quedan distorsionados o interrumpidos, pero no es el objetivo único de este texto. Solo quiero dejar constancia de la necesidad de que un profesor que quiera enseñar a los alumnos unas formas racionales de comunicación, es decir, libres de dominio, debe estar alerta sobre su propia conducta para llevarlas a su práctica en la mayor medida posible.

3.4 LAS RELACIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA: POR QUÉ ES NECESARIA SU CONEXIÓN EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA

No quiero dejar esta introducción a la Didáctica Crítica y sus postulados sin hacer mención a una cuestión que nos ocupa y preocupa a los profesionales del ámbito escolar; me refiero a las relaciones entre la teoría y la práctica escolar. Al hablar de Didáctica Crítica he mantenido la intención de que se entendiera la teoría crítica como trasfondo de la práctica escolar cotidiana, es decir, que la teoría nos sirviera como referente argumentativo para fundamentar las sugerencias y actuaciones educativas que se han ido proponiendo. A mi juicio, el valor de la teoría estriba en que nos sea útil y esclarecedora para entender la realidad con la que nos topamos y que a la vez

construimos –cuando se trata de fenómenos sociales como los educativos–, y que nos proporcione también referentes normativos, sí, normativos, pues estamos hablando de teoría crítica, para orientar nuestras prácticas en el aula, en el centro escolar y en nuestra vida profesional.

A la hora de plantear esta cuestión, tratada con profundidad y acierto por J. M. Rozada (2007), cuyas reflexiones me han servido de inspiración sobre este tema, me he enfrentado al primer motivo que ha dado lugar a las siguientes páginas: los prejuicios que contaminan el imaginario profesional de los docentes respecto a la relación entre teoría y práctica.

En las reuniones de profesores se escucha con cierta frecuencia la expresión de que determinada cuestión, alternativa u opción práctica es demasiado «teórica». Con ella se pretende devaluar el argumento o la experiencia presentada. Los profesores, en general, asientan su seguridad personal y profesional en aquellas prácticas docentes ya experimentadas por ellos y que, en su opinión, han sido eficaces. Se trata de acciones instrumentales orientadas al éxito, legitimadas por una racionalidad instrumental. Por ejemplo: cuando se debate acerca de la adecuación de un determinado método para la enseñanza de la lectura, el criterio de éxito reside en que el niño haya aprendido a leer y tal criterio es el único que se emplea para valorar como eficaz el método. No resulta habitual que, además, se analicen los valores que transmite un determinado material de aprendizaje, ni tampoco si al niño se le capacita sólo para descifrar el mensaje del texto o también para dar una interpretación que le permita «opinar» sobre el mismo (a su nivel); tampoco si el proceso de aprendizaje ha sido placentero y estimulante para el alumno o ha supuesto un áspero ejercicio. No se cuestiona si los materiales, las formas de organizar la enseñanza o la teoría del aprendizaje que hay detrás, introducen valores que puedan «contaminar» la finalidad instrumental que se pretende...[84] La dicotomía entre teoría y praxis es un tema recurrente en los debates y conversaciones escolares y la toma de postura frente a «lo teórico», como expresión de-

84. En algunos cursos de formación para profesores en ejercicio –a los que he tenido acceso– sobre la aplicación de las teorías constructivistas al aprendizaje de la lectura, se analizaban las actitudes psicológicas del niño frente a los textos, pero no había ningún análisis crítico acerca del contenido de los textos de lectura presentados a los niños, que habitualmente eran publicidad sobre productos de consumo habituales. Toda acción educativa tiene un trasfondo axiológico...del que hay que ser consciente.

valuadora, o ante «lo práctico», como lo que sirve, lo útil en el aula, resulta familiar para quienes formamos parte del contexto escolar. Algunas veces, aunque no muchas, la balanza se inclina a favor de la teoría como si se tratara de una tabla salvadora a la que recurrir ante los problemas cotidianos en el aula. La justificación estriba en la atribución de superioridad, de estatus social e intelectual, hacia quienes desde la universidad divulgan o elaboran teorías («los expertos»). En ambos casos la antítesis teoría-praxis mantiene su arraigo en el pensamiento del profesor.

Mi deseo es intentar romper esta absurda dicotomía e introducir el aguijón de la crítica ideológica, mostrando cómo aquélla responde a un imaginario social, con un contexto de origen y de desarrollo, y que este enfrentamiento responde más a los intereses corporativos de quienes «viven» de una u otra alternativa, esto es, de cómo esta dicotomía lo único que refleja es el enfrentamiento entre grupos profesionales a quienes interesa mantener esta disyunción, para intentar legitimar su propia actividad laboral en función de una opción u otra. Así, a los profesores de universidad, como corporación, les interesa demostrar la superioridad intelectual y «social» de la teoría, mientras que a los profesores de enseñanzas no universitarias les preocupa mostrar que su conocimiento de la práctica docente es superior, por su utilidad, a las abstracciones elaboradas por la Academia, y responde con mayor precisión a las necesidades reales de los alumnos que pasan por las aulas. En el trasfondo de esta pugna sólo hay un conflicto de intereses solapados que reclaman más espacios de poder simbólico y social, encubierto por hueras argumentaciones en favor o en contra de la teoría o de la práctica. Como señalaba Foucault, los *regímenes de verdad* pretenden que su visión social se legitime frente a aquellas que puedan restarles prestigio para seguir manteniendo un control social.

Todo esto me lleva a intentar aportar alguna luz a esta cuestión tan debatida, planteando una breve genealogía de tal disputa para clarificar el origen de tales desavenencias en el pensamiento filosófico y educativo, y fundamentar mis argumentos acerca de la necesaria conexión que es preciso establecer entre ambos niveles de pensamiento y acción si queremos llevar a la práctica una Didáctica Crítica.

1) Las relaciones establecidas en la tradición filosófica clásica pueden aportar luces sobre los valores sociales que impregnan (y contaminan) las relaciones entre teoría y praxis, que hemos heredado

culturalmente. La teoría platónica afirmaba que no hay nada más práctico que la propia teoría. A la par consideraba la unidad entre el conocimiento entendido como virtud y el concepto de salvación. Estas ideas impregnan el cristianismo y de ellas heredamos las conexiones salvíficas entre el saber y el actuar. Al sabio, al teórico se le pide que aporte luz para lograr la salvación de las almas. En la antigüedad helenística el sabio se refugia en la filosofía como conocimiento de naturaleza superior, mientras que la religión asume el consuelo moral ante el dolor, la pobreza o la muerte, y ofrece las instrucciones para una vida que conduce a la salvación eterna. Aquí se inicia la dicotomía entre teoría y praxis. Para que el sabio (el filósofo, el teórico) pueda concentrar sus esfuerzos en el estudio debe permanecer alejado de las penurias materiales, por lo que se legitima el que pertenezca a una clase social jerárquicamente superior. La filosofía, por su aridez cognitiva, justifica el elitismo de sus estudiosos... Esta legitimación social también sirve para blindar cognitivamente este tipo de conocimiento. La filosofía se convierte en la guardiana de cualquier saber y legitima el estatus social de quienes se dedican a estas cuestiones.

Aristóteles aporta un giro a estas concepciones platónicas: la teoría adquiere relevancia en la forma de una filosofía práctica especializada en cuestiones relativas a «la vida buena». Pero esta orientación necesita presuponer en aquellos a quienes se dirige un carácter predispuesto al bien, por lo que debe renunciar a la certeza cognitiva de otros saberes.

Posteriormente el pensamiento postmetafísico renunciará a proponer modelos de una «vida buena» y la ética, en una sociedad plural, se reducirá a señalar los aspectos simplemente formales. Las éticas modernas –desde Kant y Kierkegaard– se limitan a aconsejar la introducción de la autorreflexión en la vida de los sujetos y al introducirse en el ámbito del conocimiento como teoría, deberán renunciar a contenidos «esencialistas» sobre el bien, limitándose a respetar unos criterios procedimentales de argumentación, entendiendo la validez moral de forma *análoga* a la comprensión que tenemos de «verdad» en los discursos teóricos relativos al mundo de los objetos. La ética se encuentra con los mismos escollos cognitivos que salen a nuestro encuentro cuando buscamos argumentos para justificar una teoría que avale la justicia, es decir, una teoría crítica.[85]

85. Desde Kant, las éticas modernas ya no proponen modelos para una vida ejemplar aceptada por todos, sino que se dirigen al estímulo de la reflexión indivi-

Pero de las concepciones filosóficas primigenias (idealismo y filosofía práctica aristotélica) hemos heredado la atribución salvífica a la teoría, que la tradición judeocristiana convirtió en «mesiánica». Por eso, cuando hablamos de pensamiento crítico, deberíamos tener la precaución intelectual de evitar el «mesianismo», entendido en el sentido arriba citado, y al que nuestra tradición cultural nos hace proclives. La mejor salvaguarda ante esto es el propio ejercicio de la crítica, es decir, la autocrítica permanente y la duda razonable y razonada frente a nuestras propuestas o análisis, que consideramos como «críticos».

2) La teoría deontológico-kantiana introdujo la cuestión ético-positiva acerca de las normas para una vida en común que sea justa y buena para todos por igual. Las normas justas deben representar los intereses de todos y deben contar con la aceptación racional de todos los implicados. Kant y Rousseau entendían la autonomía del individuo como la capacidad de ligar la propia voluntad a leyes que pudieran ser adoptadas a partir de la comprensión de lo que es bueno para todos. Este universalismo igualitario, apoyado por la razón, creó ideas de gran potencial explosivo como las que respaldaron a la Revolución francesa. Una de estas ideas es la de que la sociedad justa, anticipada por la filosofía, podría lograrse a través de la vía política entendida como praxis revolucionaria. En estos momentos la teoría se identificaba con el pensamiento filosófico y la praxis con la actividad política.

Pero esta relación entre teoría y praxis se vuelve problemática. La filosofía de la historia, que deriva del pensamiento del siglo XVIII, señalaba la función crítica de las ideas basadas en la razón de una sociedad justa. A la luz de este pensamiento se podían denunciar las injusticias existentes y reclamar condiciones políticas de

---

dual, de manera que los propios argumentos proporcionen una orientación a la vida de los individuos. La evolución posterior de la ética filosófica la convierte en un saber especializado, de manera que sus argumentos deben respetar los criterios de validez (aceptados por la comunidad científica) de un saber teórico. La dificultad cognitiva surge porque este tipo de saber no responde a los mismos criterios de validez que los saberes empíricos relativos al mundo de los objetos, es decir, no podemos aplicar el criterio de «verdad» a un principio ético, como el principio de justicia social, de la misma forma que lo hacemos cuando nos referimos a «un objeto de experiencia». Habermas argumenta que la validez ética de un enunciado debe ser validada de forma analógica, que no igual, a como lo haríamos con un enunciado referido al mundo objetivo (Habermas, 2002: 301).

mayor justicia. Pero la teoría no dice cómo debe realizarse esto en la práctica. Hegel hablaba de la «impotencia del deber» y planteaba rastrear en la historia las tendencias espontáneas que habían dado lugar a la puesta en práctica de ideas normativas. Con su filosofía de la historia dialéctica tapaba el hueco entre norma racional y realidad irracional. Los jóvenes hegelianos rompen con esa lógica fatalista de la historia e introducen una praxis que puede ser atribuida a los mismos sujetos que actúan históricamente. Marx y Feuerbach criticaban la forma idealista de la filosofía hegeliana pero conservan su contenido de racionalidad: la reflexión filosófica entendida como reconciliación hegeliana sólo sirve para glorificar una realidad social injusta, y esto implica que hay que superar con la acción a la propia teoría para poder realizarla. De esta forma la relación entre teoría y praxis se invierte y la teoría se presenta como crítica a la falsa conciencia. La crítica se homologa con la teoría introduciendo la reflexión sobre las condiciones alienadas de la praxis, motivando a los sujetos hacia una praxis liberadora. En estos planteamientos marxistas tiene su origen la teoría crítica.

3) Las expectativas políticas que se habían derivado de la concepción de la teoría como crítica, se desvanecen al asumir ésta el rol de una mera disciplina académica. Adorno criticaba que el esfuerzo posthegeliano por hacer práctica la teoría se apoyara en una razón exclusivamente instrumental, que al obviar sus componentes éticos justificara posteriormente políticas totalitarias (como sucedió con el nazismo). Esto suscita la duda acerca de si es posible que la teoría, en general, pueda llegar a ser «práctica».[86] Las barbaries ocurridas en el siglo XX provocan la sensación de que la filosofía ha quedado reducida al estrecho marco de una disciplina universitaria y tiene muy poco que ofrecer a la hora de proporcionar sentido y orientación a la vida cotidiana y a la acción política.

La respuesta a esta cuestión no debe ser precipitada. Lo que se cuestiona en la teoría cuando ésta queda reducida a una mera disciplina académica es que se agota en la justificación de sí misma, perdiendo la finalidad de que sus enunciados sirvan para extraer fuerzas orientadoras de la vida cotidiana. Actualmente la filosofía se ve abocada a asumir un papel más humilde, introduciéndose en el sistema de la ciencia, compartiendo su conciencia falibilista, y

86. En el sentido de que se puedan encontrar siempre aplicaciones políticas reales a los planteamientos teórico-éticos.

renunciando a ser la clave de todo, limitándose a proporcionar reflexiones acerca del sentido y sobre los principios éticos en los que se deberían apoyan los diferentes ámbitos de conocimiento, aportando reflexiones profundas sobre sus fines, consecuencias o aplicaciones (Habermas, 2002: 309). Pero cuando los sujetos buscan solución a sus problemas necesitan recurrir al entendimiento, es decir, precisan hablar y compartir significados, algo que pertenece al ámbito de lo simbólico, es decir, al mundo de la vida. La filosofía debe asumir una perspectiva más profunda, pues se interesa por el «sentido»de la vida y no puede identificarse con ningún campo científico, pues perdería su mejor característica: su potencial para ejercer la crítica (*op.cit.*: 314).

De esta breve genealogía sobre la evolución de la teoría podemos inferir algunos planteamientos para una teoría educativa crítica:

– Una de las consecuencias de estos planteamientos es la necesidad de profundizar sobre el concepto de teoría con el que se intenta fundamentar una perspectiva crítica de la educación y de la escuela. Cuando los docentes hablamos de teoría en la escuela solemos referirnos a la simple conceptualización de la práctica desde la perspectiva de un campo disciplinar, como la psicología, que nos proporciona explicación sobre la forma de aprender de los alumnos o de sus rasgos de comportamiento grupales, etc., o la sociología, que nos aporta información acerca de los rasgos sociales que inciden en la escuela, etc., por ejemplo. Estas disciplinas se limitan a proporcionar una información de carácter instrumental, pero –según el enfoque o paradigma que adopten– no siempre se caracterizan por aportar una visión crítica de los fundamentos de lo que estamos haciendo, es decir, suelen teorizar sobre cuestiones técnicas. Pero la teoría de la que aquí se habla alude a los rasgos más profundos de la tarea docente, es decir a los porqué y para qué de la institución escolar, de sus funciones y de su actividad. De poco nos sirve una información –que, por supuesto, es útil e interesante– acerca de los procesos cognitivos que se ponen en juego al aprender, o de la historia de la escuela, o de cómo se puede organizar un centro escolar, o de cómo se pueden estudiar los procesos interactivos o comunicativos que se producen en el aula..., si no añadimos a todo esto una perspectiva más profunda que analice qué se pretende con todo ello y a cuyo análisis se incorpore el aguijón de la crítica ideológica. Para esto precisamos de una teoría social crítica que rehaga

críticamente el puzzle de los diversos conocimientos disciplinares que son necesarios para la comprensión de la escuela y para la actividad docente. Por tanto no vale cualquier «teoría».

La teoría a la que me refiero tiene que estar teñida de un componente crítico que introduzca el aguijón de la ética en sus planteamientos, que sea capaz de traspasar las fronteras de los discursos y que sea crítica frente a los contextos sociales donde se ha generado. El conocimiento genera poder y ese poder hay que revisarlo continuamente para evitar que contamine con una ideología de dominio lo que pretendemos que sea un pensamiento de liberación. Si algo puede aportar la escuela –la educación institucional– a la construcción de una sociedad más justa es la de proporcionar a los nuevos ciudadanos unas herramientas de interpretación del mundo y de las relaciones sociales que se apoyen en criterios de solidaridad y de justicia, que enseñe a ver la «eficacia» en el rendimiento ético de una convivencia basada en los principios de unos derechos humanos universales.

La teoría crítica como referente para la educación no puede suplir a aquellos conocimientos que aportan información sobre los aspectos técnicos, instrumentales, de la enseñanza (cómo provocar un proceso cognitivo, cómo organizar el currículo para que se produzca un aprendizaje con significado para el alumno, como agrupar epistémicamente los contenidos para que construyan unidades de significado coherentes, etc.), pero si se trata de ahondar en las consecuencias que tales técnicas pueden desencadenar en la socialización de los alumnos, en el tipo de valores sociales y personales que transmite el currículo y su forma de organizarlo, en el para qué se incorpora un determinado saber al currículo o a quiénes y por qué les puede interesar esta incorporación..., entonces precisamos de una teoría de mayor calado que, aportando unos referentes críticos, valide o cuestione aquellos saberes instrumentales. La teoría crítica será el vigilante que añada el sentido crítico a cualquier información teórica que utilice el profesor. Este es el tipo de teoría que se debería integrar con la práctica en el desarrollo de una Didáctica Crítica.

– Los profesores, cuando se enfrentan a su práctica cotidiana, construyen intuitivamente unas *teorías de segundo orden*, como explica y desmenuza acertadamente José María Rozada, quien las define como un conjunto de saberes «dispuestos para ser sintetizados en una serie de principios e ideas fuerza que puedan ser tenidos en cuenta, más como telón de fondo de la acción que como prescripciones operativas concretas» (Rozada, 2007: 50). No se trata úni-

camente –matiza este autor– de conocimientos disciplinares sino de una serie de principios generales, hasta cierto punto dispersos, que son útiles para, una vez integrados en el pensamiento del profesor, sugerir, provocar reflexiones y orientar de forma tentativa la práctica posterior. Estas *teorías de segundo orden* no son el simple resultado del «sentido común» o de la intuición del profesor, que surge espontáneamente en la vida del aula, sino el resultado de una reflexión pausada donde se entrecruzan el conocimiento teórico especializado y el compromiso ético con una forma emancipadora de entender la educación. A estos saberes hay que añadir los condicionantes originados por el contexto escolar y por la propia experiencia de los profesores, y todo ello integrado por la lógica racional que impregna las teorías de las que se nutre el profesor. Esta racionalidad configurará las concepciones del profesor acerca de las funciones de la escuela y sobre sus prácticas.[87]

De todo ello se infiere que, si queremos construir un pensamiento crítico en la escuela, no vale cualquier teoría a la hora de planificar o reflexionar sobre el desarrollo de las prácticas docentes. No es lo mismo describir unos acontecimientos acontecidos en la evolución de un sistema educativo –como ha sido frecuente en la historiografía educativa al uso– que aplicarles un criterio crítico e interpretar lo sucedido bajo los parámetros de unas categorías críticas como, por ejemplo, las categorías de «gubernamentalidad» o la consideración del conocimiento como fuente de poder, propuestas por Foucault.[88]

Pero ni siquiera esto es garantía de un pensamiento y una praxis crítica. Apoyarse en una teoría educativa crítica no sirve para proporcionar una seguridad cognitiva o emocional al profesor, ni tampoco sirve para tener la certeza de estar desarrollando una práctica docente crítica. Una teoría educativo-crítica sólo puede proporcionar las pautas para una reorientación consciente de la acción docente y esto incluye la duda y la crítica permanente; la incertidumbre forma parte consustancial de esa conciencia. Esta condición debe aceptarse como parte constitutiva del pensamiento

87. Ni las funciones de la escuela ni su práctica docente serán las mismas si los profesores se mueven dentro de los parámetros de una racionalidad instrumental o de una racionalidad comunicativa, como ya se ha señalado con anterioridad.

88. Como muestra de lo que decimos, véanse estos interesantes trabajos: Cuesta, R., *Clío en las aulas*, Madrid, 1998, Akal o Rozada, J. M., «Las reformas y lo que está pasando; de cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado», en *ConCiencia Social*, nº 6, 2002: 15-57.

crítico, el cual contiene en sí mismo la duda y el riesgo de la acción. Al igual que sucede en el ámbito del pensamiento, una práctica docente reflexiva y crítica siempre conllevará un desarrollo desigual, lleno de gratas sorpresas y satisfacciones y, a la par, de inseguridades y ambivalencias. Esta es la grandeza y, a la vez, lo más duro de la conciencia crítica.

– Un profesor, que haya optado por una perspectiva didáctico-crítica en su acción docente, debe desempeñar un rol de mediador crítico en los procesos de autoentendimiento social. En la descrita como «sociedad del conocimiento» las fuentes de información son abundantes y plurales. Esto no significa que por tener mayores recursos informativos nuestro conocimiento de la realidad sea mayor y mejor. Saber utilizar las fuentes informativas que nos ofrecen las nuevas tecnologías implica saber discernir entre la información relevante y la superflua, identificar la validez de las fuentes de las que procede la información, y saber filtrar críticamente la información que recibimos. En esta tarea de filtro crítico el docente puede cumplir una inestimable función. La opinión pública, la formación ilustrada de la sociedad civil es una tarea que debe iniciarse en los primeros momentos de socialización de los ciudadanos, de una forma gradual y progresiva en función de las características evolutivas de los niños y jóvenes. La escuela debe ser un lugar de aprendizaje en estas cuestiones, debe enseñar a opinar, a tamizar el conocimiento desde la perspectiva crítica de un pensamiento autónomo. Esto se aprende de forma sencilla al principio como cuando el profesor les dice a sus alumnos de Primaria que todo lo que pone en los libros no es una verdad inmutable pues puede haber intereses en determinados grupos sociales para que determinado saber se divulgue o se ignore; cuando el profesor acepta como un derecho de los alumnos que éstos le cuestionen y él asume como algo legítimo el disenso enseñándoles que cualquier disentimiento debe estar apoyado en argumentos razonables, todas estas circunstancias reflejan una forma de entender y transmitir el conocimiento de manera crítica, aunque parezcan por su simplicidad hechos intrascendentes.

La difusa red que forma una opinión pública anclada en la sociedad civil es el lugar donde las sociedades pueden formar una conciencia de sí mismas y tratar los problemas de una forma política. Para ello necesitamos ciudadanos, con libertad de pensamiento, que puedan expresar opiniones fundadas sobre los problemas generales y que apoyen estas opiniones en criterios críticos que rijan los in-

tereses de todos en igual medida. Esto plantea la necesidad de un profesor que asuma el rol de «intelectual crítico» (Giroux, 1990) en su praxis docente, para actuar como mediador entre el conocimiento recogido en el currículo escolar y las necesidades reales de la vida cotidiana, señalando las situaciones de injusticia y los fenómenos de alienación ideológica.[89] Nuestros jóvenes necesitan aprender a vivir en la responsabilidad de compartir los problemas de los otros, a superar un individualismo ideológico cifrado en el consumo y en la mera satisfacción de sus apetencias. No se nace demócrata, ni solidario, ni responsable, ni crítico. A todo ello se aprende, si los procesos de socialización iniciales están impregnados de esos valores. Esto no implica la asunción por parte de la escuela de toda la responsabilidad en el tema. La sociedad en su conjunto, los medios de comunicación, las instituciones públicas y privadas, el mundo empresarial... deben participar en este proceso de socialización.

Pero cuando me refiero a este rol de profesor como «intelectual crítico» no tengo la intención de encuadrarlo en un esquema social en el que los intelectuales ocupan un espacio corporativo desde una posición de expertos, y a quienes pueden atribuírseles las acertadas críticas de Foucault (1991), o Bourdieu (1999), es decir, no le atribuyo un estatus social sino un rol funcional, cambiante, en el que el profesor debe actuar como filtro interpretativo de los contenidos curriculares, que previamente habrá seleccionado y reorganizado, añadiendo una visión crítica a la tradición cultural que transmite.[90] El rol funcional de un profesor crítico será el de enseñar a los alumnos a cuestionar el conocimiento, a poner en duda la información, a buscar contraargumentos..., pero fundamentalmente a contrastar los conocimientos con criterios éticos de justicia. Las preguntas esenciales serán del tipo: ¿qué valores sociales e individuales estamos manteniendo al considerar válido un determinado saber?, ¿resulta útil este conocimiento para construir un mundo más justo?[91]

89. Un profesor crítico, tendrá que mostrar, entre otras muchas cosas, la conexión existente entre las formas de diversión juvenil en los países occidentales y los mecanismos de mercado. La alienación consiste en la falta de conciencia sobre los intereses económicos o de otro tipo, por ejemplo en este tipo de actividades, y sobre los protagonistas de estos intereses...

90. Este rol funcional rompe el esquema corporativo y de enfrentamiento entre el académico, «que piensa», y el práctico, el profesor, «que actúa».

91. A estas preguntas cabría añadir las que se planteaba Giroux en la obra citada: «1. ¿Qué conocimientos entran a formar parte del currículo?; 2. ¿Cómo se

Reflexiones finales

– El núcleo del problema en la relación teoría-praxis reside en el componente ético atribuido históricamente a la praxis. Este queda explícito en la génesis de esta contraposición, en sus orígenes sociales, donde también se refleja la apropiación elitista de la teoría, a la que inicialmente se presenta en un estadio neutral, superior, sin contaminar por las exigencias morales de la práctica, por encima de las cuestiones terrenales, que coloca a sus seguidores en un estatus social de privilegio y superioridad. La existencia de intereses sociales en mantener una relación jerárquica entre teoría y praxis acrecienta el nivel de complejidad del problema.

Si esta dicotomía sólo fuera una cuestión de coherencia lógica entre la teoría y la acción concreta, el problema quedaría reducido a una cuestión técnica, de mera aplicación y, por tanto, el criterio de validez sería únicamente de coherencia entre las abstracciones conceptuales que recoge la teoría y la acción en las condiciones contextualizadas en las que se puede aplicar la primera. La relación no es tan simple. Si la realidad escolar y educativa fuera tan sencilla como para articular el nivel de la reflexión y la acción práctica en torno a criterios técnicos, de «cómo hacer», no nos plantearíamos reiteradamente esta confrontación entre teoría y praxis.

El cogollo del problema es que tanto la teoría[92] como la praxis tienen un carácter ético.[93] Las teorías educativas y la praxis docente resultan paradigmáticas, ya que en ellas se aprecia con facilidad su doble naturaleza no sólo técnica sino moral, y aquí es donde comienzan los conflictos. José María Rozada (2007: 50) esboza –en un texto muy interesante donde señala sus reflexiones sobre las relaciones entre la teoría y la práctica de los profesores– este tras-

---

producen esos conocimientos?; 3. ¿Cómo se transmiten esos conocimientos en el aula?; 4. ¿Qué tipo de relaciones sociales del aula sirven para establecer un parangón y reproducir los valores y normas incorporados en las relaciones sociales aceptadas de otros ámbitos sociales dominantes?; 5. ¿Quién tiene acceso a formas legítimas de conocimiento?; 6. ¿A qué intereses sirve este conocimiento?; 7. ¿Cuáles son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediatizadas a través de formas aceptables de conocimiento y relaciones sociales dentro del aula?; 8. ¿Cómo intervienen de hecho los métodos corrientes de evaluación para legitimar formas existentes de conocimiento?» (Giroux, 1990: 59).

92. Me refiero a aquellos ámbitos de conocimiento que afectan a la escuela y a la educación.

93. Entendiendo la ética como fruto de una reflexión racional, ajena por completo a dogmatismos religiosos.

fondo ético que dificulta la clarificación de esta cuestión. Como él señala, la práctica docente exige un «compromiso» a la hora de actuar donde la teoría queda en el nivel de los principios generales –dispersos e incluso contradictorios–, que se convierten en orientaciones para la acción, y en criterios para observar y reflexionar sobre esa práctica. Pero la teoría no sólo se queda en el plano de la abstracción reflexiva donde encontramos referencias técnicas para la acción docente sino que afecta fundamentalmente al carácter moral de la enseñanza, tal como conceptualiza la racionalidad comunicativa. En otras palabras, cuando enseñamos, cuando desarrollamos el currículo escolar, estamos haciendo una permanente imbricación de la información cultural y los valores sociales que la convierten en relevante por lo que ninguna acción docente puede ser considerada neutral. La conciencia de esta imbricación es la que nos obliga moralmente a estar vigilantes para saber qué tipo de valores estamos transmitiendo cuando actuamos de una forma u otra como docentes, cuando seleccionamos los contenidos del currículo, cuando decidimos qué información resulta importante y cuál no (esto se hace patente al evaluar), con la forma en que organizamos al grupo, con la manera de relacionarnos con los alumnos, con el estilo de lenguaje que empleamos... todo esto es un complejo de acciones donde los valores acerca de cómo debe ser la sociedad o los individuos permanecen en el trasfondo de las mismas. Y si la teoría nos sirve como base de principios para actuar, tendremos también que depurar bien la selección teórica que nos va a servir de referente. La incoherencia a evitar no es de naturaleza exclusivamente lógico-formal, sino de carácter ético. No podemos apoyarnos en unas reflexiones sobre el conocimiento o sobre la forma de aprender de los alumnos que tengan en su base la pretensión de convertir a los individuos en meros sujetos adaptados al sistema social, sin ninguna consideración crítica acerca de los contextos sociales ni de sus condiciones de justicia o injusticia. Es decir, no se pueden aceptar las propuestas instrumentales de una teoría sin tener conciencia de cuáles son los principios epistémicos de la misma. «Todo no vale», si queremos formar críticamente a los alumnos.

Toda teoría tiene tras de sí un «para qué», y por muchos circunloquios y rodeos discursivos que se adopten en la respuesta, en su trasfondo, explícito o no, hay una interpretación de la «vida buena» y la «vida justa». Es en la reflexión sobre el «para qué», donde un profesor crítico deberá ejercer la criba de la crítica ideológica para seleccionar aquella teoría sobre la práctica docente

que concuerde con unos criterios teórico-críticos. Si una teoría educativa nos propone que debemos plantear nuestra acción docente en torno a «competencias», tendremos que detenernos a reflexionar acerca del para qué de este planteamiento, sobre sus consecuencias sociales e ideológicas. Esto no significa que haya que mantener posturas de oposición a nuevos referentes teóricos, en absoluto, pero sí someterlos tras el ejercicio del pensamiento dialéctico-negativo a un debate intersubjetivo, con otros profesores, para «rascar en su meollo ideológico», someterlos a crítica y tomar postura.

– La naturaleza ética de la teoría y la práctica nos deriva hacia la necesidad de plantear una reflexión intersubjetiva, compartida, a la hora de actuar. Las decisiones éticas son corresponsabilidad de todos aquellos que comparten una situación donde, como sucede en la escuela, hay que adoptar posturas morales y actuar coherentemente con ellas. Por difícil que resulte a veces el desarrollo de procesos comunicativos entre los agentes educativos (profesores y familias, profesores entre sí), dada la diversidad de concepciones axiológicas sobre el mundo, la educación y la función social de la escuela, hay que mantener un esfuerzo permanente de abrir puertas al diálogo intersubjetivo,[94] de manera que se puedan hacer explícitos los valores de la escuela y del currículo en su contenido y desarrollo, y tomar acuerdos sobre ellos.[95] Los profesores, como intelectuales, deben considerar las actividades destinadas a la reflexión compartida como función específica de su profesión. Es evidente que las temáticas que aglutinen estos debates tendrán un carácter diverso, desde la preparación de actividades complementarias al currículo, la adopción de normas de convivencia en el centro, el uso de nuevos materiales..., o los criterios de evaluación, pero en todos estos debates deben quedar claros los criterios éticos que permiten valorar las actuaciones o adoptar decisiones sobre la acción posterior. El «qué» y el «para qué» son las cuestiones básicas a las que debemos saber responder, con honradez, tras estos debates, y el «para qué» debe argumentarse por referencia a principios de justicia e inclusión.

94. La administración educativa también tiene la responsabilidad material de facilitar tiempos y espacios.

95. Sacar a la luz el currículo oculto, permite tomar postura crítica frente a determinados valores solapados...

Como señalaba acertadamente Rozada (2007), cuando los profesores se sientan a reflexionar sobre su práctica, reconstruyen las teorías sobre la enseñanza, sobre la sociedad, sobre el aprendizaje..., y las reajustan, adaptándolas a sus condiciones prácticas. Estas «nuevas teorías» pasadas por la criba de los criterios teórico-críticos, cuando se traducen en acciones prácticas escolares, constituyen el enlace entre teoría y praxis. Y... nuevamente, el constructo de razón comunicativa nos remite a los debates intersubjetivos[96] donde pueden aflorar los componentes éticos de estas teorías reconstruidas. En esta conexión, este autor sitúa también las «prácticas de segundo orden», refiriéndose con esta denominación a la reflexión sobre el pensamiento ordinario del profesor que rige las prácticas cotidianas de la enseñanza en la inmediatez del día a día y que viene configurado dialécticamente por el marco institucional de la escuela. Esta reflexión distanciada e intersubjetiva con los colegas permite superar la vivencia puramente emocional de lo que se hace en el aula, y centrarse en el análisis de los problemas que suceden dentro de la clase y sobre los que se piensa dentro y fuera de ella. Las respuestas a estos problemas no siempre se materializan en términos de acción sino de búsqueda de ilustración sobre el conocimiento que ya existe sobre tales cuestiones, de manera que el profesor pueda reorientar su profesionalidad hacia las teorías de segundo orden, anteriormente apuntadas, o hacia las teorías en general (Rozada, 2007: 5).

En estas idas y venidas, entre teoría y práctica, integradas en el espacio reflexivo/intersubjetivo de los profesores se encuentra el enlace reivindicativo frente a las dicotomías establecidas por los afanes de poder, que nos permitiría plantar cara a las atribuciones jerárquicas, en términos de supremacía social, de la teoría y/o la práctica.

CONTINUARÁ...

96. Cuando las dificultades de relación interpersonal impiden estos debates dentro del propio centro, habrá que establecerlos con profesores de otros centros, u otras personas cualificadas para ello, pues la intersubjetividad de los argumentos favorecerá la clarificación de conceptos, de actuaciones, etc. Aprendemos –y construimos el pensamiento– siempre juntos, aunque pensemos desde la soledad de nuestra habitación o del aula.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. W., *La ideología como lenguaje*, Madrid, Taurus, 1982.

Adorno, T. W., *Dialéctica Negativa*, Madrid, Taurus, 1984.

Adorno, T. W., *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.

Apel, K. O., *Estudios éticos*, Barcelona, Alfa, 1986.

Apple, M. W., *Educar como Dios manda*, Barcelona, Paidós, 2002.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997.

Bauman, Z., *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra, 2001.

Bauman, Z., *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid, S. XXI, 2006.

Bauman, Z., *Vida de consumo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Beck, U., «Teoría de la modernización reflexiva», en Beriain. J. (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, 1996: 223-265.

Beck, U., *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós, 1998.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E., *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona, Paidós, 2003.

Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S., *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.

Beriain. J. (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos, 1996.

Blankertz, H., *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Rioduero, 1983.

Bolívar, A., *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó, 2007.

Borradori, G., *La filosofía en una época de terror. Diálogos con J. Habermas y J. Derrida*, Madrid, Taurus, 2003.

Bourdieu, P., *La distinción: criterios y bases sociales del gusto,* Madrid, Taurus, 1999.

Bourdieu, P., *El campo político,* La Paz, Plural Editores, 2001.

Castells, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura,* vol. 2, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Contreras Domingo, J., *Enseñanza, currículo y profesorado,* Madrid, Akal, 1990.

Cortina, A., *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria,* Salamanca, Sígueme, 1985.

Cuesta Fernández, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia,* Barcelona, Pomares Corredor, 1997.

Cuesta Fernández, R., *Clío en las aulas,* Madrid, Akal, 1998.

Cuesta Fernández, R., «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», en *ConCiencia Social,* nº 3, 1999: 70-97.

Cuesta Fernández, R., «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* nº 17, 2003: 3-23.

Cuesta Fernández, R., *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era capitalista,* Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.

Cuesta Fernández, R., *Los deberes de la memoria en la educación,* Madrid, Octaedro/MEC, 2007.

Cuesta, R.; Mainer, J.; Mateos, J.; Merchan, J. y Vicente, M., «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», en *ConCiencia Social,* nº 9, 2005: 17-54.

Dubet, F., *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, Gedisa, 2006.

Escudero, J. M., «Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación», en *Revista de Educación,* 339, 2006: 19-41.

Fendler, L., «¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado», en Popkewitz, T. S. y Brennan, M. (comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación,* Barcelona, Pomares, 2000: 55-80.

Foucault, M., *Tecnologías del yo y otros textos afines,* Barcelona, Paidós, 1991.

Foucault, M., *Microfísica del poder,* Madrid, La Piqueta, 1979.

Fraser, N. y Honneth, A., *¿Redistribución o reconocimiento?,* Madrid, Morata, 2006.

García Pérez, F.F., «Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales», en Luis, A. y Escudero, J. M. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas.* Barcelona, Octaedro, 2006: 269-309.

Giddens, A., *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Universidad, 1993.

Giddens, A., *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995a.

Giddens, A., *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península/ideas, 1995b.

Giddens, A., «Vivir en una sociedad postradicional», en Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S., *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza Universidad, 1997: 75-136.

Giddens, A., «¿Razón sin revolución? La *Theorie des kommunikativen Handelns* de Habermas», en Giddens, A.; Habermas, J.; Jay, M.; McCarthy, T., Rorty, R., Wellmer, A. y Whitebook, J., *Habermas y la modernidad*, Madrid, Teorema, 1998: 153-192.

Giddens, A.; Habermas, J.; Jay, M.; McCarthy, T.; Rorty, R.; Wellmer, A. y Whitebook, J., *Habermas y la modernidad*, Madrid, Teorema, 1998.

Gimeno Sacristán, J., *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1998.

Gimeno Lorente, P., *Teoría Crítica de la Educación*, Madrid, UNED, 1995.

Gimeno Lorente, P., «La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa», en *ConCiencia Social*, nº 3, 1999: 13-41.

Gimeno Lorente, P., «Una nueva aportación a la didáctica crítica: Dialéctica negativa y pensamiento crítico», en Congreso Internacional de Historia: *Fuentes orales y visuales*, Instituto Jerónimo de Urtáriz, Pamplona, 7-9 sept., 2005.

Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.

Gómez Rodríguez de Castro, F., «De la didáctica a la matética», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 17, 1998: 15-32.

González, J. M. y Quesada, F. (coords.), *Teorías de la democracia*, Barcelona, Anthropos, 1988: 108-171.

Habermas, J., *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.

Habermas, J., *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, vol. I, Madrid, Taurus, 1987.

Habermas, J., *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*, vol. II, Madrid, Taurus, 1987.

Habermas, J., «Cuestiones y contracuestiones», en Giddens, A.; Habermas, J.; Jay, M.; McCarthy, T.; Rorty, R.; Wellmer, A. y Whitebook, J., *Habermas y la modernidad*, Madrid, Cátedra, 1988: 305-343.

Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989a.

Habermas, J., *El discurso filosófico de la modernidad,* Madrid, Taurus, 1989b.

Habermas, J., *Pensamiento postmetafísico,* Madrid, Taurus, 1990.

Habermas, J., *Facticidad y validez,* Madrid, Trotta, 1998.

Habermas, J., *La inclusión del otro,* Barcelona, Paidós Básica, 1999.

Habermas, J., *Aclaraciones a la ética del discurso,* Madrid, Trotta, 2000.

Habermas, J., *Verdad y Justificación,* Madrid, Trotta, 2002.

Habermas, J., *Tiempo de transiciones,* Madrid, Trotta, 2004.

Heller, A. y Feher, F., *Políticas de la postmodernidad,* Barcelona, Península, 1989.

Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental,* Buenos Aires, Sur, 1969.

Horkheimer, M., *Teoría Crítica,* Barcelona, Barral, 1973.

Horkheimer, M., *Sociedad en transición: estudios de Filosofía Social,* Barcelona, Península, 1976.

Horkheimer, M. y Adorno, T.W., *Dialéctica del iluminismo,* Buenos Aires, Sur, 1979.

Kemmis, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción,* Madrid, Morata, 1988.

Klafki, W., *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Breitrage zur kritisch-konstruktiven Didaktik,* Winheim un Basel, Beltz Verlag, 1985.

Klafki, W., «Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva, en *Revista de Educación,* 280, 1986: 37-79.

Luis, A. y Escudero, J. M. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas,* Barcelona, Octaedro, 2006.

Luis, A. y Romero, J., *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953),* Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

Lukács, G., *Historia y conciencia de clase,* Madrid, Sarpe, 1984.

Mainer, J., «Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica», en *ConCiencia Social,* nº 5, 2001: 47-77.

Mainer, J., «Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)», tesis doctoral defendida en la Universidad de Zaragoza, junio 2007, dirigida por R. Cuesta y A. Viñao (en prensa).

McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora,* Barcelona, Paidós, 1997.

Merchán, J., *Enseñanza, examen y control,* Barcelona, Octaedro, 2005.

Muguerza, J., «Etica y comunicación», en González, J.M. y Quesada, F. (coords.), *Teorías de la democracia,* Barcelona, Anthropos, 1988: 108-171.

Müller-Doohm, S., *En tierra de nadie. Theodor W. Adorno: una biografía intelectual,* Barcelona, Herder, 2003.

Peters, R. S., *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

Popkewitz, T. S. y Brennan, M. (comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares, 2000.

Romero Morante, J., *Proyecto Docente*. Presentado para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Santander, Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, noviembre, 2003, 688 pp. (mecanografiado).

Romero, J. y Luis, A., «La historia del currículo y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica Crítica de las Ciencias Sociales», en Jiménez Eguizábal, A. *et al.* (coords.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003: 1009-1020. También disponible en <http:// www.ub.es/geocrit/sv-95.htm#_ftn#_ftn1>

Romero, J. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 2007.

Romero, J. y Luis. A., *La enseñanza de lo social en la escolaridad obligatoria. Historia de un conflicto en perspectiva internacional*, Madrid, Biblioteca Nueva (en prensa).

Rozada, J. M., *Formarse como profesor*, Madrid, Akal, 1997.

Rozada, J. M., «Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado», pp. 15-57, en *ConCiencia Social*, nº 6, 2002.

Rozada, J. M. (coord.), *Las reformas escolares de la democracia*, Oviedo, KRK, 2003.

Rozada, J. M., «¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandado, sin pilares intermedios?», en Romero, J. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 2007: 47-53.

Sennet, R., *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2006.

Tafalla, M., *Theodor, W. Adorno. Una filosofía de la memoria*, Barcelona, Herder, 2003.

Tiana Ferrer, A., «A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE», en *Revista de Educación*, 344, 2007: 83-100.

Tourain, A., *Un nuevo paradigma para comprender la sociedad de hoy*, Barcelona, Paidós, 2005.

Young, R., *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Madrid, Paidós-MEC, 1993.

DIDÁCTICA CRÍTICA Y COMUNICACIÓN

Este libro es un texto para aquellos profesores *críticos* que busquen razones y argumentos para fundamentar *otra forma* de entender su labor docente y la tarea de la escuela. Parte de la consideración de que los profesores son unos intelectuales que trabajan con valores simbólicos, culturales y, por tanto, su labor no puede ser considerada una mera correa transmisora de conocimientos. Un profesor necesita ser consciente de la transcendencia social de su tarea: debe saber que su trabajo puede incidir de forma crítica o acrítica sobre la sociedad en la que actúa como docente. Por eso, en este texto, la autora ha pretendido conectar la reflexión teórica con la práctica cotidiana, pues el profesor construye su acción práctica según sean sus valores.

Aquí se propone la construcción de una práctica docente desde los principios de la Teoría Crítica, con el objetivo de enseñar a los alumnos a pensar críticamente, con libertad: «sólo aquellos pensamientos que proporcionen libertad a los sujetos para vivir y para pensar por sí mismos, sin imposiciones (ni de partido, ni de religión, ni de cultura, ni de nación, etc,), sólo ésos podrán ser considerados válidos y, por tanto, el procedimiento será someter a todas las ideologías a la criba de la crítica para aceptar sólo aquellos planteamientos que mejoren la justicia social para todos».

La Didáctica Crítica, entre otras muchas cosas, nos enseña a descifrar cómo a través de los procesos comunicativos escolares participamos, construimos o cuestionamos las relaciones donde se producen abusos de poder. La reflexión crítica sobre las formas de interacción comunicativa que empleamos en el contexto escolar nos permitirá identificar los elementos de coacción, o emancipación, que entremezclamos cuando nos comunicamos con los alumnos o con los restantes miembros de la institución escolar.

Paz Gimeno Lorente es doctora en Ciencias de la Educación, con premio extraordinario en su tesis, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Primer premio nacional a la Investigación e Innovación educativas (CIDE, 1994). Premio a la profesionalidad (CERMI-DGA, 2003). Ha ejercido labor docente como profesora y posteriormente como pedagoga en Equipos de Orientación Picopedagógica del MEC y DGA. Ha colaborado e impartido cursos de doctorado en diversas universidades sobre Teoría Crítica y Habermas, así como en programas de Formación del Profesorado. Autora y coautora de obras relacionadas con la Teoría Crítica de la Educación. Colabora en revistas especializadas en educación y forma parte de seminarios permanentes de profesores, desde la perspectiva crítico-educativa que se presenta en esta obra (Fedicaria, Seminario de Sociología de la Educación).

ISBN 978-84-8063-723-7

9 788480 637237

OCTAEDRO

GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE