



fedicaria

MATERIALES PARA UNA FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO

MEMORIA DE LAS SESIONES DEL SEMINARIO SOBRE *LOS CÓDIGOS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR*. Grupo salmantino de Fedicaria¹ . Curso 1999-2000

Julio Mateos Montero

© Fedicaria-Salamanca

¹ La Federación de grupos Icaria (FEDICARIA), es una peculiar asociación, ya que no se ajusta a las características comunes de otras organizaciones profesionales, seminarios permanentes o movimientos de renovación pedagógica. Se configura con este nombre y con identidad federativa en 1995, después que sus grupos constituyentes, hubieran recorrido desde 1991 una intensa y fructífera trayectoria al confluir intereses profesionales e ideológicos en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. Sobre las actividades, investigaciones y otra información referente a la federación puede consultarse preferentemente la revista *Con Ciencia Social* que Fedicaria publica anualmente. Los tres primeros números fueron editados por Akal en 1997, 1998 y 1999, respectivamente. El número 4, en prensa, inaugura una nueva etapa editorial con Diada ediciones, Sevilla.

Presentación

Durante el curso académico 1999-2000 el grupo de **Salamanca-Fedicaria** llevó a cabo, con el apoyo institucional del CPR de Salamanca, un seminario bajo el título de *Los códigos del conocimiento escolar*. El seminario, que con toda propiedad puede calificarse como una actividad de formación-investigación colectiva entre sus miembros, se inscribe en el marco de las actividades de Fedicaria.

La elaboración de esta memoria respondió a la conveniencia de recoger anotaciones sobre el desarrollo del Seminario sin las cuales es muy posible que una buena parte de las ideas que surgen, como sabemos por experiencia, se pierdan en el olvido. Con estas notas podríamos más fácilmente reconstruir la reflexión para elaborar nuevas aportaciones individuales y colectivas en el espacio de Fedicaria.

El lector podrá comprobar que las actas que componen esta memoria no responden al estilo usual de estos documentos y que entre los hilos descriptivos que exponen el contenido y los debates de cada sesión, se entrecruzan ideas y aportaciones personales del que las suscribe. Las actas se convierten así en una reflexión de segundo orden que sirve, en camino de vuelta, al propio seminario para retomar el debate. También han servido para hacer partícipes a otros grupos fedicarianos, que en otros territorios participaban de similares inquietudes, de los problemas con los que trabajábamos. Llegamos a establecer con algunas personas foráneas -los correos electrónicos permiten esta posibilidad- un intercambio de documentos de forma que puede decirse que el seminario tuvo un seguimiento e incluso activa participación más allá de los que físicamente asistíamos a él. Tanto los contenidos como el método de trabajo pueden situarse en un *modelo de formación crítico* que requiere esfuerzo, se enfrenta a dificultades y no quiere transitar por sendas "fáciles", más usuales en los procesos de autoformación del profesorado. El lector comprobará también como esta memoria de las sesiones valora las dificultades y posibilidades del método de trabajo a partir de la experiencia concreta.

Este conjunto de características nos llevó a suponer que la publicación de estas actas podría ser de interés para las profesoras y profesores por dos razones. Su contenido se aleja de los habituales asuntos técnicos que inspiran la mayor parte de los programas de formación que frecuentamos para cualificarnos en el oficio de enseñar desde teorizaciones elaboradas por expertos y, por el contrario, invita a que sean los propios profesores los artífices de teorizaciones orientados a una *didáctica crítica*. En segundo lugar, con esta publicación, ponemos en manos de los lectores un material de uso interno en un seminario que pretendió explorar un modelo de formación también infrecuente.

Las actas (o "memoria interpretada", ...) se han dejado tal y como nos sirvieron a nosotros de herramienta de trabajo. No hemos caído en la tentación de maquillar el escrito para su publicación pues ello haría perder el valor de fuente original para el estudio del modelo de formación. Se notará como el estilo es cambiante y mixto, como se pasa de unas partes más descriptivas, a otras marcadamente interpretativas,... No hay conclusiones definitivas

ni valoraciones cerradas, así es que invitan a nuevos debates. Por tanto, si el lector acoge estas páginas con ánimo suficiente tiene ante sí dos tareas: juzgar el método de trabajo y su posible aprovechamiento en otros foros y reorganizar el contenido del seminario desde su propia lectura.

A este respecto hay que decir que aunque los temas tratados, son muchos y aparentemente dispersos, existe una coherencia programada. Puede establecerse la unidad relacionando los postulados fedecarianos para una didáctica crítica que aparecen en la Sesión 2, (*Impugnar los códigos profesionales y pedagógicos, Problematizar el presente, Pensar históricamente, Educar el deseo, Aprender dialogando*) con los contenidos de las siete sesiones aquí referidas. La Sesión 8, que aquí no aparece reflejada se dedicó, precisamente, a una recapitulación donde se presentaba esa visión de conjunto además de ciertas propuestas para la definición e identidad de Fedecaria como espacio para la formación crítica².

Conviene hacer constar algunos datos. Las sesiones tuvieron una duración de 3 horas, celebrándose todas ellas en el IES "Fray Luis de León" de Salamanca. El compromiso de los asistentes era participar en cada sesión a partir de la lectura de los documentos que previamente se habían distribuido. La dinámica encadenada de lectura - reflexión - debate, puede resumir el método de trabajo.

Por último, corresponde citar a los miembros del seminario:

Julio Mateos Montero (Coordinador), Jesús López Santamaría, Delfín González Pérez, Raimundo Cuesta Fernández, Angel Encinas Carazo, Asunción Barandiarán Múgica, Honorio Cardoso García, Araceli Broncano Rodríguez, Manuel González Marcos, Manuel Fernández Cuadrado, M^a Luisa Vicente Blanco, Angel M^a Alvarez Caballero, Antonio Gómez González, María Clemente Linuesa, Juan de Manuel Alfageme, Jesús Martín Sánchez.

Salamanca, Septiembre del 2000

Julio Mateos

² Este último trabajo de nuestro seminario, que se me asignó para darle forma de comunicación a presentar en el XVIII Seminario de Fedecaria en Zaragoza, celebrado los días 3, 4 y 5 de Julio, ha sido publicado, junto a otros documentos de dicho encuentro, bajo el título de *La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca*, en J. Mainer (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Diada ediciones, Sevilla, 2001, pp. 61-80.

MEMORIA DE LAS SESIONES DEL SEMINARIO SOBRE *LOS CÓDIGOS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR*.

Grupo salmantino de Fedicaria. Curso 1999-2000

1ª Sesión.

18 de Octubre de 1999.

Los puntos a tratar son los siguientes: 1) Presentación del seminario en el marco del trabajo de Fedicaria de cara al VIII Seminario que tendrá lugar en Zaragoza en el verano del 2000. 2) Presentación por Raimundo Cuesta de los textos seleccionados para una aproximación a los códigos del conocimiento escolar³. 3) Debate sobre los textos. 4) Determinación del contenido para la siguiente sesión.

Resumen y valoración de la sesión.

En la presentación R. Cuesta plantea la necesidad de que la actividad fedicariana aborde la crítica del conocimiento. No sólo del conocimiento que se produce en las instituciones escolares sino también del conocimiento que se produce en la cultura dominante de la sociedad. Nuestra federación está intentando reflexionar sobre la *ilusión epistemológica*, entendiendo por tal una cosificación producto de un pensamiento ahistórico que cree en la existencia de un conocimiento ya hecho, terminado, disponible para ser consumido por la ciudadanía. Según este pensamiento la tarea de los profesores, como una subclase de esa ciudadanía, sería la transmisión de ese conocimiento ya hecho. Poner en cuestión la ilusión epistemológica significa poner en relación el saber con el poder (algunos de los textos seleccionados aluden a este aspecto del análisis crítico). Ello nos llevará también a un cuestionamiento de la división disciplinar del conocimiento. La fragmentación del conocimiento debe ser sometida también a la mirada crítica. En el mundo pedagógico dicha fragmentación se traduce en una asignaturización del conocimiento característica secular del *código del conocimiento escolar*.

La selección de textos para abordar estos problemas se ha hecho desde una perspectiva sociohistórica, inspirada, sobre todo, en la historia social del curriculum, lo cual no impide para pensar en otras perspectivas no necesariamente propias del historiador, pues la finalidad, en definitiva, es desvelar críticamente una serie de realidades del presente.

Otra de las facetas que nos interesan es la de las relaciones que se dan entre distintos tipos de conocimiento, relaciones de jerarquía, de más o menos proximidad,... Una faceta que se sustenta en el carácter de construcción sociohistórica del conocimiento y el hecho de que las relaciones entre distintos tipos de conocimiento no son unas relaciones transparentes.

Los temas en los que se podrían agrupar estos textos para facilitar una interpretación del conjunto y facilitar el mismo debate pueden responder a distintos criterios, pero una forma que se propone para la sesión de hoy es la siguiente:

- 1.- Las características del conocimiento escolar.
- 2.- Relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico-académico.
- 3.- Relaciones entre conocimiento, poder y clase social.
- 4.- El problema de "la verdad" y el conocimiento⁴.
- 5.- Los condicionantes y agentes institucionales que producen la transmutación del conocimiento en la escuela.

³ Se trata de una antología de textos cortos de autores diversos: Nietzsche, B. Bernstein, Nieves Blanco, A. Chervel, Angel Pérez, A. Viñao, I. F. Goodson, T. S. Popkewitz, Y. Chevallard, R. Cuesta, M.W. Apple, R. Flecha, S. J. Ball, J. Merchán y F. F. García, M. Foucault, Enmanuel Lizcano,...

⁴ Un tema más amplio y abstracto que se referiría a las relaciones entre el sujeto y el objeto del conocimiento, en la base del cual se puede ver el debate entre modernidad y postmodernidad, el de la racionalidad, verdad, construcción de la realidad y los sujetos, ... Un entorno muy amplio que sólo se recoge con breves pinceladas en algún texto.

En una u otra medida estos temas o aspectos del conjunto están presentes en los textos de la selección.

Para concluir la presentación de los textos, Raimundo Cuesta señala la importancia de la manera de leer los textos. "Los textos hablan con muchas voces" y, es cierto que cada uno de nosotros, al leer los textos, estamos de alguna manera, leyéndonos a nosotros mismos. Ello puede permitir una gran pluralidad de significados, pues ni los textos ni los discursos producen la realidad. Pero sí interpelan nuestra experiencia personal e intelectual dando como resultado formas diversas de conocer. Ello puede permitir, en el desarrollo del debate, una especie de hermenéutica plural que permita el intercambio de la experiencia profesional. Ese es un valor de mediación que pueden tener los textos (su utilidad...). La actividad reflexiva que implica esta forma de leer los textos parte de la idea de que la verdad no es evidente por sí misma, ni está predeterminada. La verdad, si es que tal cosa existe, partiría en gran parte de la interacción comunicativa entre nosotros mismos.

Tras la presentación de los textos que acabamos de resumir, comenzó el intercambio de interpretaciones entre los asistentes. En general, hemos valorado que el debate no llegó, ni mucho menos, a cubrir el espectro de temáticas contenidas en los textos, ni en el esquema propuesto por Raimundo, ni en otro. Las causas de un cierto desajuste entre lo esperado y lo que ocurrió, son distintas según una prospección de opiniones muy informal y nada sistemática que hemos hecho a posteriori: el número y temática de los textos era demasiado amplio, se precisa una relectura después de la sesión para mejor profundizar individualmente, el tiempo es limitado y nos dejamos llevar por un asunto puntual derivando hacia otros derroteros, ... El texto de Nietzsche, por ejemplo, genera una dispersión en el debate que se escapa excesivamente de la lectura de los textos.

A mi entender, ocurrió lo que en otras ocasiones en que se adopta este modelo de formación deliberativa en el grupo. La posibilidad de un debate fructífero para todos requiere de un importante, incluso duro, trabajo de reflexión personal previo. En este caso, los textos que constituían nuestro material de trabajo, llevan su tiempo y dedicación. Y el procedimiento es más complejo al de la tertulia habitual donde (dibujado de antemano el tema) acudimos con nuestras ideas para ponerlas en confrontación de "mesa redonda". Aquí el tema (los problemas) estaban más bien desdibujados, y es a partir de opiniones diversas y ajenas (interpeladas por nuestra experiencia) que tenemos que dibujar los problemas y reconstruir nuevas opiniones en el debate. Es, ciertamente, un camino de ida y vuelta que requiere dos diálogos: uno en casa y otro en el seminario. El segundo depende del primero.

Trataré de hacer ahora un resumen de las intervenciones.

El texto de Nietzsche provoca interrogantes de éste tipo: ¿A qué se refiere la división entre vida y escuela? ¿Hay que renunciar al saber culto al que se refiere el filósofo? ¿Podemos hablar de conocimiento escolar como una entidad merecedora de atención y estudio? ... Y en otros momentos: ¿Está presente en Bernstein la crítica al conocimiento académico?

La intervención de Marisa Vicente sobre el sentido del texto Nietzsche, da lugar a una aclaración de Raimundo explicando su intención al ponerlo en primer lugar en la colección: un testimonio de hace mucho tiempo en el que denuncia el carácter *artificial, desvitalizado*, del conocimiento escolar, que aún hoy es motivo de preocupación de las intenciones renovadoras. Por ese camino va aclarándose la caracterización del conocimiento escolar que R. Cuesta ya expuso en otra ocasión (un curso de doctorado) y que yo adelanto en el debate, apuntes en mano: el apelativo *desvitalizado* para el conocimiento escolar, hace referencia a una serie de epítetos que tal conocimiento ha merecido por sus críticos: *artificial, descontextualizado, asignaturizado, libresco, abstracto, individualista, examinatorio*.

En este momento, Raimundo deja abierto un problema que en el transcurso de la reunión no volvió a ser abordado: ¿Cuales son los factores y mecanismos para la creación de ese artefacto y por qué se hace, con qué finalidades?

María Clemente, ratificando la separación de "la vida y la escuela" como un hecho permanente y constatable, enlaza este hecho a la escasa capacidad del profesor para determinar el qué se enseña ya que está limitado al cómo enseñar por quienes, desde el poder, establecen las materias de estudio. Sería, sigue diciendo María, una tarea del profesor conectar la vida a las materias escolares que tienen relevancia (pone el caso de las matemáticas) de forma que se consiga otro tipo de enseñanza... Más adelante, María deja planteado un problema para que en cualquier momento sea atendido por el Seminario: ¿Es posible establecer criterios, desde una perspectiva epistemológica, para valorar la potencialidad de los saberes académicamente constituidos en orden a la práctica de una didáctica crítica? ¿Es todo conocimiento, en potencia, igualmente relevante para transformarse en contenido educativo para una didáctica crítica?

Es difícil recoger el debate porque, además de la derivación hacia derroteros ajenos a la lectura que nos ocupaba, tampoco hay un hilo conductor bien visible. Las intervenciones apuntan en direcciones muy dispersas: el papel reproductor, socializador o de transformación que pueda tener la escuela, la necesidad de hacer explícitas las claves de la cultura escolar a los mismo alumnos, las dudas sobre la opción de partir de la experiencia vital de los alumnos ya que ésta viene mediatizada por la misma cultura dominante que se quiere combatir,...

Al final del debate, Raimundo expone resumidamente la aproximación a las características del conocimiento escolar que él considera presentes en el conjunto de los textos, tocando más de pasada los otros cuatro temas que constituían el guión propuesto al principio. Tal caracterización, que no es cuestión de glosar aquí, se esquematiza en una serie de rasgos. El conocimiento escolar sería: *Desvitalizado, complejo y mixto, sociohistórico, original, transmutado y adaptado, recontextualizado y jerárquico y clasista.*

Creo que a ese elenco de calificativos puede añadirse el de *no neutral* que aparece en los textos 3 y 8, de Nieves Blanco y Goodson, respectivamente.

Para mi investigación sobre el área de Conocimiento del Medio de la enseñanza primaria, la aplicación de lo que aquí se viene exponiendo resulta de una afortunada utilidad. Me refiero, naturalmente, a lo que bien puede llamarse *el código del conocimiento escolar* y que R. Cuesta tiene notablemente elaborado como una generalización del *código disciplinar de la Historia*. En el área de Conocimiento del Medio es particularmente evidente su carácter de genuino invento escolar, posiblemente por esa falta de referencias disciplinares que para algunos colegas es su principal debilidad. Sin embargo también creo que otras disciplinas, incluso las que gozan de una tradición milenaria y mayor "alcurnia", como son las matemáticas, pueden someterse igualmente a ese estudio genealógico para revelar con claridad los artificios de su construcción en el contexto pedagógico con independencia del conocimiento matemático que producen y manejan los matemáticos.

Para la sesión siguiente que tendrá lugar al cabo de una semana, el 25 de Octubre, se planteó recapitular sobre el tema de hoy avanzando hacia la lectura prevista: *La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria.* de R. Cuesta en *Con Ciencia Social*, nº 3.

2ª Sesión.

25 de Octubre de 1999.

Tal como habíamos quedado nos proponemos en esta reunión recapitular sobre el código del conocimiento escolar (textos) y entrar en el contenido de los postulados para una didáctica crítica que aparece en *La educación histórica del deseo. ...* (R. Cuesta en *Con Ciencia Social*, nº 3).

Dado el escaso tiempo (una semana) transcurrido desde la sesión anterior y el riesgo de dispersión en el debate cuando no se ha podido trabajar con cierta profundidad los materiales, nos pareció bien que Raimundo, como seleccionador de los textos y autor del artículo hiciera una amplia intervención con la intención de centrar más el conjunto de las preocupaciones futuras en el seminario. Su intervención habría de facilitar también la conexión entre las investigaciones sobre las claves del conocimientos escolar y las encaminadas a buscar principios de una didáctica crítica, lo cual, en efecto, fue abordado en esta intervención a cargo de R. Cuesta desde un enfoque genealógico en el que explica su propio itinerario de preocupaciones intelectuales. Resumimos la intervención.

Exposición del tema

La ponencia que aparece en forma de artículo en *Con Ciencia Social* tiene como horizonte la búsqueda de una didáctica crítica. Búsqueda que, naturalmente, ha de tener unas fuentes y que en el caso de Raimundo se han rastreado en el estudio de la sociogénesis del conocimiento escolar que se expresa en disciplinas escolares, más concretamente en el caso de la Historia⁵.

Esta investigación, que se basa en un método genealógico de tipo foucoltiano, permite realizar inferencias basadas en la sospecha de que podemos proceder así con otras disciplinas escolares y también con el conocimiento escolar en su conjunto. Método que parte de la autoreflexión sobre la práctica cotidiana de un profesor, disconforme con las realidades y experiencias profesionales del presente, acude en busca de explicaciones a su génesis, tanto en el campo de la profesión, como en el de las disciplinas e incluso en campos intelectuales más amplios.

El conocimiento social e histórico de las disciplinas puede llevar, de hecho en el caso de Raimundo así ha sido, a la indagación de posibilidades de una didáctica crítica en el momento actual, con todas las complicaciones y condicionantes que en el presente afectan al mundo educativo.

En este momento, hace referencia a un trabajo sobre la historia de la historiografía que va a publicarse próximamente⁶ en el cual aparecen algunas lecturas que pueden hacerse de los textos que hemos trabajado. Allí se incluyen, entre otros asuntos, el de las relaciones entre dos tipos de conocimiento distintos: el conocimiento académico de la historia (como se va formando en las comunidades epistemológicas, etapas de profesionalización universitaria del gremio de historiadores, etc) y el conocimiento escolar de la historia que se constituye con antelación y en paralelo al anterior. La alusión a este trabajo viene a cuento porque en la primera parte de este trabajo se plantean algunas cuestiones que se sugieren en la antología de textos de nuestro seminario. A saber:

⁵ La investigación a la que se refiere Raimundo fue publicada en dos obras. Cuesta, R. : *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares - Corredor, Barcelona, 1997. Cuesta, R.: *Clío en las aulas*. Akal, Madrid, 1998.

⁶ Se trata del trabajo titulado *Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas*. Las actas de este donde se presentó en forma de ponencia se verán próximamente publicadas por la Fundación Fernando el Católico de Zaragoza.

1.- La importancia de las disciplinas, del conocimiento escolar. Es importante como objeto. No es un conocimiento miniaturizado ni de menor relevancia social que el conocimiento académico. En el texto, nº 4 de Chervel, en el que se habla precisamente de la trascendencia de las disciplinas escolares, podemos leer:

<<Las disciplinas (...) son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela.>> Y, añade Raimundo que.. *y sin duda constituyen una faceta determinante para la comprensión de las claves sociales e históricas que operan en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes.*⁷

2.- La durabilidad y la originalidad del conocimiento escolar. Estudiadas por la historia social del curriculum (Ver texto de Goodson) y por la sociología crítica, las disciplinas escolares han dejado ver estos dos rasgos característicos. Como artefactos inventados socialmente, no son "naturales", y suelen nacer para después gozar de una larga existencia. La idea de la originalidad es importante a tener en cuenta a la hora pensar en una didáctica crítica ya que nos encontraremos con las peculiares y no transparentes relaciones entre el conocimiento científico y las disciplinas escolares. Al analizar las causas de su génesis se pone en evidencia su no neutralidad. Varios textos de la colección tratan de todo esto. Lo que Bernstein dice de materias "imaginarias", como despegadas de la realidad, que se referencian con el contexto donde son generadas, así como las otras características que, como vimos el otro día, responden a la *pedagogización* del conocimiento (la sobreimposición del discurso pedagógico de Bernstein, que actúa en los procesos de recontextualización). Todo ello explica el por qué ese conocimiento escolar está, en palabras de Bourdieu, *siempre liberado de la sanción directa de lo real*. Este autor nos explica el fenómeno con una fecunda idea, cuando dice que hay una cierta necesidad de distanciamiento de lo real cuando se transita en el campo de lo simbólico (en *Meditaciones pascalianas*). El distanciamiento de lo real (de lo práctico) imprime un sello de adorno inútil, de equipamiento para clases ociosas, que en determinados saberes escolares aparece de forma muy evidente.

3.- Las disciplinas son campos donde actúan grupos de presión

Nos puede llevar este asunto a viejos y nuevos debates sobre la valía de lo que en la escuela se enseña y aprende. Las disciplinas escolares son también poder, un poder-saber y un saber-poder, dialéctica en la que intervienen grupos de presión, *lobbies*, ... Raimundo distingue, simplificando, tres tipos de grupos que actúan en la determinación de las disciplinas y su lucha competencial:

a) Los humanistas, (el debate de las humanidades en España y otros países, puede ser un ejemplo de este tipo). Defensores de la cultura clásica, el latín, los conocimientos que hacen al hombre cultivado,...

b) Los eficientistas. Defensores de un conocimiento práctico, representantes de una tradición más ilustrada, defensores de una enseñanza centrada en materias científico-técnicas, útiles al progreso material,...

c) Los igualitaristas, serían aquellos, a grandes rasgos, que postulan la función niveladora de la escuela.

Estos prototipos pueden encontrarse en casi todos los países, en el pasado y en la actualidad.

4.- Las disciplinas son amalgamas cambiantes. A pesar de su perdurabilidad, las disciplinas están sometidas a procesos de cambio, a mutaciones. Sobre todo en su ramificación,

⁷ Llama la atención Raimundo sobre la posición de Chervel, que considera *el precio* del que habla como un precio justo, ya que se mueve dentro del esquema de la sociología de Durkheim en el que se contempla la función socializadora de la escuela como una equilibrada adaptación de las generaciones jóvenes, posición no asumible desde una perspectiva más crítica en la que hay que sopesar ese *precio* que puede ser excesivo o inadecuado.

tendencia a desgajarse de troncos iniciales para configurar otras nuevas de mayor especialización. Por ejemplo las relaciones entre la retórica, la literatura y la historia... O lo que ocurre con la Geografía, ciencia fronteriza que se va poco a poco diferenciando de la astronomía, de las matemáticas, de la navegación y otros saberes prácticos que no le dan un cuerpo específico, hasta que, ya nacida, se aviene a unirse con la historia, maridaje que se produce, precisamente, a través del sistema escolar, pues la escuela que no tiene una finalidad práctica, como navegar, inventa y usa de estos conocimientos: la geografía y la historia como disciplinas escolares para la nacionalización de las conciencias. Son procesos, en fin, que no proceden de la razón lógica de las disciplinas, sino de la sociológica. Los cambios también son producto de un combate, de una rivalidad entre las disciplinas. Un ejemplo de gran actualidad lo tenemos en el pulso que libran la psicopedagogía como metaconocimiento que invade la escuela y el conocimiento disciplinar. En la pugna entre los contenidos puros y duros de las disciplinas por resistir con una gran fortaleza al amparo de su tradición deja pocos poros para que las ideas que propugna la psicopedagogía se abran paso. Raimundo dice que posiblemente las disciplinas no estén ahora mismo "retrocediendo" sino todo lo contrario...

5.- Las disciplinas son producto, también, de componentes institucionales y profesionales.

Los *códigos prácticos*, la *conciencia práctica* (Giddens) o el *habitus* de Bourdieu, podría llamarse a estos otros factores, y muy potentes, que configuran las disciplinas escolares. Los textos de Viñao que recoge nuestra antología son los que más fielmente hacen referencia a esta cuestión. Lo que hacemos los profesores, en definitiva, define las disciplinas. Y lo que hacemos puede explicarse con la idea de *habitus*, de que somos la personificación de una institución, y como tales, interiorizamos la institución (sus rutinas cronoespaciales, su funcionalidad organizativa, su propia imagen pública) y las tradiciones profesionales (la idea de *campos profesionales*). Lo cual ocurre inevitablemente, al margen de las posibilidades que la acción personal abre.

Adelanta la evidente conexión de estos elementos con el postulado para una didáctica crítica que veremos más adelante: la *impugnación de los códigos profesionales y disciplinares*.

Para hilvanar, para integrar,... todas estas notas caracteriales y explicativas de la "naturaleza" de las disciplinas escolares, es para lo que R. Cuesta se vale de la herramienta heurística que ha llamado *código disciplinar* (Ver texto nº 13). En estos momentos su autor está pensando en la traslación de este constructo interpretativo a otras disciplinas además de la historia.

Creo yo, que siguiendo las intervenciones de Raimundo, incluida la sesión anterior, hasta aquí hemos visto muy diferentes asuntos sobre el conocimiento escolar, en una hilazón muy marcada por la propia andadura de sus inquietudes e investigaciones. Personalmente considero de especial interés lo que viene a continuación, que sería el "salto" de esta línea de estudio al artículo de *La educación histórica del deseo...*

Bueno. ¿Y qué? Dice Raimundo. ¿Qué inferimos de todo esto para atender el interés de los que queremos hacer otra enseñanza? (Vuelta al aula-punto de partida). Al final de su investigación (en *Clío en las aulas*) se plantean las grandes dificultades para los cambios reales y que el discurso de la innovación es un discurso recubierto de ilusiones (la *ilusión epistemológica* y la *ilusión psicopedagógica*), frecuentemente preñados de falsa conciencia sobre la realidad y con la marca del idealismo pedagógico.

Ya en el artículo se hace una crítica, que es también autocrítica, a la didáctica existente.

Empieza precisamente con *el deseo*, que en este momento es un enganche con el lector planteando viejas cuestiones, que nos remiten a las fuentes del "68", las ideas que reclaman reflexionar sobre las motivaciones inconscientes del comportamiento, para poder abordar el cambio social, para explicarnos el holocausto del siglo XX,... ¿Qué explica la barbarie? ¿Y el sometimiento voluntario, el cual es un componente intrínseco de las instituciones escolares? La introducción nos lleva a plantear la necesidad de enseñar *al deseo a desear*,

más, mejor y de otra manera,...

Raimundo subraya la idea, manifiesta ya en esta introducción de que *el desear es conocer* y viceversa...

Más conocida es la crítica y autocrítica que aparece en la segunda parte del artículo. Crítica también del proceso de la reforma educativa, que ya se había tratado en otras ocasiones en Fedicaria.

La última parte se plantea como la parte sustancial ya que aquí se formulan los postulados para una didáctica crítica, en una vuelta a repensar sobre cuestiones fundamentales, pues sería inútil intentar revisar el conjunto del trabajo de la federación centrándonos en cuestiones técnicas.

Vamos ya, directamente, a la exposición de Raimundo sobre los postulados, tratando, para resumir, de recoger aspectos que no aparecen en el artículo ya que, según creo yo, las ideas que cada uno de ellos encierra aparecerán con suficiente claridad a una lectura atenta.

1.- Problematizar el presente Escoger los problemas significativos del presente como el estructurador de los contenidos de enseñanza fue la idea que ya se adoptó en algunos de los proyectos de de Fedicaria, (Cronos, Asklepios, Barataria,...), principio que, por otro lado, ya está presente en tradiciones pedagógicas muy anteriores. Es sin duda una manera de entender el conocimiento: problematizando la realidad que vivimos y que conecta directamente con el siguiente postulado,

2.- Pensar históricamente

Una amplia interpretación de este postulado va a ser publicada próximamente en un artículo⁸. Allí se hace una exégesis del pensamiento de Nietzsche sobre la historia como genealogía, y se habla sobre los *usos y abusos de la educación histórica*, sobre didáctica crítica y genealógica, aparecen los conceptos de la historia monumental, la historia de anticuario, etc. El pensamiento de Nietzsche es muy útil porque nos permite pensar en tres caras de la conciencia histórica: la monumental o conmemorativa, la de anticuario (coleccionismo de recuerdos y objetos para la memoria del pasado) y la crítica (que significa un pensar en contra de la realidad).

Lo que aquí hemos intentado hacer, al tratar la sociogénesis de las disciplinas y/o el conocimiento escolar es *pensar históricamente* nuestros actuales problemas, con la intención de desvelar mediante su estudio genealógico el camino de una didáctica crítica. Pensemos que el método genealógico implica una transmutación y una destrucción de los valores y las identidades existentes. Pensemos en la trascendencia que ello tiene para una enseñanza en la que se pone de relieve la relatividad de los valores y su esencia sociohistórica, la posibilidad de su transformación, ...

3.- Educar el deseo Debemos proponer una enseñanza que llame a la *segunda naturaleza*, que apele a la estructura de los deseos como impulsos más o menos conscientes que han de guiar el conocimiento y la razón. Sin una educación del deseo no hay conocimiento liberador, pues no vale con cambiar los "contenidos" sin una transformación a través de la comunicación didáctica que libere para desear otros horizontes (horizontes que están constreñidos por los deseos que socialmente se inducen desde la hegemonía cultural), desear un mundo mejor, ...

Al leer estas notas me viene a la mente la idea de Angel Pérez de *aprendizaje relevante* como aquel que más allá del aprendizaje significativo modifica incluso la acción y el pensamiento del alumno en su experiencia extraescolar...Y pienso que el aprendizaje relevante puede confundirse fácilmente con esta última idea de la educación del deseo. A

⁸ Se trata del artículo de R. Cuesta titulado *Usos y abusos de la educación histórica* que aparecerá en enero del 2000. Dezeme. *Fundación 10 de Marzo* de CC.OO. de enseñanza de Galicia.

mi juicio sería un error. Pero de ello podemos tomar nota para una posterior aclaración. Pienso que la archifamosa y emblemática clasificación de la Reforma sobre los contenidos escolares, distinguiendo actitudes, valores, normas, etc... de otros tipos de contenidos tiene mucho que ver con una posible confusión. Mejor dicho, no tiene nada que ver la educación en valores con el postulado que aquí se define como la educación del deseo.

4.- Aprender dialogando Es un asunto ciertamente difícil. Apela a una pedagogía que pone el acento en los procesos de comunicación pero, sin duda, estamos ante un asunto de enorme complejidad porque remite también a las cuestiones de verdad y conocimiento, y desde luego no tiene una topografía estática. Hay que contar, además con las asimetrías del diálogo en el aula. Pero ya que el conocimiento no "surge del interior" como tanto se ha empeñado en decir la pedagogía idealista ni tampoco se concibe en una didáctica crítica la mera inculcación de conocimientos unidireccionalmente, el proceder dialógico es insoslayable a pesar de sus complicaciones.

Los colegas aragoneses de Fedicaria están tratando, entre otras, estas cuestiones en un seminario paralelo a éste. Nosotros distribuiremos, con esta, el acta de su primera reunión.

5.- Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Ya anteriormente se hizo alusión a la necesidad de tener presente que existe una cultura profesional, con unos valores que incorporados desde la tradición gremial, con especial apego a su particular disciplina, etc. También nos referimos aquí a los discursos pedagógicos que si bien condicionan unas cosas, permite otras en la práctica de la enseñanza. Se trata de ser consciente de las grandes dependencias y limitaciones que tenemos como profesores y también de las posibilidades ya que el ejercicio de la docencia goza de unas altas cotas de libertad. Sin duda las mayores limitaciones están en nosotros mismos y la mayoría operando desde estructuras no conscientes. Se trata de replantearse la organización, la práctica y el discurso de la profesión⁹.

Para terminar, Raimundo plantea que esta línea de preocupaciones en Fedicaria, se escapa ("supera" o "vuelve a empezar"...) a las anteriores, que consumieron muchos esfuerzos dedicados a los aspectos técnicos de la didáctica y que desembocaron en materiales cuya aplicación en el aula no se puede valorar como causa de una radical transformación. No se excluye el seguir trabajando en ese terreno de los proyectos curriculares, pero, en general, esta orientación de *hacer la crítica de la didáctica y desarrollar las bases de una didáctica crítica* es el interés más común en la Federación y el objeto central del encuentro en Zaragoza.

Debate

* Jesús López, dice que la lectura-comprensión de los textos cambia después de la intervención de Raimundo. Anuncia que está trabajando sobre la necesidad y el deseo para, en el transcurso del seminario, exponer un día el resultado de su trabajo. Nos dice también de una sugerente variante: la educación de la mirada.

Indirectamente, la intervención de Jesús, ha hecho una valoración que puede servirnos para comprender la dinámica del seminario al afirmar que entiende el conjunto de los textos de forma distinta a través de la intervención de Raimundo. Es lógico, ya que estos textos, al formar una selección hecha intencionadamente, constituyen elementos de un conjunto que es ya coherente en el autor de la antología. Forman para él partes de lo que se está configurando como una teoría.

⁹ En el libro de Rozada, *Formarse como profesor...*, hay un abundante tratamiento a este asunto

Hay que recordar que en unas hojas que yo entregué hace unos meses, decía:
<<Existe, sin duda, una interpretación coherente de los textos. Estos son, tal y como se nos presentaron, piezas de distinta procedencia que pueden encajarse en un conjunto de postulados básicos para *la construcción de una teoría sobre el conocimiento escolar*. >>
Pero no se trataba de adivinar aquí cual era la interpretación (y por tanto la intención que ha guiado la selección) sino la *confrontación de lecturas* de unos textos que en sí eran muy sugerentes.

Esas notas que se redactaban como previsión de la dinámica del seminario, me parece que siguen siendo válidas hasta cierto punto.

Creo que deberemos de seguir teniendo en cuenta ese proceso permanente de interpelación entre el que escribe y el que lee. Estas mismas actas, como memorias de nuestro debate, han de servir para ese ejercicio.

* Angel Encinas interviene conectando la educación para el deseo con las crecientes responsabilidades educativas que la sociedad demanda a la escuela, teniendo en cuenta que los indudables deseos de los alumnos por realizarse como personas u otros... están muy condicionados por los medios de comunicación que se están convirtiendo en protagonistas de la socialización de nuestros alumnos. Una socialización mosaico, desestructurada. Pone ejemplos de gran impacto. Por todo ello el profesor ha de asumir una mayor implicación en lo que se refiere a la relación emotivo-afectiva con los alumnos. Relata su experiencia de como al encargar a los alumnos (de ESO) un trabajo para la comprensión de la historia oral en el que habían de hablar con sus padres u otros mayores de su entorno familiar, comprobó que los alumnos normalmente no hablan de eso ni de casi nada con sus padres. Pero las demandas incluyen una educación en actitudes, conductas, civismo, ...que va más allá de la transmisión de conocimientos en el sentido tradicional.

* María Clemente advierte del riesgo de que se produzca un cambio en el sentido de una "educación a la carta" para el alumno, cuando en realidad, ese alumno tiene un marco que le genera deseos que, por encima de la escuela, son inducidos poderosamente por la TV, etc. Es decir, un marco muy cuestionable. El giro peligroso sería la adulación al alumno que es el que pide...en dejarnos arrastrar por el mundo de emociones y deseos del alumno, haciendo los educadores dejación de la responsabilidad de educar en lo que consideramos relevante.

* Honorio Cardoso interviene apuntando la necesidad de perfilar que entendemos por deseo ya que en esta sociedad tan condicionada, es difícil detectar de dónde nace, en qué se tejen los deseos... Coincide con María en que hay una deriva peligrosa en reincidir, desde unas pedagogías atentas al alumno, en sus tendencias, sus deseos, que son precisamente fabricados por la sociedad. Es complejo el tema, pues aunque tiene este peligro, de inmediato nos enfrenta a los problemas de la innovación educativa, nos enfrenta a lo que ha hecho fracasar los movimientos educativos innovadores. Hay que definir bien lo que es el deseo pues siendo un planteamiento potente, puede conllevar estas derivas de riesgo.

* Jesús Martín, abunda en lo mismo, pues ¿Como vamos a educar en el deseo si ya se está haciendo desde el poder? Tendríamos que desenmascarar el poder y como se fomenta el deseo del consumo, de la propiedad, ...

* Alfageme, antes de entrar en el tema que está circulando en ese momento del debate, quiere dejar constancia de su percepción sobre cierto sentimiento pesimista, de frustración, que salpica varios escritos fedicarianos.

Por otra parte cita a Rozada en el tratamiento que le da a las relaciones entre el conocimiento escolar y el académico. Sobre el tema que se está abordando entiende que

de lo que se trata es de una contraeducación en esos deseos que dominan. Y termina Alfageme esta intervención haciéndonos ver su experiencia: después de varios años trabajando con los materiales fedicarianos: con el tiempo se tiende a rutinizar la aplicación del producto innovador.

A mi juicio el debate en los términos que fue planteado queda bien cerrado (abierto, sin duda, por otros muchos lados) con la intervención de Alfageme que ha entendido, precisamente, la educación del deseo como una contraeducación frente a los deseos hegemónicos. La educación del deseo que se plantea como postulado en la didáctica crítica no tiene que ver con la "motivación" ni con seguir el dictado de intereses o experiencias espontáneas del niño... Raimundo redundante, después, en lo mismo.

En el mismo sentido yo leí un ejemplo que escribí a propósito de un tema planteado en la anterior sesión por María y que creo oportuno transcribir ahora.

<<Recuerdo que María ponía el ejemplo de *la educación para el consumo* aludiendo, con razón, a la escasa relevancia de algunos contenidos curriculares para una didáctica crítica. Este tema no tiene mucha sustancia para organizar una enseñanza crítica, en comparación digamos (el contra-ejemplo lo pongo yo ahora) con la sociología o la historia... Pero, claro, si formulamos otra cosa respecto **al consumo**, en un sentido muy amplio, podríamos decir con referencia a los postulados que hace Raimundo para una didáctica crítica algo así como:

En la educación del deseo hemos de educar en el deseo de disfrutar en contraposición al deseo de poseer y en el discernimiento de nuestras necesidades frente al deseo compulsivo de consumir (como apropiación de las cosas materiales y no materiales), individualista, y sin disfrute.>>

Claro, así la cosa cambia (porque hemos formulado *otra cosa*), al menos a mi me lo parece...

Dice, un viejo amigo mío, Guillermo Rendueles¹⁰ :

<<...esa glotonería despilfarradora e infantil que busca en la redundancia de estímulos ese plus de placer que se le escapa, por más que la adoración de Baco simule fiesta allí donde solo hay ocio y los deseos dionisiacos se reducen a ir de tiendas o de copas o de viaje para reparar la fuerza de trabajo sin llegar nunca al tiempo aquel en el que la alegría disolvía al yo como en el antiguo carnaval.>>

Rendueles está haciendo directísima referencia a una parcela de la estructura profunda de la mente que nos mueve a una acción y a una racionalidad egoísta. En definitiva a los deseos inculcados, actualmente, desde la hegemonía neoliberal. La educación del deseo sería la contraofensiva.

* Manuel Fernández hace la intervención que resumo a continuación.

En la ponencia que ha hecho Raimundo se distinguen dos partes: una más analítica que aborda un determinado entendimiento de la genealogía y características del conocimiento escolar, etc. y otra más propositiva, alimentándose de lo anterior y alimentando lo anterior.

¿El conocimiento escolar se concreta en el conjunto de las disciplinas? De ser así, sabemos que existe una tradición de la historia de las disciplinas escolares en las que la lógica de la construcción de éstas se vincula más bien a los contextos políticos del momento, a los programas políticos explícitos, a la presión de fuerzas sociales, ... Seguramente estas perspectivas no son suficientes, pero aportan explicaciones que hay que tener en cuenta, ya que... hablando antes del poder, nosotros como agentes educativos nos habremos de situar conscientemente sabiendo las limitaciones y la autonomía que tenemos. Por otra parte, las propuestas para una didáctica crítica de la ponencia son prudentes y muy razonables. Las dudas se pueden plantear en la investigación sobre la construcción de las

¹⁰ Guillermo Rendueles Olmedo: "La psiquiatría como mano invisible del desorden neoliberal", en Fernando Alvarez-Uría (et al., compilador) "Neoliberalismo versus democracia". Ed. La Piqueta, Madrid, 1998. págs. 197-198.

disciplinas pues parece como si éstas surgieran del seno de las corporaciones que administran y rivalizan por administrar el poder educativo, como si no existiesen instancias que asignan funciones a esas corporaciones... Si se contemplara este determinante del poder el resultado puede ser una comprensión más rica.

* En la contestación a esta última intervención de Manuel, y ya cerrando la sesión, Raimundo reconoce el déficit y que la contemplación de las instancias mentadas por Manuel, en efecto, podría enriquecer el análisis de la gestación de las disciplinas, señalando también que siendo esa la perspectiva más usada por la historia del curriculum, y que podría definirse por la mirada a la causas "externas" él se ha adscrito a una perspectiva que contempla el fenómeno "desde dentro", y que a su juicio tiene gran potencial explicativo.

En el poco tiempo restante de la reunión, y de modo un tanto precipitado, nos autoconvocamos para el 29 de noviembre, en el mismo lugar y a la misma hora. La lectura que acordamos para ese día es la entrevista con Julia Varela que aparece en el nº 2 de *Con Ciencia Social*. Proponemos que Manuel Fernández se encargue de hacer una introducción al debate y en el caso de que no pudiera hacerlo, se encargaría de ello Honorio.

También se compromete Manuel González a una exposición que sirva de introducción a la teoría crítica de la escuela de Frankfurt.

Por mi parte, anuncio la entrega de unas páginas en las que pretendo exponer una interpretación del conjunto de los postulados avanzando posibilidades de concreción y desarrollo de algunos de ellos.

3ª Sesión.
29 de Noviembre de 1999.

Unos preliminares y cuestiones programáticas.

El debate de esta sesión sobre textos de Julia Varela fue bastante vivo. Por ello, el relato que haremos a continuación tendrá un estilo un diferente a los anteriores, pues de recoger con cierta fidelidad todas, o casi todas, las intervenciones podría resultar un torbellino de ideas y, además, nada ameno. Sin embargo, el conjunto de la discusión resultó de gran interés pues quedaron abiertas una serie de cuestiones que indican por donde deberíamos o podríamos ir profundizando. Me permito, pues, hacer una redacción interpretativa de los problemas suscitados que se aleja un poco más del modelo de acta y se acerca a lo que paulatinamente e de ir convirtiendo en texto pensando en el Seminario de Zaragoza. Sin embargo, no dejaremos de recoger aquí la información que interesa a los miembros del Seminario y a otros colegas que, sin estar presentes, siguen de cerca e incluso nos pasan sus opiniones por escrito.

Este es el caso, por ejemplo de Jose María Rozada, que, gracias a las facilidades del correo electrónico, participa en el seminario de Salamanca y enriquece el debate desde Asturias. De sus opiniones, junto con las de los demás, haré uso en este zurcido para la memoria.

Antes de entrar en el tema informamos del programa para el resto de reuniones del Seminario que hoy ya hemos quedado ya más definido y cerrado. Con ello, además de proyectar nuestro trabajo, queremos informar a los colegas que, estando en otros lugares, se interesen en conocer con bastante antelación los asuntos que vamos a tratar.

Tras esta tercera sesión quedan cinco más:

* 4ª Sesión: el Lunes 17 de enero. Trataremos de la Teoría Crítica de Habermas en relación a discursos o ideas que se producen o han circulado en el seno de Fedicaria. Manuel González se encargará de presentar textos y/o explicar conceptos de relevancia en el pensamiento habermasiano que pueden favorecer el desarrollo de nuestras propias ideas. Por ejemplo en el despliegue de ideas sobre el postulado de *aprender dialogando* para una didáctica crítica. Recomendamos la lectura del artículo de Paz Gimeno en Con Ciencia Social nº 3. En realidad, los textos que habríamos de leer o releer son todos los que constituyen la 1ª sección de este número de la revista, pues tanto el artículo de Jose María Rozada como el de Raimundo Cuesta (en el postulado de *aprender dialogando*) guardan estrecha relación con ideas de Habermas. Los miembros del seminario tienen también la ponencia de Natividad Bel y Paz Gimeno del seminario que está teniendo lugar en Zaragoza.

* 5ª Sesión: A celebrar el 14 de Febrero. Profesión docente, escuela pública,... Los códigos profesionales en el sistema educativo. El trabajo de preparación de esta sesión correrá a cargo de Honorio Cardoso.

* 6ª Sesión: 17 de Marzo. Esperamos contar con la presencia de Julia Varela para mantener una sesión en la que ella pueda explicarse sobre algunas facetas de su obra. Sería una continuación de la sesión de hoy, en la que, contando con la presencia de la autora, pudiéramos abundar más en lo que ha quedado hoy en el aire, en concreto, el método genealógico. Para ir preparando esta sesión contamos, entre otras lecturas, con la primera parte de *Nacimiento de la mujer burguesa*. Ed. La Piqueta, 1997, 19-88. Véase también otros prólogos de esta autora que se citan en el estudio preliminar de la entrevista.

* 7ª Sesión: 27 de Marzo. Jesús López Santamaría y Angel Encinas se encargarían de organizar el contenido exponer el tema de esta reunión. Giraría en torno a la "La educación des deseo y educación de la mirada". Asunto que tendría un nexo con la función de los medios de comunicación, cine, etc. en la creación de la subjetividad.

* 8ª y última Sesión: 10 de abril. Se trataría en extensión la aportación del Seminario Fedicaria-Salamanca en el encuentro de Zaragoza del mes de Julio del 2000. Al efecto, Julio Mateos preparará un documento cuyas características y extensión aún no se han pensado ya que deberemos conocer con más detalle las ideas de las ponencias-base al objeto de no solapar las reflexiones. Y deberemos conocer más sobre el desarrollo de este seminario salmantino.

Una vez que en el seminario se ha cerrado el plan de trabajo, conviene recoger la programación de lo hecho y lo que queda por hacer en un cuadro-resumen por el que podamos visualizar de forma inmediata el conjunto de los temas, materiales, secuencia, etc.

Puede valer incluso como programa de mano para la información a colegas que no lleguen a leer estas actas.

Se incluye este cuadro en la página siguiente, antes de continuar con la **sesión de hoy**.

Sesión nº	fecha	tema	materiales	ponente
1ª	18-10-99	Los códigos del conocimiento escolar	Antología de textos entregada a los miembros del seminario	Raimundo Cuesta
2ª	25-10-99	Postulados para una didáctica crítica	Artículo de R. Cuesta: <i>La educación histórica del deseo</i> en Con Ciencia Social nº 2	Raimundo Cuesta
3ª	29-11-99	Genealogía y Escuela Pública. En torno a la obra de Julia Varela.	Entrevista con J. Varela en Con Ciencia Social, nº 2 Artículo de Varela en la revista <i>Archipiélago</i> , nº 6	Manuel Fernández Cuadrado
4ª	17-1-00	Habermas en relación a la producción fedicariana. Teoría de la comunicación y el postulado de <i>aprender dialogando</i> .	Artículos de Paz Gimeno, de J. M. Rozada y de R. Cuesta en la 1ª Sección de Con Ciencia Social nº 2	Manuel González Marcos
5ª	14 - 2 - 00	Impugnación de los códigos profesionales.	Textos de: M. Fernández Enguita, de J. Contreras, de K. Densmorey de R. Cuesta. (Ver bibliografía)	Honorio Cardoso
6ª	17 - 3 - 00	Método genealógico. Subjetivación y educación	1ª parte de J. Varela, <i>Nacimiento de la mujer burguesa</i> , Ed. La Piqueta. Otros trabajos de Varela citados en Con C.-S. nº 2	Julia Varela
7ª	27 - 3 - 00	Educación del deseo y de la mirada.	Trabajos de los ponentes Textos varios (Ver bibliografía)	Jesús López Santamaría y Angel Encinas
8ª	10 - 4 - 00	Recapitulación del Seminario y preparación de la intervención en el encuentro de Fedicaria en Zaragoza -2000	Comunicación para Zaragoza elaborada por Julio Mateos. Actas del Seminario	Julio Mateos
<p>En este cuadro se muestra de forma sintética el desarrollo del seminario. En total se llevaron a cabo 8 sesiones en plenario, de tres horas cada una. El método se basó en: lecturas - reflexión - presentación del tema por un ponente en el pleno - debate.</p>				

La sesión de hoy.

Manuel Fernández Cuadrado se había encargado de presentar los textos a debatir y previamente leídos: El artículo de Julia Varela titulado *Una reforma educativa para las nuevas clases medias*¹¹ y la entrevista a esta socióloga que aparece en el nº 2 de *Con Ciencia Social*. Hizo una exposición muy clara que vamos a resumir como marco del debate y de las valoraciones de los problemas que me parecen más destacados:

Artículos como *Una reforma educativa para las nuevas clases medias* (publicado en 1991), sugerentes y brillantes, animan a profundizar en la obra de sus autores. El conocimiento de la obra de Julia Varela llevó al Consejo de redacción de *Con Ciencia Social* a procurar una entrevista con esta profesora de sociología de la Universidad Complutense de Madrid. El resultado es lo que hemos leído en el nº 2 de nuestra revista.

El pensamiento de Julia Varela conviene entenderlo teniendo en cuenta su biografía intelectual y que hemos podido conocer por sus propias palabras en la entrevista. Lo más destacable es que unas lecturas (*Las palabras y las cosas*) de Foucault y su formación como posgrado en París determinan de forma importante sus intereses futuros y que empiezan manifestándose en un primer momento por el estudio de entes sociológicos a través del lenguaje. De vuelta a España realiza una labor importante en medios universitarios de sociología crítica, difunde a través de la colección *Genealogía del Poder* de Ed. La Piqueta y desde su importante participación en otras publicaciones, las ideas de Michel Foucault, Norbert Elias, etc.. J. Varela se sitúa en un marco teórico que ella denomina de *la sociología histórica*, un modo de aproximarse a la realidad social, la cual es concebida como una realidad conflictiva donde los agentes sociales, las clases, las instituciones, y demás elementos adquieren sentido y se constituyen a partir de condiciones y discursos sociales que ellos mismo también contribuyen a construir. Aplicado este marco teórico a la educación, Julia Varela acuña el concepto de *modos de educación* (momentos prototípicos que caracterizan la institución educativa a través de sus sujetos, las condiciones cronoespaciales en las que se mueven, sus funciones sociales,...) . Es una categoría que en la sociedad contemporánea lleva a Julia Varela a posicionarse ante todo intento de naturalización de la realidad educativa. A negar que la escuela sea una institución atemporal, inmanente, con naturaleza previa a los procesos sociales. La escuela está sociohistóricamente construida pero tiene una lógica interna que no obedece a un simple reflejo supraestructural de las condiciones económicas o políticas. Para desentrañar dicha lógica es preciso analizar los discursos que se producen en su seno. En la institución escolar se catalizan una serie de condiciones para la producción de conocimientos que son una manifestación de muy diferentes equilibrios y desequilibrios de poderes (político, económico, de saberes, ..). En la entrevista J. Varela rechaza su adscripción a una concepción de la escuela como invento de la burguesía con la exclusiva función de control social, como herramienta de socialización en la ideología dominante. Estas funciones reproductoras se dan, pero, junto a ellas, coexiste una autonomía productiva de la escuela que le da un carácter diferencial y propio a su función socializadora. En todo caso, la escuela es también un espacio conflictivo de las luchas sociales, donde se reflejan las distintas alternativas que pugnan en el "exterior". Para J. Varela la escuela pública atraviesa por una encrucijada, sufre los procesos de desregulación y adhesión a las fuerzas del mercado empujada por el rampante neoliberalismo y se encuentra por ello en situación problemática y devaluadas sus viejas funciones (como la de proveedora de credenciales para la movilidad social). En esta situación la escuela pública se encuentra en dificultades para instalarse en la lógica competitiva del modelo neoliberal. El modelo educativo procedente del Estado del Bienestar se resiente ante el alumbramiento de su contrario fundamental: una oferta generalizada y abierta basada en un <<igualitarismo

¹¹ Varela, J.: *Una reforma educativa para las nuevas clases medias*, en la revista *Archipiélago*, nº 6, pp. 65-71. Madrid, 1991.

demagógico>> (*igualdad de oportunidades no es lo mismo que igualdad*) y en estos momentos se estaría manifestando la falacia de esa contradicción. En el fondo, ya en los momentos de regulación educativa, en los momentos del "estado de bienestar" en nuestro país, se mantuvo a duras penas la contradicción entre la retórica del igualitarismo y una lógica competitiva e individualista. En este trance, la Escuela Pública tiene dificultades para su subsistencia. En todo caso, Julia Varela no propone una salida a la situación. Sí dice, no obstante, que la escuela pública es hoy uno de los escasos diques de contención a la avalancha neoliberal.

En otro momento de la entrevista Julia Varela hace referencia a los contenidos del currículum escolar. Se aproxima un poco a un tema que nos preocupa en Fedicaria: el tipo de conocimiento escolar que se puede/debe promover en el ámbito de la escuela. El conocimiento histórico tendría connotaciones particulares: es un conocimiento conflictivo que permite aproximaciones críticas. Varela resalta el escaso conocimiento histórico que tenemos en España sobre nuestro sistema educativo y de las disciplinas escolares. En cualquier caso se sitúa críticamente ante el saber histórico consagrado y oficial, plantea la necesidad de un currículum de historia que tome partido por los débiles, los sometidos,... Y suscribe la propuesta que los entrevistadores exponen sobre el análisis genealógico de los problemas sociales del presente.

Posiblemente los aspectos más sugerentes de la lectura de estos textos de Julia Varela tiene que ver con los análisis de las últimas reformas (LOGSE) de nuestro sistema educativo. Para hacer este análisis utiliza una doble perspectiva (en el artículo de Archipiélago): por un lado, la crisis del modelo del estado de bienestar que no es contemplada en las teorizaciones reformistas para replantearse el estatuto de la escuela en los tiempos que corren; por otro una sugerente aproximación desde las transformaciones sociológicas que conlleva la emergencia de las llamadas nuevas clases medias en las que hay que entender inmersa a las elites del partido socialista. Estas elites tienen unas determinadas extracciones de clase, culturales e ideológicas en los años de la transición que pueden explicar las propuestas de la LOGSE. En los equipos que promueven esta reforma se encuentra un sector de burguesía ilustrada que hunde sus raíces en el idealismo pedagógico de la ILE (gente de masters en el extranjero, como los "maravales y solanas") junto a otro sector "popular" que ha experimentado su ascenso social por la vía de la instrucción en establecimientos públicos. Las reformas de esta época puede explicarse con el concurso de esos grupos sociales apoyados por toda una corporación doctrinal y profesional de expertos en psicología. Así entra España en la década de los 80 en la era de las pedagogías psicológicas lo cual conllevaría proponer oficialmente una reforma en la que se hace una interpretación reduccionista de la enseñanza comprensiva (se busca una equivalencia entre enseñanza comprensiva y modelo pedagógico). Esta psicologización tiene su respaldo en los rasgos más característicos en la ideología de las clases medias, en la pequeña burguesía española de finales de los 80: sus expectativas profesionales, sus prejuicios, su percepción del mundo laboral,... El modelo de persona que subyace en esta ideología y su correlato pedagógico sería el de una persona creativa, flexible, adaptable, autónoma, crítica pero no conflictiva, comunicativa, sensible, polivalente, ... "gente con mucho YO". En cualquier caso el modelo educativo de la reforma renuncia a formar fuertes personalidades definidas por lo académico y piensa en un ciudadano versátil, capaz (capacidad es un término sacralizado en la reforma),... Julia Varela hace este diagnóstico genérico sin entrar en el análisis más concreto del currículum y, en conclusión, para esta socióloga, la reforma oculta unos mecanismos de regulación y clasificación muy poderosos, establece unas vías de jerarquización y de exclusión social enmascaradas por un discurso de <<igualitarismo demagógico>>. También llama la atención sobre la falta de debate político durante todo el período de elaboración y puesta en marcha de la reforma, así como la falta de manifestación crítica desde la izquierda, fenómeno este último que tendría que ver con la seducción que sufren los movimientos de renovación pedagógica o sindicatos desde el poder y su incorporación a la burocracia administrativa. El reparto de poder entre minorías dirigentes durante la construcción de administraciones

autonómicas al tiempo que se daba una desregulación, (desmembración del aparato unificado de estado y la centralidad en la planificación educativa), produce un efecto de consenso generalizado sobre la reforma. Pero Julia Varela no entiende como se concilia este fenómeno con la general indiferencia o rechazo que en una buena parte de la profesión docente se ha dado respecto a la LOGSE.

Este es el resumen de la presentación de los textos que hizo Manuel Fernández. Su intervención concluyo con una breve valoración en la que decía reconocerse bastante en el análisis de Julia Varela sobre la reforma y, sin embargo, también cree que existen ciertas limitaciones o carencias. No hay desarrollos explicativos suficientes. La genealogía que se funda solamente en los discursos de las elites, los perfiles biográfico-ideológicos de los grupos de poder, etc, restan riqueza a una explicación que debería ser más completa, contemplando por ejemplo las culturas profesionales del estamento docente, o el significado del sistema educativo como parte de los aparatos del estado que, por su enorme importancia, sin duda es tratado desde el poder político con un diseño específico y el interés que merece, etc.

Siguiendo la presentación de Manuel Fernández, proponemos ordenar el debate teniendo en cuenta un cierto guión. Nuevamente el esquema recomendado no llegamos a seguirlo pero ello no empece para que se mantenga como organizador de reflexiones futuras. Estos textos de Julia Varela pueden leerse con la óptica de los siguientes problemas:

1.- **La propia biografía personal e intelectual de la autora** nos habla de las fuentes de su marco teórico e incluso, como señaló Marisa en la reunión, es un caso esclarecedor de las maneras de formación intelectual que muy directamente pueden relacionarse con las que pretendemos hacer en Fedicaria. Creo que también es importante este punto porque ejemplifica la clarificadora práctica de hacer explícitas las fuentes sobre las que trabajamos, pues el pensamiento de cada cual, por muy original que sea, siempre se produce como resultado de bucear en otros conocimientos. Personalmente creo que debemos huir de dos estilos antagónicos que se perciben en los trabajos intelectuales: el de acumulación de citas e ideas de los demás que nada sustancialmente creador aporta y el que trasluce una pretensión de originalidad absoluta e inexistente (pues *nada sale de la nada*). En el caso de Julia Varela, como en el de otras entrevistas de Con Ciencia Social, se parte de este sondeo sobre la génesis del pensamiento de la autora, pues también es aplicar el método histórico al análisis de la formación intelectual, independientemente de que ésta se realice en ámbitos colegiados (pretensión fedicariana) o se haya hecho en dura soledad al modo nietzscheniano. Ambas formas no son o no deben ser contrarias sino complementarias (Rozada).

2.- **El método genealógico y la escuela**, sería un segundo punto muy central sobre el no llegamos a discutir, también pensando en que será objeto de una sesión propia en la que contamos con la presencia de Julia Varela. Sin embargo no estaría de más el intentar aproximarse a este tema con algunas lecturas o reflexiones en el seminario, antes incluso de dicha sesión. Para ello, como ya se ha dicho, se recomendó la lectura de la primera parte de la obra de J. Varela *Nacimiento de la mujer burguesa*.

La oportunidad de este trabajo también hay que entenderla por la relación que guarda con el postulado de <<pensar históricamente>> en la construcción de una didáctica crítica. Habrá que pensar en ello teniendo en cuenta las consideraciones hechas reiteradamente por Manuel Fernández al respecto de los límites y sesgos del uso exclusivo de esta metodología foucaultiana.

3.- **¿Cual es el valor actualmente de la escuela pública?** Esta pregunta, a la luz de lo que Julia Varela dice, tanto en la entrevista como en el artículo de Archipiélago, así como en

otro artículo leído por una parte de nosotros (*La escuela pública no tiene quien le escriba*¹²), puede englobar una amplia problemática que puede subdividirse, o no, en otros subapartados como:

* la caracterización de las últimas reformas (incluyendo la del 70, aunque especialmente nos dediquemos a la LOGSE).

* El modelo de pedagogías blandas o que algunos autores han definido como pedagogías "psi" en relación al conocimiento escolar y la dimensión sociológica con ellas relacionada.

Dado que no todos estos asuntos se trataron y que abordamos algunos pero no de forma sistemática, lo que procede es reflejar aquí los problemas que más destacaron en la sesión.

Sobre la psicologización de la enseñanza

La acentuada crítica de Julia Varela a las pedagogías psicológicas, crítica muy presente también entre nosotros (algunas personas de Fedicaria) suscitó un debate que ocupó una buena parte de la reunión, con división de opiniones y dando lugar a problematizaciones varias que trataré de enunciar:

Del análisis de Julia Varela (coincidente, en gran parte con otros artículos a los que hemos hecho mención y que van incrementando el listado bibliográfico que en este seminario se puede ir elaborando) pueden inferirse conclusiones que dan lugar (o no) a o objeciones como las siguientes:

* Subyace una desvaloración de la psicología y de su función en la escuela. ¿Es una determinada psicología (la cognitiva) y que se identifica con la reforma en curso, la que es objeto de nuestra crítica o el conjunto de los saberes psicológicos?

* La crítica que hacemos a la psicologización del curriculum puede fácilmente confundirse con un discurso de la contrarreforma en el que el conocimiento tradicional - elitista (sobre todo en las enseñanzas medias) se resiste a retroceder e incluso gana terreno arremetiendo contra la invasión de la psicopedagogía y sus gremios profesionales en la cultura escolar. Tal confusión es peligrosa.

Una concreción que aparece en la crítica fedicariana¹³ puede ser el rechazo al concepto de autoestima de fuerte presencia en la *doxa* de las pedagogías "psi" (por ejemplo, la pregunta que aparece en la p. 127 de la entrevista a Julia Varela). En este sentido, se dice que la autoestima es un hecho psicológico real que emana muchas veces de la opresión social o familiar (baja autoestima de padres o alumnos de extracción social humilde, mujeres maltratadas, etc.), es un hecho, que no puede ser banalizado y obviado en la acción pedagógica que pretende contrarrestar esos indeseables efectos de la desigualdad o el ejercicio represivo del poder.

* Una última objeción a lo que se entiende como escasa consideración para con la psicología educativa se refiere a las opciones sobre el contenido escolar. Creo que en el mismo debate se aclaró que desde la misma psicología se ha realizado autocrítica y no tiene sentido hablar de procesos educativos, de capacidades o habilidades sin contenido

¹² En *Neoliberalismo versus Democracia*. Ed. La Piqueta. Col. Genealogía del Poder, nº 29.

¹³ Insistimos en que sería de una parte de Fedicaria ya que en la federación hay grupos como Ires, Aula Sete o Gea+Clío cuya investigación curricular y trabajos más recientes tienen un fuerte basamento psicopedagógico, particularmente de la tradición cognitiva.

cognitivo y que el debate por ese lado no ofrece dificultades,...¹⁴

Pero sí se pide aclaración sobre cómo puede conjugarse una orientación pedagógica sobre la educación del deseo -que claramente afecta al universo psicológico- cuando se mantiene la crítica a la *ilusión psicologista*. Dado que esta intervención procede de Jose María Rozada (desde Asturias y a través del correo) y se dirige particularmente a Raimundo Cuesta, la introduciremos después, en estas páginas, en los términos en que se produce para información de todos los miembros del seminario.

A bien seguro que estas objeciones, que surgen en la reunión a la sociología de Varela y otros autores y que acabo de resumir, son representativas de un sector que profesionalmente está en vanguardia innovadora y se confronta con la contrarreforma del discurso corporativo más elitista y tradicional. Por eso merecen una especial atención, porque son objeciones y desacuerdos que surgen en nuestro terreno. Al tiempo hay que decir que la *disputatio* entre los que compartimos ideas principales y nos mueve la voluntad de cambios profundos de la escuela, requiere afinar los análisis y cierto esfuerzo por superar esquemas sobre los que fácilmente hemos sostenido acuerdos cómodos en el espacio de la innovación. No es que hayamos de buscar el desacuerdo por sí mismo, pero tampoco de rehuirlo, pues sólo desde la contrastación podemos profundizar en las cuestiones que nos ocupan.

Recogeré a continuación algunos apuntes a modo de contestación y no con el ánimo de concluir sino con el de promover debates futuros.

1. - Lo primero que me parece oportuno decir es que ni en Julia Varela ni en autores que mantienen posiciones similares hay una descalificación de la psicología si por tal cosa entendemos los conocimientos que se ocupan del sujeto y de su configuración de su íntima identidad. Precisamente los asuntos que aparecen de forma muy destacada en el marco teórico en el que se mueve Julia Varela se refieren a las formas de subjetivación y presentan al individuo, a diferencia de una sociología estructuralista, con gran relieve. Un marco teórico que se dispone a encontrar el "eslabón perdido" del que habla Raimundo en *La educación histórica del deseo...* : <<De ahí que una pedagogía que se diga radical ha de descender hasta la raíz de la crítica social y debe sustentarse sobre el blochiano acontecer histórico "deseante e insatisfecho" de los seres humanos, de modo que la teoría y la práctica de la enseñanza no renuncien a considerar las necesidades, los sueños y los deseos que dibujan, en las mentes y en los actos humanos, el futuro de la vida social conforme a un horizonte utópico desiderativo.>> (p. 71 de *Con Ciencia Social-2*).

Pero también es cierto que en este marco teórico es negado el sujeto psicológico. Para Foucault (y creo que también para J. Varela) el sujeto queda reducido a la nada, al *no ser*, si lo sacamos de las relaciones sociales que históricamente lo han construido.

¹⁴ En relación a las tendencias paidocéntricas y su supervivencia, parece oportuno descender a la cotidianeidad de algunas prácticas discursivas. Creo que no podemos perder de vista la crítica a un idealismo históricamente dominante en el pensamiento pedagógico y es posible poner muchos ejemplos como el que sigue: Entre las ideas que equipan las pedagogías blandas, una de incuestionable predicamento entre las nuevas clases medias es la de que lo que importa es *aprender a aprender*. Posiblemente suele ignorarse que es una idea central en el ideario pedagógico de Rousseau . Dice Rousseau en el Emilio <<No se trata de enseñarle las ciencias, sino de darle el gusto para amarlas y métodos para aprenderlas, cuando ese gusto esté mejor desarrollado.>> y en la misma página ... <<... poco importa que él [Emilio] tenga [no tenga quiere decir...] mapas en el cerebro, con tal que conciba bien lo que representan, y que tenga una idea clara del arte que sirve para trazarlos. ¡Ved ya la diferencia que hay del saber de vuestros alumnos a la ignorancia del mío! Ellos saben los mapas, y él los hace.>>

¿No está aquí claramente formulada la importancia que Rousseau atribuye a lo que hoy se llama contenidos procedimentales, al desarrollo de destrezas cognitivas, etc?

El *aprender a aprender* de hoy tiene, con certeza, significados distintos a los implícitos roussonianos, pero subyace poderosamente el idealismo del desarrollo natural de capacidades de la metáfora del "niño semilla" y del maestro jardinero o partera tan agudamente criticada por Lerena.

Este es un buen momento para "copiar y pegar" aquí los oportunos fragmentos¹⁵ del reciente diálogo electrónico entre Rozada y Raimundo:

Dice Rozada:

<< ...Pero voy a la cuestión principal que yo destacaría en la entrevista y en la que están de acuerdo los entrevistadores y la entrevistada. Creo que aquello que yo destacaría como más problemático (esto quiere decir también que sintonizo perfectamente con muchas de las consideraciones que por parte y parte se hacen en la entrevista, pero que voy a destacar lo que necesitaría para mí más matices) es lo que se condensa perfectamente en la pregunta de la página 127. En ella hay una dura crítica a la psicología y una defensa de los contenidos que yo no acabo de asimilar del todo viniendo de donde viene y precisamente en este momento. Me refiero a que, según yo interpreto el "viaje" de Raimundo en los muy últimos años, se han abierto en su pensamiento (o al menos yo pensaba que era así), mayores espacios de tolerancia hacia la psicología, a la vez que disminuiría el empeño por dar con los "problemas sociales relevantes", como si fuera cosa de pensar que están ahí, listos para definir los contenidos de la enseñanza de lo social). Ya sé que escoro el planteamiento un tanto en exceso hacia un lado, pero es que la pregunta no lo está menos hacia el otro.

Estoy completamente de acuerdo con la crítica al reduccionismo psicologicista, y al "transpositivista" (disciplina + psicología = didáctica), pero si asumimos una reivindicación del sujeto y de su subjetividad hasta el punto de reclamar una mayor atención a la "dimensión olvidada" y hasta una intención de educar nada menos que el deseo, ¿no debemos atemperar la crítica de la psicología?. ¿Por qué esa descalificación de toda referencia a dimensiones como la autoestima?

Hay piezas del rompecabezas del Raimundo que yo conozco o interpreto, que no me encajan bien. El cubo de los contenidos (sobre todo del interés por precisarlos y hacerlos cristalizar en una serie de problemas bien definidos), el de la enseñanza orientada a fines (que se dice en la página 125), y el de la educación del deseo y la dimensión olvidada (que yo veo muy relacionados entre sí y con la psicología), no me acaban de encajar.

En mi rompecabezas particular, los contenidos de enseñanza, que no vienen determinados por los problemas sociales como frentes de lucha objetivamente determinados, sino que se vislumbran a partir de problemas de falsa conciencia, es decir, de pensamiento (en mi libro hablo de esto al tratar de "lo relevante" –página -), encajan con una enseñanza que no se define como "orientada a fines" (más allá de donde lo está toda acción humana), sino como cultivadora de un proceso (de diálogo) de resultado incierto, indeterminado, ambiguo (como lo son irremediablemente los resultados de la acción educativa, máxime si es crítica), y ambas cuestiones encajan con la tercera, que no es otra que la dimensión olvidada de los sujetos ... >>

Contesta Raimundo (tras aclarar que en concreto la pregunta de la página 127 es obra de nuestro común amigo Juan Mainer...):

<< ... Comparto, eso sí, recelos hacia los discursos que ponen el acento en los "buenos sentimientos" y nos hacen más "verdaderos". Mi idea del sujeto, del deseo y de la psicología tiene poco que ver con mis emociones y sentimientos personales.

Veo que no te encajan las piezas del rompecabezas. Lo entiendo. Por mi parte, aprecio en tu pensamiento una excesiva condescendencia y "tolerancia" con las versiones psicologizantes de la didáctica (cuya versión más depurada, en didáctica CC.SS. en España, se plasma en la obra de Pilar Maestro). Quizás los dos primeros textos que te adjunto te ayuden a entender mejor por dónde discurren mis ideas acerca de la psicología y de la construcción de la subjetividad (...). Observo que contraponés tu giro hacia la

¹⁵ Como ya dijimos, los textos completos de la correspondencia que podamos mantener entre nosotros de interés colectivo y no personal, están a disposición de los miembros del seminario.

postmodernidad (diálogo, indeterminación, etc.) con mi defensa de una educación finalista. En fin, resulta curioso que uno seamos “modernos” en eso y otro “postmodernos” en aquello. Aquello son los textos que presento a tu consideración, que sustentan muchas voces, pero que contiene una inequívoca ubicación teórica foucaultiana. Textos-testigos, en suma, de las capas profundas que son objeto de mis actuales inquietudes intelectuales. Textos discutibles, sin duda, pero en todo caso interesantes para imaginar una crítica *radical* de la cultura escolar dentro de nuestra sociedad>>.

Con el fin de no recargar las actas con documentos que están en las correspondiente publicaciones y podemos manejar directamente y seguir con el estilo propio en estas actas, hago breves resúmenes de cada uno de ellos:

El primer texto es de Tomaz Tadeu da Silva¹⁶. Aquí se dice que el análisis foucaultiano sobre el neoliberalismo aporta gran congruencia entre las tecnologías de la subjetividad que se proclaman libertarias (o liberadoras, como el caso de las pedagogías psi) y las políticas de derecha (como el neoliberalismo). El concepto de *gubernamentalidad* de Foucault hace aparecer tales tecnologías no como un contrapoder al estado sino, precisamente, como elemento interno de ese poder.

¿En qué consiste la quimera sobre la función emancipatoria de las pedagogías "psi"? Pues, según la perspectiva foucaultiana que utiliza da Silva, en que la subjetividad esencial (aquello que caracteriza al sujeto) no puede existir fuera del orden discursivo que la produce, y desde tal premisa la subjetividad no puede oponerse a las relaciones de poder ya que ella misma es su criatura. El error, en definitiva de las pedagogías psicológicas sería tomar como fuente de oposición aquello que, precisamente, ha de ser problematizado: la conciencia. Desaparece en este esquema la dualidad dominio / libertad del sujeto o, si se prefiere, poder / autonomía.

Como puede verse, la aceptación de estas tesis dificulta enormemente la búsqueda de prácticas educativas que aspiran a cambios radicales. Esta seguiría siendo una cuestión sin resolver, tal y como se dice en texto siguiente de Valery Walkerdine.

El segundo texto usado por Raimundo¹⁷ es concordante con el anterior. Un propósito de la autora es explicar el binomio psicología del desarrollo / paidocentrismo y en el empeño arroja aún mayores dudas sobre la función de las psicologías psi. Su función, según V. Walkerdine, sería normalizadora y en ningún caso liberadora a través de un supuesto desarrollo "natural" de los niños y jóvenes. El individuo no puede ser despojado de las capas que el medio social ha depositado sobre él ya que se quedaría en la nada. Dado que el objeto de la psicología es dejar al descubierto el esqueleto psicológico del sujeto, (su arquitectura esencial), la psicología persigue un imposible. Las prácticas pedagógicas se dirigen al niño para liberarlo de un orden y ser reformado en otro nuevo. Pero así como esas prácticas son fundamentales para formar la subjetividad, la puesta al descubierto es imposible, no hay sujeto preexistente al que liberar...

Pero las más problemáticas afirmaciones de V. Walkerdine contenidas en las líneas que resumo son las que, ahondando, atribuyen efectos indeseables no sólo a las prácticas pedagógicas sino también a la misma psicología. El estatuto de la psicología que se proclama como ciencia crea un régimen de verdad basado en el individuo psicológico y con ello, según dice la autora, <<prohíbe otras formulaciones que no repitan el dualismo individuo - sociedad>>.

Parece evidente que, al menos en este texto, contradiciendo lo que decíamos anteriormente, hay una crítica a la propia psicología (como conocimiento limitador).

¹⁶ Tomaz Tadeu da Silva: “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”. *Archipiélago*, nº 38 (1999), pp. 58 y 59.

¹⁷ Valerie Walkerdine: “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana”. En J. Larrosa (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid, 1995, pp. 149-152.

El tercero y último texto es de Foucault¹⁸. El sociólogo habla de una concepción del marxismo, (generalizada en ámbitos universitarios, dice), según la cual las relaciones del sujeto con la verdad funcionan de la siguiente manera: los condicionantes económicos, políticos, sociales, etc., que son previos al sujeto de conocimiento se imponen a él ocasionando un velo u oscurecimiento que impide su apertura a la verdad: se trata de la ideología como elemento erróneo y negativo. Sin embargo, el sujeto, permanece idéntico a sí mismo excepto por lo que conlleva la impostura de esa ideología que proviene del exterior. Foucault afirma que lo que acontece es algo bien distinto: son esas condiciones económicas, políticas, etc., las que forman el mismo sujeto de conocimiento y, por tanto, las relaciones de verdad. No son, pues, velo u obstáculo entre el sujeto y los regímenes de verdad (la verdad o los criterios que legitiman la verdad,...) sino las condiciones básicas de la producción de ambos.

Después de ese resumen de los textos (para contestarlos se requiere una lectura directa y bastante pensada) que a Rozada manda Raimundo, creo que hay que señalar que independientemente de aspectos parciales, el conjunto de estos textos contiene una indicación común y básica: olvidémonos de un sujeto de conocimiento con identidad originaria y esencial. El Yo psicológico no existe y aquellos saberes, técnicas y prácticas que quieren acceder a él para liberarlo de los depósitos ideológicos operarán como el que quita capas a la cebolla para encontrar un centro seminal que se desvanece en la operación.

2.- La crítica de Julia Varela a las pedagogías "psi" no se refiere particularmente a la corriente cognitiva. Hay que tener en cuenta lo que ella misma dice en la entrevista (al final de la p. 123 y principio de la 124). La idea que en los años 70 nos hacemos desde la izquierda de que el paradigma científico - conductista se corresponde con los intereses del capital y que el modelo constructivista es propio de una tradición progresista tiene débiles fundamentos porque carece, precisamente, de perspectiva genealógica. En este sentido hemos afirmado que es una falsa ilusión el entender el cambio de modelo psicopedagógico como el fundamento de un cambio escolar diseñado para cambios sociales profundos (el concepto de enseñanza comprensiva como problema pedagógico). En la misma medida en que la LGE es una fuerte apuesta por adaptar nuestro sistema educativo a un futuro abierto al desarrollo de la sociedad capitalista con perspectivas democráticas y que recoge los valores, ideales de formación y paradigmas científicistas que han impregnado el pensamiento general en occidente en años anteriores (bueno, una reforma de adaptación a nuevos tiempos sobradamente estudiada), la reforma del 90 significa otro proceso de adaptación a otras circunstancias que han ido surgiendo en el seno del capitalismo y eso es lo que Julia Varela analiza. No es de extrañar que desde este análisis Raimundo Cuesta haya hablado de la lógica *continuidad* de las reformas en el modo de *educación tecnocrático de masas*. Volviendo al principio de este punto, la crítica a la psicologización, es la crítica al uso de un discurso psicopedagógico como portador de elementos que han de conformar la subjetividad con la que las clases medias emergentes se sienten más identificadas.

3.- El tema de la autoestima, efectivamente, puede ser entendido de forma ambivalente. Creo que cuando Juan Mainer lo plantea, lo hacía en la línea de la cual los mismos objetores del seminario eran conscientes. En el sentido de preocupación pequeño burguesa por la interiorización de lo que puede convertirse en una infravaloración personal y evitar o superar las experiencias traumáticas mediante el apoyo de un ejército de expertos terapeutas disponibles en la sociedad y también en la escuela. La salvación en

¹⁸ Michel Foucault: "La verdad y las formas jurídicas". En M. Foucault: *Obras esenciales*. Volumen II: Estrategias de poder. Introducción, traducción y edición a cargo de J. Varela y F. Álvarez Uría, Paidós, Barcelona, 1999, pp.183-185 (1ª edic. en portugués en 1974).

la selva es individual y para eso ha de dotarse a los ciudadanos de una personalidad blindada aunque en el fondo sea débil y vulnerable¹⁹.

Naturalmente se puede seguir planteando: ¿Qué hacer ante la evidencia del sufrimiento de un niño que siente la humillación, que se siente inferior por ser consciente de cualquier déficit económico, físico,... o simplemente que se siente aislado, rechazado?

Razonablemente no puede descartarse la ayuda directa del profesor, del tutor u orientador que no solo puede ser muy sensata sino eficaz. Pero el problema seguirá existiendo mientras el sujeto no encuentre las referencias solidarias en las que armarse de razones, deseos y fuerza para enfrentarse como contrapoder a la circunstancia que le oprime²⁰. Las mónadas aisladas de la sociedad neoliberal no encuentran fácilmente esos referentes que son los compañeros, las ideas, los hábitos alternativos, el grupo de pertenencia en el que se encuentra la seguridad y el apoyo moral,...

Creo que algo tiene esto que ver con la *educación del deseo* (que ha de volver con los otros postulados recurrentemente en este seminario).

A este respecto, he encontrado un texto que me parece muy pertinente para incluir en este lugar:

<<Cuando se reúnen los artesanos comunistas, su objeto es por de pronto la doctrina, la propaganda, etc. Pero, al mismo tiempo, al reunirse les nace una nueva necesidad, la necesidad de comunidad, y de este modo lo que parece ser un medio se les convierte en un fin. Se puede contemplar los resultados más espléndidos en ese movimiento práctico viendo una reunión de *ouvriers* franceses. El fumar, el beber, el comer, etc., no son ya más que medios de unión o medio unificador. Les basta ya con una compañía, una asociación, un entretenimiento que tienen, en realidad, por fin la compañía misma. Entre ellos la fraternidad de los hombres no es palabrería, sino verdad, y desde estas figuras endurecidas por el trabajo nos ilumina la nobleza de la humanidad>>.

Karl Marx. Tomado de Manuel Sacristán en artículo publicado en Enciclopedia Universitas, número 131 y 132, de 11 y 18 de abril de 1974. Ed. Salvat y reproducido en Nuestra Bandera, nº 175, vol. 1, 1998.

Otros asuntos de interés tratados en la reunión

Aunque los problemas desarrollados hasta aquí ocuparon una buena parte del debate, hubo ocasión para que se plantearan algunos otros.

Acercando el asunto de la formación de la subjetividad y el poder a la actual realidad educativa, cabe señalar que ésta participa de las formas específicas de un control del Estado más encubierto, propio de las sociedades neoliberales. El estado actual actúa escondiéndose, (lo que Raimundo llama el *Estado evanescente*), controla cada vez más a través de los aparatos simbólicos, mediante el control de los individuos en los cuales delega cada vez más y también en una política educativa que consiste en ceder a los centros gran autonomía en su gestión (política postburocrática o descentralizada, se ha dicho...), integrándolos en la red del mercado, y a los padres en consumidores de ese libre mercado. Pero aunque el estado elude sus responsabilidades de gestión, por la puerta de

¹⁹ El artículo de Guillermo Rendueles (ya citado en esta memoria) trata de esto mismo. Este psiquiatra nos viene a decir que en la selva neoliberal las personas no están preparadas para el dolor, para la desgracia última, han perdido el sentido trágico de la vida, no encuentran cobijo en el duelo colectivo del grupo,... Un ejercito de "psi" profesionales y un amplio abanico de técnicas especializadas acuden a cada problema con un fundamental mensaje: adaptate.

²⁰ En este contexto es donde tiene un sentido emancipatorio del concepto de solidaridad: Solidaridad, como dice G. Bueno, contra algo (contra el poder que se opone a nuestro poder) y no en el sentido descafeinado que se le da hoy día, (como eufemismo de lo que más propiedad debería llamarse altruismo, generosidad, caridad,...).

atrás, actúa para controlar férreamente el curriculum²¹.

Por último y en referencia a la Escuela Pública, constatamos la carencia de propuestas en la producción intelectual de la sociología foucaultiana. Vemos un vacío tanto en aportaciones sobre el tipo de conocimiento deseable como para un modelo pedagógico para una Escuela Pública.

NOTA FINAL

Insistimos en apurar la posibilidad de intercambio de ideas (oralmente o por escrito) entre los miembros del seminario y los colegas que reciben noticia de estos debates en otros lugares. Si se desea que la comunicación llegue a todos, a mi me toca, como sabéis, la función de "cabina" distribuidora, pero no estaría de más un diálogo cruzado en la dirección que se quiera, o fomentar encuentros entre sesión y sesión de grupos que buenamente puedan coincidir.

²¹ Recuerdo un artículo de Antonio Viñao que puede venir muy al pelo: *Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades*. Cuadernos de Pedagogía, nº 270, junio de 1998. En este artículo encontramos una fina disección del pensamiento de Esperanza Aguirre y de sus más cercanos ideólogos en el que se pone en evidencia su confuso concepto de liberalismo así como la incoherencia entre un referente (el liberal) que exige la mínima intervención del Estado y actuaciones jacobinas de control, concretamente cita el "decretazo" de las humanidades. Más o menos nos decía el profesor Viñao que Esperanza Aguirre tiene la cabeza llena de confusas ideas ultraliberales pero las tripas con un centralismo burocrático decidido a controlar el qué se enseña, el cómo, el dónde, el cuando, etc... Personalmente creo que estamos en un momento de transición a esa política postburocratizada en el que se manifiestan indecisiones, fundamentalmente por sectores de la administración y políticos concretos que también ven en la autonomía de los centros una pérdida de poder personal.

4ª Sesión.

17 de Enero de 2000.

Tras una breve información sobre la actividad de los grupos con de Fedicaria con vistas al encuentro de Zaragoza y los planes del consejo de redacción de la revista Con Ciencia Social pasamos a tratar el tema de hoy que, como recordareis, podría formularse:

Habermas y aportaciones en Fedicaria.

Manuel González hizo una introducción muy clara e ilustrativa sobre el pensamiento habermasiano, una teoría que, tanto por su influencia en el pensamiento crítico de este último tercio de siglo como por su recurrente aparición en trabajos, debates y publicaciones habidas en Fedicaria, merece una especial atención y el mejor conocimiento posible²². La complejidad del tema es grande y, en el poco tiempo disponible, el ponente hubo de hacer un esfuerzo de síntesis. Aquí ahora yo "resumo lo que ya estaba resumido", pero es necesario dejar constancia, al menos, de las ideas fundamentales para después, como hice en actas anteriores, quedar planteados algunos problemas. Con la intención quede reflejada la intervención de Manuel no sólo fielmente sino con los matices que sea pertinente hacer, le he pedido a él que corrija la redacción de esta parte.

Ya en días anteriores Manuel González advirtió que no podemos encontrar directamente en el filósofo alemán unas ideas pedagógicas. En muy raras ocasiones aludió Habermas a la cuestión de la enseñanza, aunque sí se hayan inspirado en él planteamientos pedagógicos y a los que Paz Gimeno se refiere en su artículo de Con Ciencia Social. El artículo de Rozada es un exponente muy claro de influencia habermasiana y en el postulado de Raimundo de "aprender dialogando" habría de esperar también unas relaciones²³.

El proyecto de Habermas es un proyecto ambicioso. Intenta recuperar el proyecto ilustrado de libertad, justicia e igualdad. Un proyecto sustancial que, en su origen, tubo como apoyatura la razón moderna subjetivista (la razón cartesiana). Era una razón monológica basada en la escisión del sujeto y el objeto. El sujeto por separado piensa en el objeto para llegar a su dominio. Tal concepción derivó en una razón captidismuinida, en un reduccionismo de la razón que es lo que se ha conocido como razón instrumental (el hombre unidimensional de Marcuse...). El hombre intentó dominar la naturaleza y terminó dominándose a sí mismo. Se produjo una pérdida de sentido general y de libertad. Sólo tienen sentido las pequeñas piezas de un sistema desprovisto de perspectivas globales. Surgieron pronto voces críticas. Entre las primeras la de Marx. Cuando Marx dice que el hombre *no vive como piensa sino que piensa como vive* está señalando la ausencia de una razón omnipresente que abarque la globalidad. Otros sociólogos críticos fueron abundando en esta idea: Max Weber, Durkheim, ...

Habermas hizo un formidable esfuerzo de síntesis, desde Kant para acá, recogiendo aportaciones muy variadas de otros pensadores. En la obra de Habermas están presentes otros muchos autores con cuyas ideas dialoga y se confronta sin que por ello pueda decirse que se trata de una obra ecléctica pues existe una erudita y extensa aportación original del filósofo alemán. Él pretende romper los límites de la razón moderna para amplificándola recuperar el proyecto ilustrado en una nueva teoría de la sociedad. Una teoría que sirva como alternativa a otras salidas "no deseables" como la vuelta

²² El interés por Habermas es también un punto de encuentro con el seminario que simultáneamente están llevando a cabo nuestros colegas en Aragón y al que asisten, también, miembros del grupo Pagadi de Navarra.

²³ En el debate, sin embargo, aparecen elementos para pensar que esas relaciones no son tan claras.

reaccionaria a posiciones premodernas²⁴ o la que ha conducido a lo que conocemos por postmodernidad.

Pero antes de la modernidad, y gracias a las cosmovisiones (religiosas, políticas,...) que daban sentido a todo, no existía la escisión entre moralidad y ciencia que impera después de la crisis de la razón ilustrada y su herencia. Esas cosmovisiones hacen crisis con la modernidad. El propósito de Habermas es recuperar, junto a la razón ilustrada, esa perdida relación entre moralidad y ciencia recurriendo a conceptos del *giro lingüístico* y estableciendo que es en la comunicación humana donde se encuentra la vía para una nueva racionalidad. La estructura de la comunicación encierra para Habermas posibilidades emancipatorias que han de ponerse al servicio de una teoría social en la que se recupera la razón ilustrada liberada de riesgos dogmáticos. A grandes líneas este es el propósito fundamental de Habermas.

La obra de Habermas hay que verla en el contexto trágico del siglo XX que genera en los pensadores de la escuela de Frankfurt graves preguntas sobre cómo fue posible la barbarie del nazismo. Preguntas a las que cada uno de los más destacados filósofos de ese círculo encuentra respuestas diferentes. Habermas, un hombre más joven, que se incorpora a la escuela de Frankfurt en la postguerra, elabora sus propias ideas con notable independencia y heterodoxia.

Es sabido que en la obra de Habermas hay un esfuerzo por superar el marxismo "escolástico" que se mueve en el terreno económico y material (la versión más mecanicista del materialismo histórico), en el mundo del trabajo, desatendiendo el aspecto comunicativo en las relaciones sociales²⁵. Piensa que los cambios sociales han desactivado el impulso revolucionario tanto por la participación creciente de las clases trabajadoras en los bienes y tecnologías producidos por el capitalismo como por la puesta de la gestión del capital en manos de expertos y tecnócratas. Los presupuestos teleológicos del marxismo son, pues, muy pronto contestados por el joven Habermas, lo cual también ocasiona su distanciamiento de profesores que mantienen la ortodoxia de la época.

Hay una serie de categorías habermasianas que pueden ayudarnos a extraer inferencias para la educación. Habermas toma de Weber ideas sobre el proceso de racionalización para explicar, siguiendo a este sociólogo, cómo en el pensamiento de "los antiguos" la teoría y la praxis están perfectamente conjuntadas; el conocimiento científico y técnico se legitimaba y explicaba (tenía sentido) desde las necesidades prácticas de la comunidad, y estaba controlado por normas, convicciones, creencias, acuerdos sociales, que constituían el tramado moral como elemento incuestionado y público.

Con el predominio de la razón instrumental a la que antes aludíamos hay una escisión en esferas de valor diferenciadas y por una parte se constituye la moral, que queda reservada al espacio privado, sin que se admita que ese espacio pueda ser sometido a ningún tipo de racionalidad. Sencillamente se acepta o no se acepta. Igual le ocurre al arte que se autonomiza, a la medicina, a la educación, etc. Se van creando subsistemas que responden a planteamientos positivistas (a las ciencias *empírico analíticas* como dice Habermas). Estos subsistemas no están sometidos al control democrático de lo que Husserl denominó el *mundo de la vida*. Este sería el conjunto de creencias, de legitimaciones socialmente acordadas, de códigos éticos que generalmente no son cuestionados, de explicaciones

²⁴ << ...si no queremos caer por debajo de Kant, la crítica a la pauta capitalista seguida por la modernización ha de orientarse por la idea del proyecto inacabado, desviado de su meta, mutilado en sus intenciones, convertido, incluso en lo contrario, que representa esa modernidad en discordia consigo misma. Ciertamente que los pesos se han desplazado incluso dentro de la tradición de pensamiento marxista.>> HABERMAS, J. : Teoría de la Comunicación: Complementos y estudios previos" Madrid. Cátedra. 1997 (t. o. 1984), p. 425.

²⁵ Vid. HABERMAS, J. : "Trabajo e interacción", en HABERMAS, J. (1997): Ciencia y técnica como ideología. Madrid. Tecnos. 3ª ed. / t.o. 1968.

colectivamente asumidas,...

Habermas no renuncia al uso de una racionalidad científica de evidentes resultados y eficacia en el control de la naturaleza y que contribuye poderosamente a la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Pero lo que fatalmente ha ocurrido es que el predominio de la *razón instrumental* lleva consigo una colonización del *mundo de la vida* por los sistemas dominados por esa razón y dominados por los expertos. Gana el sistema y pierde el *mundo de la vida* que se ha ido recluyendo. Pero no se trata sólo de un "encogimiento" del *mundo de la vida* sino de que también es *colonizado* por la razón instrumental que todo lo explica en términos de éxito o fracaso, con lo cual, el *mundo de la vida* ha sido atacado doblemente.

Los expertos sustraen el debate democrático al *mundo de la vida* para determinar desde los sistemas de racionalidad instrumental (culturas de expertos) lo que es legítimo; los debates quedan en sus manos y esto tiene una clara transcendencia en la educación.

El aula es un ámbito dónde se recrea un *particular mundo de la vida* entre profesores, alumnos y alumnos entre sí, ya sea por acuerdos explícitos e implícitos o por imposiciones. Pero este mundo de la vida del aula se resiste a la racionalidad científicista de la cultura de los expertos. El curriculum, por ejemplo, no puede ser establecido por expertos que se rigen por una racionalidad propia de las ciencias empírico-analíticas y su interés técnico. El aula escapa a las previsiones del control tecnicista.

Hay un texto de Habermas (de los pocas ocasiones en los que se refiere al mundo de la educación)²⁶, en el que dice:

<<Las demandas educativas que necesitaban los cambios socioestructurales, pero que se pospusieron durante mucho tiempo en la República Federal [Alemana] tuvieron lugar, en efecto, en un periodo durante el cual la política educativa estuvo influida por los objetivos liberales y moderadamente izquierdistas y fue, de hecho, la misma práctica reformista la que llevó al reconocimiento de los peligros de la reglamentación y burocratización legal, así como de los peligros de un cientifismo de la pedagogía, ...>>

Una de las aportaciones más conocidas e importantes de la obra de Habermas es la que se refiere a los intereses constitutivos del conocimiento²⁷. Parte de la idea fundamental de que todo conocimiento está ineludiblemente ligado a un interés y distingue entre tres tipos de interés-conocimiento con racionalidad diferente:

1) *Interés técnico* ligado al conocimiento empírico-analítico. Basado en el modelo positivista y en el uso de la razón instrumental. Una racionalidad a la que ya hemos hecho referencia anteriormente. Pero este no es más que un tipo de conocimiento.

2) El *interés práctico*, propio de las ciencias histórico-hermenéuticas (ciencias de la comprensión). Ese interés tiende al entendimiento del hombre que vive en sociedad por la necesidad de compartir ideas que dan sentido a la existencia. ¿Pero qué garantía tenemos de que a través de las ciencias hermenéuticas se llegue a un proceso de realización humana sin engañarnos a nosotros mismos, sin que en este tipo de conocimiento se de también una lógica de dominio? De este problema surge la necesidad del *interés emancipatorio*, pues existe una necesidad de autorealización del hombre que está relacionado con el conocimiento general, una necesidad de humanización (más allá de su supervivencia como especie). Una humanización que en Habermas se vincula a la orientación ilustrada de mayores cuotas de igualdad y libertad.

²⁶ HABERMAS, J.: "El criticismo conservador de la cultura en los Estados Unidos y en Alemania Occidental: un movimiento intelectual en dos culturas políticas.", p. 143, en GUIDDENS et al.: Habermas y la modernidad. Cátedra. Madrid. 1991

²⁷ Vid. HABERMAS, J. : "Conocimiento e interés", en HABERMAS, J. (1997): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Tecnos. 3ª ed. /t.o. 1968.

3) *El interés emancipatorio* correspondería a ciencias de la acción sistemática, como la política. La teoría crítica de Habermas se vincula al interés emancipatorio. En realidad no sería un interés más de carácter independiente sino que estaría moldeando a los otros dos anteriores.

Es el interés emancipador la estructura de *la acción comunicativa*. Nuevamente Habermas se vale de aportaciones de otros autores, en este caso de la estructura lingüística, para desarrollar su línea de pensamiento.

Él llega a la categoría de *comunidad ideal de habla* para establecer las condiciones en las que se tiene que producir la acción comunicativa, para construir un diálogo democrático. Es en la acción del lenguaje donde concurren los intereses de los que hemos hablado y de manera especial el interés emancipador.

<<El acuerdo comunicativamente logrado tiene un fundamento racional, pues no puede ser impuesto por ninguna de las partes, sea instrumentalmente, inmediatamente interviniendo en la situación, sea estratégicamente mediante influencias calculadoras...>>

Las comunicaciones que establece para que se de la comunicación ideal, basada en una nueva racionalidad, someramente expuestas serían: Que se den relaciones de simetría entre los participantes (igualdad de condiciones), ha de estar presente el principio de libertad pues todo el mundo puede intervenir; se pretende llegar a un justo acuerdo aceptado por todos, solidariamente sólo ha de prevalecer la *prueba del mejor argumento*. Es evidente el humus de racionalidad ilustrada que subyace en estas condiciones ideales de la acción comunicativa.

Las críticas al modelo reiteradamente han planteado su carácter utópico y de imposibilidad en las situaciones reales. Habermas acepta que es un modelo contrafáctico al que se debe tender y que esa tarea lleva implícita la adquisición de criterios para discernir entre los acuerdos verdaderos y los que se han conseguido por algún tipo de dominio más o menos explícito.

Hasta aquí el resumen de la presentación que hizo Manuel González sobre el pensamiento de Habermas.

El debate

Antes de ocuparnos de las posibles inferencias pedagógicas de la teoría crítica de Habermas, hay una intervención de Raimundo que llama la atención sobre otras lecturas que nos conducen a poner en relación el yema de hoy con otros autores que hemos tratado en sesiones anteriores. Por ejemplo el pensamiento de Habermas en relación a la genealogía foucaultiana. Mientras en ésta tendencia de la sociología se habla de la construcción social de identidades mediante discursos y *regímenes de verdad* sociohistóricamente contruidos, es decir, que hay una negación muy radical del sujeto, de las filosofías del yo y de la conciencia, en Habermas el sujeto está presente con cierta importancia, pero ya desde fuera de la concepción trascendental tal y como se presenta en una filosofía más tradicional, fundamentalmente kantiana.

La cuestión tiene importancia porque ayuda a comprender el hueco que abre Habermas para escapar, e incluso enfrentarse a posiciones postmodernas, incluyendo a Foucault. La crítica que hace Foucault a la modernidad, al negar al sujeto, en una aporía permanente, cierra el paso para pensar en valores y criterios morales y para la posibilidad de esperar algo del hombre como sujeto de la historia. Así es visto el sociólogo francés por Habermas, y en consecuencia su "hueco" se encuentra superando la razón y el sujeto del paradigma ilustrado pero sin llegar a las posiciones postestructuralistas que desplazan de la escena al sujeto y solo contemplan los discursos. Esta posición habermasiana encuentra,

con un planteamiento marcadamente pragmático, un lugar distinto donde ubicar la verdad y el conocimiento: la acción comunicativa. La verdad ya no está en el objeto, ya no está en el sujeto, sino en los procesos comunicativos. Estamos ante la razón procedimental y comunicativa: la verdad es una verdad consensual que se produce por actos de comunicación. No hay nada que descubrir (el objeto independiente) ni nadie que descubra (el sujeto independiente) sino procesos comunicativos de construcción (producción) consensuada del conocimiento y la verdad.

Raimundo llama la atención sobre algo que puede ser crucial en esta polémica: Habermas critica a Foucault porque con la ausencia del sujeto se llega a una aporía; la genealogía foucaultiana de lo social nos lleva al vacío, a la "no solución" o ausencia de camino. Por su parte Foucault dice que las relaciones de comunicación, como otras relaciones sociales, siempre son relaciones de poder (lo cual incluye la relación pedagógica), y por tanto, el mismo concepto habermasiano de comunicación ideal que exige de relaciones simétricas no es posible...

El problema de las aportaciones lingüísticas reside, tal vez, justamente en esto: cuando se considera que la comunicación está regulada por el lenguaje y que éste tiene capacidad de producir situaciones en las que los individuos están inmersos, sin que ellos puedan cambiar ese lenguaje es una consideración que niega la posibilidad de ver las relaciones sociales de otra manera. Es decir, el lenguaje, –añade Raimundo siguiendo a Raimond Williams, en la tradición de estudios culturales– es una actividad que se produce también en la vida social. Esa capacidad productiva del lenguaje permite una doble lectura: hay un lenguaje y situaciones de comunicación que "producen" a los individuos y los individuos también producen el lenguaje y las situaciones de comunicación. Si admitimos que las relaciones de comunicación son relaciones de poder, habría que decir, recordando a Gramsci, que toda relación de hegemonía es una relación pedagógica.

A lo largo del debate se va poniendo en evidencia la contraposición entre Habermas y Foucault. Y tal contraposición lleva a contemplar el tema central de este seminario de forma compleja y con perspectivas diferentes (remitimos a los documentos de *Con Ciencia Social* recomendados para la sesión de hoy).

Es interrogado Manuel González sobre su visión sobre estos problemas: la verdad como producto de un proceso comunicativo, las posibilidades de la racionalidad comunicativa –aunque ya se ha aclarado que es un "ideal" al que hay que tender²⁸ –, la presencia de elementos de dominación y de sumisión en la relación pedagógica, etc. Manuel aclara que, evidentemente, el lenguaje puede ser usado con una intención instrumental, con una finalidad estratégica, lo cual lleva a una lógica de dominio, pero también puede ser usado para que prevalezca la relación comunicativa y además, el lenguaje, mejor que nada, asegura ese interés emancipador que ahora aparece camuflado en la misma estructura formal del lenguaje, porque habilita para que todo el mundo pueda intervenir en libertad; permite que se busquen acuerdos asumidos por todos y la verdad surgirá cuando por todos sea aceptada. El lenguaje tiene un poder constituyente de la verdad pero ésta sólo surge cuando es aceptada por todos. Ello lleva a considerar la dimensión moral de la teoría comunicativa e invalida las críticas de procedimentalismo de las que ha sido objeto, pues no es el procedimiento formal el validador sino el acuerdo colectivo subsiguiente. En la racionalidad comunicativa siempre existe la posibilidad de que los acuerdos sean impugnados. Siempre que se den las condiciones para que impere la racionalidad comunicativa, estaremos realizando los ideales de igualdad, de justicia y de libertad, de forma que tras la apariencia de unas condiciones formales hay un fondo sustancial. En cualquier caso se trata de un planteamiento progresista que reconoce la permanente posibilidad de mejora, la tarea de autoconstrucción... Pero la racionalidad existe y no debe

²⁸ <<Un constructo analítico, a la par que orientador y referente para la vida social, que permite entender la reproducción de los elementos simbólicos de las sociedades>>,... Dice Paz Gimeno, en su artículo de *Con Ciencia Social*.

invalidarse por los obstáculos o la deficiente utilización que en la práctica se den para su realización.

Hemos perdido las notas para poder reflejar en el acta otras interesantes intervenciones que problematizan más aún el tema que estamos tratando, tales como las dudas sobre el concepto habermasiano de racionalidad que plantea Jesús López Santamaría. Jesús no encuentra en la acción comunicativa racionalidad sino una *situación razonable*. La racionalidad estaría en los sujetos, en que lleguen a ser racionales, lo cual no es posible aunque solo fuera porque existe una minoría de sujetos con imposibilidad de alcanzar ese estado y por tanto no existiría la posibilidad de un proceso de socialización como finalidad última. Manifiesta también Jesús que en Habermas no hay una confrontación directa y meridiana al capitalismo.

En términos generales las claves para una reflexión más avanzada sobre la Teoría Crítica de Habermas y sus posibilidades en el terreno pedagógico están servidas. De las lecturas previas a esta sesión, el artículo de Paz Gimeno trata precisamente de esto, el de Rozada es una personal y muy interesante exposición de principios para una didáctica crítica y la impregnación habermasiana se puede detectar en una parte fundamental de ellos. En el programa más genérico de Raimundo la relación entre el postulado de *aprender dialogando* y la *acción comunicativa* no es tan evidente, a juzgar, también por sus mismas intervenciones en esta sesión. Queda una vez más pendiente las posibilidades de desarrollo de este (y los otros postulados) en una hermenéutica colectiva del seminario. También Marisa, yo mismo y no recuerdo si algún compañero más, hemos visto las dificultades para visualizar este postulado en contextos reales de la escuela. A esta tarea de interpretación dedicaré las siguientes líneas con las que concluye el acta de hoy.

Para abordar algunas situaciones comunicativas de la vida cotidiana en el mundo adulto.

Antes de ocuparme del diálogo como forma pedagógica trataré de algunos hechos con los que nos enfrentamos diariamente las personas y grupos cuya actividad profesional, sindical, ciudadana, etc., se da especialmente en situaciones comunicativas. Una tarea, por ejemplo, en la que nosotros mismos ocupamos una buena parte de nuestros esfuerzos, con la sincera intención de activar el interés emancipatorio y a la que concedemos una gran importancia: la formación permanente²⁹. Cuando el foro de formación (cursos, seminario, encuentro, o lo que sea) funciona mediante la intervención de expertos que vierten una ponencia, etc... ya sabemos que está presente la "cultura de expertos", que impera la racionalidad técnica, etc. Pero cuando la metodología por la que apostamos se basa en la comunicación deliberativa³⁰ en el "aprendizaje entre iguales", los problemas son otros. Se pone explícitamente de manifiesto la desigualdad de conocimientos, la asimetría en competencias para la argumentación, el lenguaje diferenciado y el dominio heterogéneo de las cuestiones a debatir, etc,... Al fin y al cabo una comunicación con situaciones "objetivas" que impiden aparentemente la horizontalidad a la que aspiramos. Estos serían los datos que todos conocemos, lo que podemos considerar "hechos". Voy a exponer ahora lo que creo una forma crítica de enfrentarse a ellos y una forma

²⁹ El debate sindical en los emergentes sectores de los trabajadores públicos, (enseñantes en especial), es otro campo cercano a nosotros en el que este análisis puede/debe aplicarse y se pueden obtener conclusiones muy sugerentes e inquietantes. Las contradicciones en este terreno han sido tapadas mediante un lenguaje artificial, una jerga esclerotizada, que define el espacio sindical segregado de la cultura raíz de los trabajadores. Pero esto sería objeto de estudio en otro lugar.

³⁰ A mi entender una metodología mucho más deseable por todo lo que aquí se ha dicho al hablar de Habermas y otras razones más que todos tenemos en mente. Aunque en determinadas circunstancias no excluyo el aprender escuchando pitagórico y estoico al que alude Raimundo en su propuesta (p. 88), pero siempre a ese momento ha de seguir la "disputatio" donde el escuchante, tras la reflexión, pasa a ser ponente.

conservadora y "clasista", aunque aparentemente se viste de democrática e incluso de "antiescolástica".

La posición crítica ha de partir de premisas a las que añadiré respectivos corolarios:

1.- El conocimiento abstracto con sus códigos lingüísticos muy elaborados, la cultura de expertos, se construye no sólo como necesidad heurística y de ampliar los horizontes de la ciencia y la filosofía sino también como producto para la determinación de límites en la distribución social del trabajo (intelectual y manual y subdivisiones jerárquicas en el trabajo intelectual). Los campos profesionales y corporaciones se constituyen con saberes específicos, con lenguajes específicos, que se cierran intencionadamente crípticos para la posesión exclusiva de sus dueños (médicos, juristas, pedagogos, psicólogos, etc.). La posesión del saber-poder específico implícitamente pregona que temas, contenidos, cuestiones particulares pertenecen a status diferentes.

Corolarios críticos:

Impugnar la jerárquica división del trabajo intelectual significa arrebatar a sus dueños el campo semántico de su saber, introducirse en él, ocuparnos todos de todos los temas que queramos, no admitir que la teorización sea competencia exclusiva de corporaciones académicas superiores.

Cuando algunos docentes reclaman que el discurso de un experto o de un "teórico", o sencillamente un compañero que habla por derroteros un tanto abstractos descienda a los problemas de la tiza y el aula, a los problemas concretos, están asumiendo la posición subordinada en la que la división del trabajo en el universo de la producción y reproducción de lo simbólico les ha colocado.

Cuando (con la mejor intención, no lo niego...) se nos recomienda a los grupos de renovación pedagógica ocuparnos de la elaboración de unidades didácticas, de organizar el curriculum "creativa y críticamente" para el contexto real del aula que mañana hemos de pisar; cuando se nos dice que dejemos en paz a Habermas y a Nietzsche, para ocuparnos de la didáctica crítica dándole vueltas a nuevos desarrollos de problemas relevantes para la enseñanza de lo social, puedo ver, junto a las razones explícitas de esa recomendación, (insisto que guiada por la mejor intención), el viejo y terriblemente conservador dicho de *zapatero a tus zapatos...*

Cuando un "descualificado" opina sobre asuntos fuera del campo que la división jerárquica le tiene asignado, es muy frecuente que se atienda más a *quién lo dice que a qué dice* y el prejuicio se impone con el riesgo de que el "descualificado" se vea tildado de imprudente. Esta actitud, a veces, cuando la opinión tiene rango público y demuestra ser solvente, refleja una corporativa defensa a la invasión del campo propio y por tanto una resistencia a lo que yo entiendo como subversión³¹. Y esta misma actitud, aunque sólo sea transmitida en espacios comunicativos más privados (foro de formación) mediante lenguaje subliminal es perfectamente captada por todos y refuerza la actitud pasiva de los "no cualificados", desanima a la participación y estorba, en definitiva, avanzar hacia el ideal habermasiano.

Rozada, en *Formarse como profesor*, ya se confronta reiteradamente con esta primaria expresión del poder mediante un discurso teórico y práctico con el que personalmente me encuentro muy identificado³².

Por tanto, recomiéndase desde la posición crítica lo siguiente:

Rechazar cualquier posición paternalista de adecuación del discurso al "nivel" del potencial

³¹ Una subversión estrechamente relacionada también con el postulado la *impugnación de los códigos profesionales y disciplinares*.

³² Véanse las 18 tesis no doctorales de su artículo. Aunque concretamente en alguna de ellas, la 12, la idea se plasma en el asunto de globalización/especialización con derivaciones que actualmente son objeto de mi proyecto de investigación que me ha conducido a nuevas dudas al respecto.

lector³³ o de los colegas que oyen. Tras el ejercicio de adaptación pedagógica que tan gustosamente se ejerce desde el saber-poder sabio (pero, ¡ajo!, sólo ejercido cuando el rango-título-reconocido prestigio está previamente establecido y no hay que demostrarlo) se esconde el filisteísmo y la pedantería moralmente más rechazable³⁴. ¿Queremos decir que no hay que tener en cuenta al interlocutor? De ninguna manera. Pero, si hemos leído bien las condiciones para la acción comunicativa que nos resume Paz Gimeno en su artículo (págs. 18-19), y la consideraciones de Manuel González sobre la sinceridad y la intencionalidad de diálogo o de manipulación estratégica del habla, las dudas al respecto están contestadas³⁵.

2.- Todo conocimiento es susceptible de ser adquirido por una persona adulta que lo desee. Es un problema de tiempo y de que esa persona se procure los medios para adquirirlo. Entre esos medios está su propia capacidad de preguntar y el derecho a recibir respuesta (sin estrategias de dominio y con sinceridad).

La explicación siempre es posible si no creemos la barbaridad de que hay conocimientos específicamente reservados a determinadas categorías socio-profesionales.

Corolarios críticos:

El diálogo que se ha de establecer de forma preferente no es el *catequístico* ni el *socrático* que tanto han sido mentados como método en la literatura pedagógica, (ver postulado de "aprender dialogando" de Raimundo). Tanto el diálogo socrático como el artificialmente imaginado por el racionalismo laico³⁶ son una expresión de dominio que únicamente contempla del maestro-guía, maestro-ejemplo de vida, maestro a imitar y llegar a ser un día como él. En definitiva estos tres tipos de diálogo responden fuertemente lógicas de reproducción donde el poder del que más sabe se impone con la lógica de dominación del experto.

¿Cual es el modelo sobre el que debemos pensar preferentemente? Entre adultos, los desequilibrios se afrontan por parte del que no ha entendido reclamando más explicación. Yo lo concibo como el *inverso al socrático*. En ese modelo el que sabe menos interroga como adulto al que sabe mas, guiando él mismo el diálogo. *Aquí la partera es el que desea aprender y extrae de donde hay pero controlando el parto*. Implica no pocas operaciones de lectura, apropiación reflexiva del conocimiento de los demás y duras esfuerzos para la participación. El recientemente fallecido Faustino Cordon usaba esta metodología mediante largas entrevistas con los aspirantes a ingresar en su equipo de investigación: El

³³ Inadmisibile es que un sociólogo crítico como es Antonio Guerrero publique una sociología de la educación "para maestros".

³⁴ Haciendo caricatura: prefiero a Gustavo Bueno tratando de explicar con la lógica más abstracta en La Camocha a los camaradas mineros la lucha de clases (-<<Supongamos que la conciencia de clase se constituye en la proposición A₁ ...>> y así durante dos horas), que a Ortega y Gasset comunicándose campechano con la criada mientras le plancha las solapas del terno.

³⁵ Nos estamos refiriendo ahora a la comunicación entre adultos y los desequilibrios en la relación dialógica son de muy distinto carácter que los que se dan entre adultos (padres o profesores) y niños. La confusión al respecto puede dar lugar a aberraciones en la comunicación muy de moda como las que practican algunos sectores cultivados, que tratan a sus niños sin el mínimo recurso a la imposición, con el "mismo respeto" que si fueran adultos (nunca la imposición siempre el diálogo razonado) y a los adultos de escasa cultura o subordinados como si fueran niños.

³⁶ Con esto me refiero a una imaginaria relación pedagógica dialogante muy presente en nuestros textos escolares. Es el maestro que lleva al niño de excursión (recordar el *Juanito*) y fluidamente va este preguntando lo oportuno, el maestro guía la inteligencia infantil que crece admirada con el saber del maestro. Es el sabio o ingeniero de Julio Verne que va enseñando Geografía o lo que sea a ese adolescente (siempre varones, no niñas,...) que se pega a él como una lapa. Maestro y niño muy educados, higienistas y respetuosos. El diálogo es guía y el alumno será fotocopia del maestro Giner de los Ríos. Un diálogo de razón sin perturbaciones en el que existe una condición previa: el niño ya es material prefabricado y no es un zarrapastroso, como mínimo es hijo del capitán Grant.,,

aspirante no sabe nada, por ejemplo, de enzimas y yo se mucho. No importa. Lo que se pone a prueba es la capacidad del neófito de exprimirme, de sacarme los conocimientos, su deseo de aprender (¿se conforma con lo mínimo o sigue interrogando con un interés y orientación propias?), cómo hace uso de los conocimientos que adquiere, ... Por mi parte tengo que ser sincero, que no hacer trampas ni reservarme nada, pero también depende de cómo me interrogue... En ese diálogo se va poniendo de relieve una particular relación de "poder y contrapoder". Después de un tiempo largo de entrevistas, lecturas, y reflexión, el que aprende, escribe lo que sabe sobre enzimas.

El ejemplo que he puesto vale para ilustrar la actitud en el diálogo crítico de los que están en condiciones de "menor ilustración". Reproduzco aquí la cita de Kant que Raimundo ha usado como entrada en *Sociogénesis de una disciplina escolar...*:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin tutela de otro. ¡ *Sapere aude!* !

3.- Las dificultades para recorrer la distancia y/o establecer la conexión entre teoría y práctica no han de ser tenidas en cuenta como argumento para invalidar el estudio teórico en contextos de formación, al igual que no son tenidas en cuenta en contextos de producción del conocimiento académico. Sí debemos huir del debate "escolástico" pero ese debate puede producirse de igual manera hablando de cómo secuenciar los contenidos que hablando de Habermas y Foucault.

Si cualquiera de nosotros afirma que le es más ilustrativo para la acción profesional docente la reflexión radical sobre nuevos planteamientos para una didáctica crítica que sobre el uso de materiales didácticos, habremos de que creerlo. Además muy crudo lo tiene el que pretenda convencer de lo contrario al que eso afirma.

4.- En la comunicación entre adultos, como ya hemos dicho, se da una relación asimétrica que implica relaciones de poder (Foucault) . Desde una posición crítica creo que hay que reconocer la posibilidad de una dimensión productiva del poder y considerar la dialéctica de poder - contrapoder como un desequilibrio permanente en lo heterogéneo que hace posible las alianzas y acuerdos (acuerdos habermasianos) en unos niveles pero también la diferencia y la confrontación.

Me explico en el caso de Fedicaria. La federación es y debe ser, por una parte, un foro de debate donde se dan asimetrías cambiantes (como en cualquier otro lado). Su metodología y funcionamiento (ver papeles y analizar la realidad) permite el incremento de grados en la democracia deliberativa y una acción productiva en el sentido emancipatorio. La acción productiva es posible porque los acuerdos y desacuerdos que se producen constantemente en el seno de Fedicaria se mueven cómodamente en muy generales planteamientos comunes. Esos planteamientos comunes adquieren sentido en la medida que se confrontan a otros exteriores. Es decir, el valor moral de la federación será tal en la medida que se constituya como un contrapoder.

En este sentido, creo que la teoría de la acción comunicativa de Habermas pierde fuerza en la medida que se piensa como aspiración universal. Una impresión que me produce la lectura de esta misma "memoria" según la voy redactando es que Habermas elabora su teoría tan profundamente influenciado por la trágica confrontación de la guerra, por la división de miles de alemanes en víctimas y verdugos y por la paralizante situación de la guerra fría que abomina de la confrontación como fenómeno social, considera al poder como algo intrínsecamente indeseable y destructivo.

Es obvio que en estas consideraciones sobre la *acción comunicativa* en la formación del profesorado no se pretende hacer una reconciliación de lo irreconciliable: Habermas - Foucault, pero si usar lo que conviene de cada cual para orientar la práctica.

También que trasladar la propuesta del *diálogo antisocrático* a la escuela es más complicado y no tanto porque ahora hayamos de echar mano de muy complejos saberes y técnicas psicopedagógicas. En buena medida estos conocimientos resultan un estorbo, pues como dice Julia Varela:

<<En la actualidad un uso unilateral de los códigos psicológicos se ha erigido en el principal e incuestionado obstáculo epistemológico que nos impide avanzar en la búsqueda de nuevos modelos de transmisión en los que lo importante no sea ya tanto la reproducción de lo ya sabido cuanto las respuestas a nuevos interrogantes, a nuevos problemas que exigen servirse de conceptos y de métodos abiertos a la exploración y la indagación científica.>>

Julia Varela (1995): *El estatuto del saber pedagógico*. En Morata/Paideia, Madrid. (Congreso Internacional de Didáctica, Vol. II, 1995. Congreso celebrado en 1993).

Hay que reconocer que es difícil añadir orientaciones prácticas nuevas, pues bastante ya está dicho en las páginas de *Con Ciencia Social* que hemos leído.

De todas formas creo que las dificultades que más interesa estudiar son las que proceden de la/s identidad/es que los niños y adolescentes tienen de sí mismos en relación a los adultos, a la escuela, a los profesores, lo cual, naturalmente, no es ajeno a las identidades que socialmente se han conformado. En el complejo panorama que describe la sociología escolar crítica, en claves problemáticas, con bastante competencia y que la psicopedagogía trata de solucionar con bastante impotencia, se da una heterogeneidad de situaciones que no permiten propuestas prácticas para "aprender dialogando" de validez general. Pero el diálogo del que hablamos nosotros no es individualizado sino colectivo.

Para trabajar propongo revisar trabajos como el de M. Fernández Enguita sobre los *grados y tipos de vinculación de los alumnos a la escuela* en función de la clase social en *La Escuela a examen* u otros similares.

También propongo analizar el problema en función de elementos determinantes como son el número de alumnos/grupo, condiciones espacio-temporales, especiales situaciones de relación comunicativa como se producen en las excursiones escolares o la biblioteca (en la idea de biblioteca desarrollada por Guillermo Castán), intervención pedagógica de profesor o profesora aisladamente o en grupo, escuelas unitaria o macrocentros, etc.

Por último propongo que sigamos pensando en el postulado de *aprender dialogando* en particular relación a: *problematizar el presente, pensar históricamente y la educación del deseo*. Entiendo que el conjunto mira a la didáctica crítica mientras que el postulado de *impugnar los códigos pedagógicos y profesionales* mira hacia la crítica de la didáctica.

5ª Sesión.

14 de Febrero de 2000.

La presentación del tema corre a cargo de Honorio Cardoso.

Los materiales que se habían repartido para leer eran:

* Capítulo III (*Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes*) del libro de José Contrera *La autonomía del profesorado*, Morata.

* Artículo de M. Fernández Enguita *Neoliberalismo, neocorporativismo y educación*, en *Neoliberalismo vs. democracia*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1998.

* Kathleen Densmore: *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En Popkewitz, Th. S

(Ed.): *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica*. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, València.

* Trabajo de Raimundo Cuesta, inédito, y que forma parte de otro más amplio titulado *El campo profesional: "guardianes de la tradición" y esclavos de la rutina*.

En esta ocasión pido a Honorio que resuma él mismo su intervención para incluirla aquí, y luego continuar yo con el relato interpretativo de la sesión, tal y como vengo haciendo en estas actas. El texto que me pasa Honorio es el siguiente:

<< Inicio la exposición con una presentación de los textos y los autores de los mismos señalando que si bien el planteamiento metodológico de los mismos responde a raíces diferentes, puede establecerse una cierta línea de continuidad en el núcleo de contenidos de los mismos.

Antes de entrar en el conjunto de los problemas se articulan los diferentes documentos expongo dos aspectos generales: por una parte, el contexto en el que se ha desarrollado el debate sobre la profesionalización en el mundo anglosajón; por otra, su incidencia en nuestro país.

a) Crisis de legitimidad del estado y cuestionamiento de los recursos invertidos en servicios públicos.

b) Publicación de informes, en los años 80, sobre los problemas y limitaciones del sistema educativo americano (*Teachers for Twentieth century* y *Tomorrow's teacher*). En estos informes suele hacerse hincapié en la conversión del profesorado en una profesión de pleno derecho como mecanismo para la mejora de la calidad de la enseñanza.

c) Sobre estas tendencias van a incidir los planteamientos reagannianos y thatcheristas de cuestionamiento de los valores políticos de la educación y de potenciación de las propuestas de desregulación economicista.

(Para un análisis más detallado del proceso puede consultarse D. Labaree: *Poder, conocimiento y racionalización*, VV. AA. : *Desarrollo profesional del docente. política, investigación y práctica*, 1999, Ed. Akal.)

En nuestro país, la polémica sobre la profesionalidad se ha vivido con un cierto mimetismo y, sobre todo, con toda la ambigüedad que conlleva: ha sido reivindicada por los MRPs y Sindicatos cuestionadores de la desprofesionalización de la enseñanza durante el franquismo y, a la vez, se ha esgrimido desde el movimiento corporativo como mecanismo para una mejora del status laboral y retributivo.

Se puede deducir que la importancia de la profesionalización, a la luz de ambos debates, no reside tanto en sus potencialidades analíticas cuanto en sus implícitos ideológicos que influyen sobre la práctica del profesorado:

- práctica defensiva que reclama un ilusorio poder para defenderse en los contextos cambiantes que inciden sobre la escuela y su papel,

- práctica ofensiva que es capaz de situar la solución a los problemas de la educación fuera de la cocina escolar y en la necesidad de articular la escuela y los fines educativos con la solución de los problemas sociales que en esos contextos cambiantes se generan.

Tras esta amplia introducción, establecí el conjunto de problemas que emergen de la lectura de los artículos que servían de base a la sesión:

1.- El debate proletarización/profesionalidad cuya exposición se concluía con dos preguntas: ¿permite la categoría de la proletarización explicar la situación y el papel social del profesorado? ¿considerarse a sí mismo como trabajador facilita la identificación de los problemas y sus causas?

2.- El complicado asunto de la feminización, planteándose en qué medida los teóricos de este tipo de análisis no están proyectando la falsa conclusión de una incompatibilidad entre "ser mujer" y "ser profesional".

3.- La ambigüedad del profesionalismo y sus posibilidades para potenciar una voluntad educativa alternativa.

4.- Profesionalidad y cultura democrática y la dificultad para interrelacionarlas en un contexto de desregulación como el actual y en un substrato de resistencias tan arraigadas como se exponen en el artículo de Raimundo.

5.- Las responsabilidades del profesorado como una reflexión ineludible desde la doble perspectiva del poder que el profesorado tiene y de las alianzas sociales que son necesarias establecer para cuestionar/transformar el papel de la escuela >>.

Este es el resumen que me pasa Honorio de su ponencia.

Las cinco cuestiones planteadas al final son tomadas como guión para el debate.

Estos y otros problemas, latentes en anteriores deliberaciones del grupo, abren un espacio de discusión amplísimo en torno a la sociología de la profesión docente. Como era previsible, las intervenciones se sucedieron animadamente hasta el final de la reunión, quedándonos con la sensación, una vez más de no haber hecho otra cosa que destapar un baúl lleno de problemas.

Este asunto, como los demás, puede ser analizado con perspectivas teóricas o metodológicas diferentes. Una de ellas, la adoptada por Kathleen Densmore, de tradición neomarxista y en la que tiene cabida la tesis de la proletarización, acude a circunstancias externas para dar cuenta de los cambios sufridos por los colectivos docentes. En tal sentido es homologable a otras corrientes racionalistas (el economicismo aplicado a la educación, las tesis tayloristas e incluso las del "factor humano" en la teoría organizacional, ...). Algunos, pensamos que estos análisis no tienen en cuenta los procesos de construcción interna de la identidad gremial, procesos que dan lugar a reglas específicas que acaban creando un "modo de ser" de los gremios docentes: unos rasgos distintivos en el mundo de la producción simbólica que es la educación y que se establecen con cierta independencia de las circunstancias políticas, económicas e ideológicas de cada momento. Raimundo Cuesta, que por estos derroteros argumentaba, propone la indagación genealógica de las corporaciones docentes atendiendo a categorías analíticas como las de *campo* y *habitus* empleadas por Bourdieu como más productivas.

Hay, al menos, dos perspectivas de análisis sobre el tapete y que están, respectivamente, representadas en dos de las lecturas para esta sesión: la de K. Densmore y la de R. Cuesta.

También es cierto que ambos modelos comparten objetos de estudio comunes, como los espacios y condiciones en las que se desarrolla el trabajo de los profesores, las relaciones interpersonales, el elemento social humano, etc,... Pero las diferencias son importantes, al menos en un *interés práctico y emancipatorio* (en sentido habermasiano). Es decir: si resulta realmente difícil cambiar esas reglas no escritas de larguísima duración que configuran el *código profesional*, a la hora de diseñar una teoría y una práctica contrahegemónica (una didáctica crítica, en el horizonte al que miramos), más lejano y hermético es el horizonte del cambio cuando todo depende (o hacemos depender en nuestro análisis...) de macrotendencias del desarrollo del capitalismo, de la racionalidad y el control que se impone desde fuera...

En este momento quiero hacer notar que otro de los trabajos leídos, el de Mariano

Fernández Enguita, no tiene cabida ni en uno ni en otro enfoque. Posiblemente, en su despegue de cualquier fundamentación teórica radica la facilidad del diagnóstico y la claridad de las soluciones propuestas... Pero, sobre esta tercera lectura volveremos más adelante ya que también fue objeto del debate.

Por otro lado, creo que esta diferencia de enfoques ya ha aparecido en el Seminario en otra ocasión, cuando hablábamos de las disciplinas, del conocimiento escolar. Recordemos como se decía que las condiciones económicas, políticas e ideológicas, las decisiones administrativas, el estado de desarrollo de las ciencias, etc., es decir, los factores externos a los contextos pedagógicos, eran factores determinantes del conocimiento escolar. Y que también decíamos, en otra línea de pensamiento que ha estado muy presente en las lecturas que hemos manejado en el Seminario, que el conocimiento escolar se construye en la intrahistoria de las instituciones pedagógicas con originalidad y gran independencia de los avatares externos. Creo que cuando hablamos de *códigos*, tanto para referirnos a las disciplinas escolares como a los cuerpos docentes (profesionales), no es casual ni se trata de un uso coyunturalmente abusivo de la palabra. Tanto en un caso como en otro nos referimos a tradiciones sociohistóricamente construidas intramuros del contexto pedagógico, nos referimos a una "autodotación" de reglas explícitas y no explícitas que se prolongan en el tiempo con sorprendente impermeabilidad e inercia.

En esta unidad metodológica creo que puede encontrarse la pista para desarrollar el postulado de *impugnar los códigos profesionales y disciplinares*, pues el *campo* profesional es un concepto que se refiere a la ocupación del terreno social unida a determinados saberes pugnando por la distinción en un juego de relaciones de poder. ¿Como separar la identidad profesional de la que nos hemos dotado del conocimiento que poseemos en "propiedad definitiva", de las formas de hacer y saber-hacer que la práctica institucional nos ha imprimido?

Es obvio que esta última perspectiva no invalida la primera, que pueden considerarse visiones que pueden convivir desde posiciones críticas. Al emprender un trabajo analítico, posiblemente no nos moveremos, con exclusividad, en una de estas tradiciones en "estado puro".

En el curso de la reunión sacamos a colación la gran preocupación que actualmente tienen los profesores ante los cambios habidos en el tipo de alumnado, los problemas de gobernabilidad de la clase, la desmotivación de los alumnos, etc.. Todos conocemos el rosario de quejas que compone el llamado malestar docente. Sabemos que el profesorado busca en expertos o cursos fórmulas y técnicas de eficacia a corto plazo para afrontar con éxito el conflicto³⁷. Por supuesto tales soluciones no existen. Por tanto, es seguro que la frustración del profesorado tiene futuro por delante... Una frustración que se expresa en una "conciencia discursiva" con el tópico de la caída de la calidad de la enseñanza, una creencia enormemente extendida aunque los trabajos empíricos más rigurosos no la avalan en absoluto. Pero por muy imaginarias que sean las razones del malestar, por mucho que reflejen violencias no racionalizadas en su "conciencia práctica" (ver alusiones de R. Cuesta a estas categorías de Guiddens), no por ello deja de ser un hecho objetivo de la mayor importancia y alcance el llamado malestar docente. El desacuerdo entre la realidad vivida por los profesores y las expectativas que anidan en el *código profesional* son causa, al menos, de una buena parte de reacciones gremiales. Reacciones que no pueden zanjarse –o mejor dicho, analizarse– elevando a categoría de estudio sociológico una serie de lugares comunes, como se señaló en la reunión, en alusión al artículo de M. Fernández Enguita que estaba en la carpeta de lecturas.

³⁷ Y eso,... cuando no se pronuncia por drásticas soluciones discriminatorias y excluyentes que, contra cualquier idea de comprensividad, aspiran a recuperar un pasado supuestamente mejor a costa de una dura selección de alumnos.

Las publicaciones de M. Fernández Enguita dieron lugar a intervenciones divergentes:

Algunas poniendo en cuestión la debilidad de explicaciones, como la que sitúa en la feminización de la docencia un factor de deterioro de la profesionalización en los centros públicos. Personalmente pienso que en algún momento del debate sobre este asunto, mezclamos dos terrenos de análisis y argumentación que metodológicamente deben distinguirse: el histórico-sociológico y el ideológico-político. Es decir, al igual que en otros foros en que se ha polemizado sobre la feminización de la docencia (véase el mismo foro cibernético de C. de P. en torno al artículo de Enguita), mezclamos, lo que "es" con lo que "debe ser", metemos indiferenciadamente en el mismo discurso la interpretación de la historia con nuestras propuestas de emancipación. No es que confundiésemos los niveles sino que al mezclar se puede generar la confusión.

El gran error de Enguita no es, pienso, que en su "explicación" subyazca un discurso machista, sino que, sencillamente, no tiene el mínimo fundamento científico, que hace aguas como explicación sociológica.

Otra opinión, ya comentada, sitúa estas publicaciones de Fernández Enguita en la irrelevancia como aportación de interés para un trabajo como el que nos proponemos en Fedicaria (a pesar del espectacular efecto que ha conseguido la versión de Cuadernos de Pedagogía en un amplio público).

En otras valoraciones, bien diferentes, se dijo que estos artículos tenían la virtud de haber puesto la mirada en un componente de la educación (los profesores y profesoras) que generalmente han sido silenciados en la literatura de la pedagogía crítica y que, también, habían puesto en evidencia el refugio corporativo como poder en el que el docente se inhibe de la responsabilidad en vez de asumirla como corresponde a esa posición de poder.

El asunto de la responsabilidad, especialmente planteado por Honorio, provoca intervenciones interrogativas que el seminario, –claro está–, no intenta cerrar con conclusión alguna.

- ¿Es conjugable la tesis de la proletarización con una mayor exigencia de responsabilidades a los profesores u operaría, precisamente, en el sentido contrario?

- ¿Se reclama una responsabilidad sostenida con estímulos al trabajo profesional o basada en convicciones morales? ¿Conocemos en nuestra experiencia profesional alguna medida incentivadora y diferencial que haya contribuido a acentuar el compromiso profesional?

- ¿No tiene que ver la responsabilidad con la autonomía del profesor, una autonomía real basada en una formación inicial y permanente que cualifique realmente para trascender la función de meros aplicadores de un curriculum excesivamente preestablecido? (Este interrogante se funda en la reclamación de una autonomía que se resiste a la burocratización, a la invasión de las decisiones impuestas sobre los posibles espacios deliberativos en el campo profesional, recordando el enfoque habermasiano que habíamos tratado en el Seminario).

- La relación entre responsabilidad, autonomía y capacitación ¿No es un tema político en el que también hay que distinguir una vertiente "negativa" –profesionalismo corporativo– que reclama la autonomía para la irresponsabilización y una vertiente "positiva" –profesionalidad comprometida con valores morales y cívicos– que integra las tres

categorías de forma diferente? (Ver lectura de Contreras).

Desde el exterior a la sesión, y *a posteriori*, pero en base al conjunto de su contenido, añado ahora algunas notas a modo de esos borradores que adelantan una trama de ideas para una didáctica crítica / crítica de la didáctica.

Impugnación de los códigos profesionales y disciplinares.

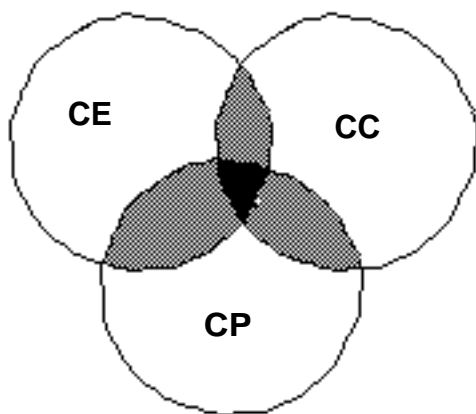
Recientemente asistí a una conferencia de A. Escolano en la que comenzaba informando sobre la revisión crítica de la historia de la educación tradicional y la consiguiente emergencia de una nueva historiografía que centra su atención en la *cultura escolar* desde una concepción etnográfica de la misma, en la producción intramuros del conocimiento escolar, en las rutinas prácticas de la escuela, en el habitus de los docentes, en las disposiciones cronoespaciales de la vida escolar, etc... Para explicar la naturaleza de esa cultura escolar, distinguía entre tres tipos, que voy a identificar aquí trasladando "de oídas" lo que dijo Escolano³⁸, aunque a pinceladas gruesas para que se entienda en el seminario de que se habla.

CE = Cultura empírica, práctica, que se construye y se transmite en las instituciones escolares, en la comunicación entre profesores,...

CC = Cultura Científica, de pedagogos y expertos, el saber que se genera en la investigación educativa, el conocimiento académico de las Ciencias de la Educación, etc.

CP = Cultura Política, estructurada en la burocracia de las administraciones, lenguaje normativo, teoría política de la escuela,

Se ayudó el conferenciante de un icono, tipo diagrama de Venn, que reproduzco por considerarlo también aquí de utilidad:



A. Escolano ya dejaba planteada la muy relativa independencia con la que se reproducen estas culturas (con lenguajes, lógicas, funciones y tradiciones bien diferentes). Su acercamiento o confluencia (posibilidad marcada en negro en el diagrama) puede alcanzarse en muy determinadas circunstancias históricas. En España, el periodo entre los siglos XIX y XX, es crucial para el establecimiento de esas relaciones. A mi entender pueden ponerse otros ejemplos que coinciden con profundas convulsiones sociales, como la campaña de alfabetización de Nicaragua en la época sandinista.

³⁸ Con posterioridad a la redacción de estas actas, la conferencia de A. Escolano ha sido publicada: ESCOLANO, A. (2000). "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", 201-218.

El interés de investigar sobre los espacios de intersección entre estas culturas es grande desde diferentes campos de las CC.EE.. Y para pensar sobre el tema de esta sesión del seminario también. Vayamos a ello.

A modo de actividad escolar (matemáticas-egb-años 70), propongo a continuación unas preguntas y respuestas a las que acompañan algunas tesis:

* ¿Dónde anidan huevo, pollo, avechicho y águila vieja de las tradiciones del conocimiento escolar y de las corporaciones profesionales? En el espacio exclusivo de la Cultura Empírica (CE).

* ¿En qué espacio quiere y debe situarse Fedicaria?

Según la opinión de J. M^a. Rozada en el espacio punteado de arriba (intersección de la reflexión teórica y la práctica escolar). Yo añado que con la finalidad de crear en ese espacio un contrapoder que ejerce la crítica en todas direcciones, hacia las tres esferas que también son tres poderes (y hacia su interior).

Tesis 1.- Es en este espacio, donde originalmente se han situado los movimientos de renovación pedagógica, desde donde, muy preferentemente, se puede hacer la impugnación de los códigos profesionales y pedagógicos.

Para que eso sea posible se necesitan algunas condiciones. En primer lugar, que exista la intención explícita de hacerlo; en segundo lugar, mantener la independencia y la confrontación frente a los otros poderes aludidos; y en tercer lugar, llevar a cabo prácticas de influencia tanto en medios académicos, intelectuales, escolares, en la formación inicial del profesorado, en la formación permanente, etc.

Mantener la tensión y la distancia con los otros espacios es fundamental. De no hacerlo, la fuerza (y su vector) requerida para impulsar los cambios puede anularse por la absorción en las otras culturas. Ejemplos: Los sectores de los MRPs que fueron absorbidos por el poder de la Cultura Política (CP) durante los años 80 sirviendo a la legitimación de la reforma; la obra intelectual de profesionales docentes que fueron (y serán) deglutidos por la Cultura Científica (CC), un fenómeno que no sólo implica el mero cambio de puesto de trabajo y/o de actividad (generalmente hacia la Universidad).

Tesis 2.- Es necesario romper la ilusión de que los códigos pedagógicos y profesionales pueden ser impugnados desde la Cultura Científica y/o la Cultura Política. De una cooperación de ambas (espacio punteado de la izquierda) emerge la doctrina renovadora de la LOGSE (los representantes más conocidos, y para entendernos, son Cesar Coll, Marchesi, Elena Martín, Fierro, ... En otros momentos históricos fueron Pablo Montesino, Cossío, Rodolfo Llopis,...).

Aprovecho la formulación de esta "tesis" para expresar mi desacuerdo con otra que se dijo en esta reunión del Seminario y cuyo sentido, no literalidad, creo recordar que era así: <<La reforma (LOGSE) impugna los códigos profesionales porque exige de los docentes nuevos conocimientos (psicopedagógicos) y ello conmueve la seguridad inercial que encontraban en el dominio exclusivo de las fuentes epistemológicas. De ahí la rebelión antirreformista y las resistencias a la aceptación de los cambios,...>>

En primer lugar, hemos aprendido por la experiencia que cualquier propuesta oficializada de transformación curricular y de transformación de las prácticas y saberes del profesorado desde la comunidad de expertos y/o el BOE está condenada al fracaso. Incluso cuando se pretende construir la novedad con la participación de los docentes en no sé qué niveles de concreción, los inventos del creador no los reconoce ni su padre una vez han sido triturados y deglutidos por las rutinas y creencias que se han acrisolado en la cultura escolar a lo largo de muchas décadas.

Pero estoy en desacuerdo básicamente porque unas propuestas de transformación fundamentadas en métodos didácticos, teorías del aprendizaje, etc., poca cosa realmente impugnan. No destruyen el edificio sino que lo pintan de otro color³⁹.

A mi juicio el rechazo al arte de enseñar, a la utilidad de la pedagogía, –que señala Raimundo como constante de los docentes– viene inducida por los saberes que se consideran identitarios de cada cuerpo-nivel:

- En el caso de los maestros se rechaza "lo teórico" de la pedagogía. Se considera un saber inútil para resolver la "marcha de la clase", para ilustrar positivamente la práctica, y se considera que no hay mejor pedagogía que el buen oficio aprendido en la experiencia. En definitiva una reafirmación de la Cultura Empírica frente a la Cultura Científica. Esta creencia tiene explicaciones en la historia del curriculum de las escuelas normales, asunto en el que no podemos entrar ahora, pero que es fundamental.

- En el caso de los profesores de secundaria el rechazo a la Pedagogía está profundamente ligado a su identidad distintiva que mira a la Universidad y pretende alejarse de la enseñanza primaria. Aquí, el saber de los profesores basado en las disciplinas académicas se resiste a ser pedagogizado porque en ello se percibe una degradación. Se comparte con los maestros la creencia de que el buen profesor se hace en la práctica pero hay un saber necesario que procede de su disciplina. En resumen, no rechazan tanto lo pedagógico porque ponga en evidencia lo que desconocen sino porque es una "subciencia" que, además de innecesaria, no corresponde a su status.

Como dicen Shipman y Raynor, citados por Fernando Hernández⁴⁰ <<nos es extremadamente difícil abstraernos de nosotros mismos, de nuestro propio aprendizaje y estilos de entender y pensar sobre lo que ha de figurar en el curriculum de un modo totalmente nuevo>>. Y el mismo F. Hernández a continuación dice, entre otras cosas, que, para el profesor de secundaria, que el sentirse especialista, refuerza el tradicional sentido de pertenencia a un grupo profesional más amplio, el de los especialistas e investigadores universitarios. Ello contribuye a desplazar frustraciones de sentirse sólo enseñante.

Mi idea es que la incorporación de conocimientos psicopedagógicos deja intactas las tradiciones y no nos libera de las rutinas⁴¹. El proceso de impugnación, –deconstrucción es la palabra que se emplea ahora y tiene sentido si la interpretamos como la tarea de destripar reflexivamente como se ha construido nuestro saber y nuestro hacer profesional–, conlleva poner en cuestión los dispositivos de poder que tanto en la Cultura Empírica como en la Cultura Científica determinan los modelos simbólicos a los que nos aferramos reforzando su legitimidad al tiempo que nos hacemos sus prisioneros.

Si queremos encontrar un material empírico para desvelar ese proceso de construcción de identidades profesionales en estado blando, cuando aún asoma la perplejidad y no se han fijado las certezas con la nefasta profesionalidad del "sepulturero que no sabe enterrar a

³⁹ Otra cosa sería si desde las administraciones educativas se facilitaran ordenaciones radicalmente nuevas y plurales del tiempo y el espacio, lo cual implica más profesores para superar casi la única situación de enseñanza y aprendizaje hoy posible en un aula tradicional.

⁴⁰ Hernández, F. y Sancho, Juana M^a: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona, 1989.

⁴¹ El título que encabeza las páginas de Raimundo Cuesta para esta sesión, *El campo profesional: "guardianes de la tradición" y esclavos de la rutina*, es muy significativo. Todo carcelero es un preso también.

los muertos"⁴², vayamos a los jóvenes que están haciendo el CAP, a los estudiantes de magisterio que se enfrentan a un aula en sus créditos de prácticas. La búsqueda de certezas (si es que asoma un mínimo de inquietud) se encargarán contradictoriamente de satisfacerla la Cultura Empírica y la Cultura Científica. Desafortunadamente las contradicciones se acaban cuando una vez funcionarizados, colocan cada cosa en su sitio y dan al Cesar lo que es del Cesar...

La formación inicial y permanente es de primera importancia para el tema que nos ocupa⁴³. La experiencia de Marisa Vicente como profesora en la Facultad de Educación que en muchas ocasiones me transmite, es reveladora al respecto. Otras amigas y amigos, profesores de esta misma Facultad, tienen las mismas inquietudes y nuestro seminario (por extensión Fedicaria) debería establecer relaciones estrechas con la Universidad, sin abandonar, como ya dijimos, el espacio crítico que ocupamos.

Por otra parte la vuelta a las ideas de Rozada en *Formarse como profesor* me parecen más que oportunas para este debate que hemos abierto.

Para terminar: la impugnación de los códigos disciplinares y profesionales, creo que ha de hacerse pensando en la transformación de la escuela. Resulta francamente difícil imaginar una educación realmente distinta sin situarla casi en un cambio de civilización. A este respecto voy a hacer uso muy restringido de un interesante artículo de Alons Garrigós⁴⁴ que bien puede pasar a nuestro archivo de lecturas. Garrigós retoma ideas de Ivan Illich para cuestionar fuertemente la institución escolar, la infantilización de los jóvenes, su reclusión en el medio escolar totalmente desvinculado de la comunidad, la separación de edades, ... Es necesaria cierta contención para no errabundear en estas páginas comentando párrafos tan sugerentes como los siguientes:

<< ...me gusta pensar que llegará un momento en que, así como podrá articularse políticamente la renuncia al automóvil como medio masivo de transporte, se renunciará también a la escuela y se invertirán recursos y esfuerzos en otra manera más eficaz de conseguir aquellos mismos objetivos.

No cuestiono, por tanto, el ideal ilustrado de corregir las desigualdades y de apoyar al más débil. Tan sólo expongo la sospecha de que la escuela pueda satisfacer ese ideal.>> (p. 54)

El artículo es, sin duda, discutible, pero tras reconocer el autor que, hoy por hoy, no podemos renunciar al servicio público que intentaba cumplir la escuela, también ha de referirse a los profesores:

<<Los enseñantes quizás podríamos dejar de ser esta mezcla explosiva de celadores, jueces y maestros para ser simples trabajadores de la memoria: intentaríamos -con la mayor cortesía, dado que la amabilidad y el respeto serían un aspecto fundamental de nuestro oficio-, entrenar a los chicos en ciertas habilidades básicas y recordarles los mitos de nuestra civilización, aquellos que nos permiten precisamente no sólo elogiarla, sino también criticarla y hacernos cargo de ella.>> (p. 55)

Y en un nivel de aspiraciones más a nuestro alcance Garrigós nos habla de <<la conveniencia de más profesores, de menos alumnos por clase, de menos horas en

⁴² Alusión poética a los versos de León Felipe que puede aplicarse a todas aquellas actividades en las que la práctica rutinaria embota la sensibilidad para imaginar formas nuevas de hacer, margina la reflexión teórica como algo inútil y no nos deja distanciarnos para contemplar críticamente nuestros lugares cotidianos. Tal condicionamiento apresa a los profesores, también a los sindicalistas y políticos profesionales, y, sin duda, a otras profesiones institucionales. El resultado es pura y simplemente el conservacionismo.

⁴³ En estos momentos hay un movimiento entre profesores de escuelas normales en el que hay acuerdo generalizado para la ampliación de los estudios de magisterio a cinco años (incluso han promovido una ILP) y desacuerdo (debate) sobre los planes de estudio necesarios. Si es este sector universitario el único que ejerce presión para la determinación de ese *currículum*, no es de extrañar que se haga en función de "las existencias" y no en función de un nuevo perfil de profesor para una nueva escuela.

⁴⁴ Garrigós, A.: *La escuela, un medio discutible*. En "Mientras Tanto", nº 75, 1999.

régimen escolar. de reducir el pseudoenciclopedismo de los *curricula*. Al fin y al cabo, no puede haber tantas cosas imprescindibles, sobre todo si después se olvida la mayoría. Esa diversificación de materias, además, ha convertido la jornada escolar en seis horas de mala T.V. y en una especie de zapping forzado para los alumnos. Tal vez convendría acordar mínimos verdaderamente importantes, invertir en bibliotecas, (...) no privar a los jóvenes de la lección de la materia y enseñarles al menos los rudimentos de algunos oficios en el contexto más real posible. Y atreverse a cuestionar desde dentro y desde fuera el sueño de la escuela, una variante del mito platónico en el que alguien arrastraba a la fuerza a un prisionero fuera de su caverna, así como el de la minoría de edad de nuestros jóvenes>>. (p. 57).

Soy consciente que espigar un artículo de esta forma (y en este caso concreto) puede resultar un flaco servicio al discurso global del autor, pero valga la licencia ahora para dar pie a los siguientes apuntes:

* Pensar en la impugnación de los códigos profesionales es pensar en la impugnación de las condiciones etnográficas, materiales y organizativas donde aquellos se reproducen. Es decir en la cultura escolar.

* Transformar las tradiciones de la profesión docente implica la transformación de la formación inicial y permanente las cuales deben incluir el estudio crítico de la formación de dichas tradiciones.

* Las identidades profesionales y corporativas van unidas a unos saberes específicos y a la exclusión de otros.

Abrir los conocimientos; romper con la barbarie de la especialización; sustituir con la reflexión crítica de los problemas pedagógicos la ingenua confianza en tecnologías didácticas o en lo que dicta la práctica rutinaria; compartir con interés entre colegas, y con la colaboración de otros trabajadores y artesanos, la experiencia de enseñar y aprender en torno a determinados problemas reales (no escolares),... Estas pueden ser algunas pautas.

* La jerárquica e historicamente resistente división del profesorado debe ser también objeto de impugnación. Y no mediante el discurso, asumible pero limitado, de la vieja reivindicación del cuerpo único de enseñantes, sino por la negación de la división jerárquica del saber y su desigual distribución y apropiación en función de los grupos sociales. El encasillamiento corporativo de los profesores tiene mucho que ver con esta división. Dos prácticas profesionales irían contra corriente y en pos de quebrar tal permanencia histórica:

a) La experiencia docente, a lo largo de la vida profesional, debería transitar por diferentes etapas y niveles del sistema educativo, desde la enseñanza primaria a la universidad. Recomendación que no ha de leerse como obligada y mecánica, sino en términos relativos que requerirían de más explicaciones,...

b) La formación de grupos y asociaciones que, como Fedicaria, acojan el trabajo conjunto de profesionales de enseñanza primaria, secundaria y superior, en orden a llevar a cabo muy diversas tareas y proyectos.

6ª Sesión.

17 de marzo de 2000.

El motivo que nos convocaba hoy era retomar la sesión nº 3, dedicada a la obra de Julia Varela, la sociología histórica, el método genealógico foucaultiano, ... pero contando esta vez con la presencia de Julia Varela y de Fernando Alvarez-Uría.

Las lecturas recomendadas como previas a esta sesión eran:

- El Prólogo a un libro de Foucault, cuyos autores son, precisamente Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría⁴⁵.

- Los textos también usados para la sesión 3 y el acta de esa misma sesión.

Paso a resumir las intervenciones de los profesores invitados.

Julia Varela hace una amplia aproximación a las aportaciones de Michel Foucault y, para mejor explicar éstas, inicia su intervención inscribiendo la obra del sociólogo francés entre los modelos de análisis sociológicos dominantes de su época, pues sólo enmarcando de esta manera las aportaciones intelectuales cobran sentido. Nos recordaba así Julia Varela lo que hace poco apuntábamos en estas páginas: que nada sale de la nada y el trabajo intelectual ha de exponerse, incluso cuando tiene el atributo de la originalidad, como deudor de otros.

Tanto Elias, como Foucault, como Castell, se sitúan en el *filum* de los clásicos de la sociología: Marx, Max Weber, E. Durkheim, Simmel, ...que hicieron un uso determinado de la historia para entender el presente. En esta tradición se trata de no confundir lo presente con lo contemporáneo. (Ver lecturas del seminario, ..)

El método genealógico foucaultiano surge en un momento histórico en el que caben destacar dos modelos sociológicos y que tienen su aplicación, en concreto, al campo de la educación: el estructural - funcionalismo norteamericano, que representaría genuinamente Parsons y el modelo marxista académico, representado por Althusser. Detrás de cada uno de ellos hay una concepción de la sociedad, de la educación, de los sujetos,... Foucault, en buena medida, ha de oponerse a ambos.

Para situar a Parsons, Julia Varela recurre a un trabajo del norteamericano, de sencilla lectura: *El aula como sistema social* ⁴⁶ y para aproximarnos a Althusser a otro texto de este último: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.

La teoría de Parsons se difunde en un momento (después de la II Guerra Mundial) de gran expansión militar, económica, política e ideológica de los USA. En ese país se piensa que a escuela es un elemento central, de primera importancia para asegurar esa misma expansión, lo cual es asumido por Parsons. Para el funcionalismo parsoniano la escuela es institución preferente para la socialización de los individuos y para la distribución y selección del capital humano. Con respecto a la función socializadora, la escuela es eficaz porque actúa sistemáticamente durante un largo periodo de tiempo y, además, de forma diferenciada a otros agentes como la familia y los grupos de iguales, transmitiendo conocimientos más generales, abstractos, de valor universal y, por eso mismo, es una socialización que se aleja de lo emotivo y afectivo. En cuanto a la función selectiva y distributiva de capital humano, en el pensamiento de Parsons las diferencias que se producen al final de la escolarización serán exclusivamente debidas a las capacidades y méritos individuales, ya que la escuela, general para todos, actúa con los mismos procedimientos e imparte las mismas enseñanzas para todos los escolares. Es decir, una de

⁴⁵ Prólogo de Foucault, M.: *Saber y Verdad*, La Piqueta, col. <<Genealogía del poder>>, Madrid, 1991.

⁴⁶ En *Educación y Sociedad*, nº 6, 1990.

las formulaciones más claras de la meritocracia con el discurso justificatorio de la "igualdad de oportunidades". La legitimación de tal modelo se basa en presupuestos que niegan sustanciales diferencias de origen en la cultura norteamericana, y tal legitimación, consecuentemente, legitima a la escuela como sistema para la clasificación de los sujetos y para su ubicación en la sociedad. Para Parsons la escuela no sólo ha de transmitir y evaluar conocimientos académicos, sino también valores cívicos y destrezas sociales.

Por otra parte, en Althusser, aparentemente representa un modelo opuesto. Frente a la idea parsoniana, la sociedad está formada por clases sociales con intereses antagónicos y la escuela cumple funciones de selección y jerarquización no legítimas. En el artículo citado, Althusser se interesa por los aparatos ideológicos del Estado (familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, sindicatos, etc..) entre los cuales, la escuela cumple, –coincidiendo en esto con Parsons–, un papel muy importante. También coincide con el norteamericano en que la escuela transmite conocimientos y valores pero, como diferencia los considera no legítimos sino ideológicos. Son ideológicos porque impiden ver y comprender a los escolares en qué sociedad viven. También va a plantear, como algo ilegítimo, la función seleccionadora de la escuela. Esta es también una función ideológica porque induce a ver la selección como natural. La función reproductora de la escuela en la sociología de Althusser es clara, pues la selección que se ejerce en los distintos niveles de estudio va a ir distribuyendo a los individuos en la estratificación social preexistente.

A través de esta visión esquemática, vemos como los dos autores van a plantear una serie de cuestiones importantes. El modelo de Parsons es un modelo de consenso, en el que aparece una sociedad formada por individuos, reflejando la idea del liberalismo económico. El sistema social es una red de relaciones en la que los que interactúan lo hacen sobre la base de un consenso de expectativas gracias a un sistema de normas y de símbolos compartidos. La escuela transmite ese sistema. No existen diferencias sociales de ningún tipo, porque están naturalizadas al ser el resultado de un esfuerzo individual. La escuela es un sistema que se basa en la igualdad.

El modelo de Althusser es un modelo de conflicto. La transmisión de valores y conocimientos de las clases dominantes es ilegítima. La escuela es un sistema para reproducir la desigualdad,...

Pero, a pesar de las diferentes categorías usadas por uno y otro autor y del sentido contrario de sus discursos, en ambos modelos se subraya la importancia del sistema escolar, los vínculos entre la escuela y la economía y la relación entre la escuela y la división social del trabajo, aunque en Parsons la escuela cumple una función de adaptación e integración social y para Althusser la escuela cumple una función de control y de dominación social.

Los dos son modelos teórico-abstractos que ponen el acento en las instituciones y en las estructuras, de manera que para los críticos de ambos, los sujetos y agentes no aparecen con claridad en sus análisis. En todo caso son sujetos pasivos.

De hecho N. Elias dice que son modelos que reflejan en las ciencias sociales la división política de la época entre los liberales-conservadores por un lado y la social democracia y opciones radicales por otro.

Pasando a Foucault, vemos que este autor va a plantearse el espacio social como lugar de luchas, relaciones de poder,... pero negando una visión meramente estatalista del poder. El poder circula en el espacio social y, aunque en ocasiones pueda condensarse en el Estado, éste no es su único lugar, ni siquiera el lugar preferente, pues en su análisis del poder, Foucault procede de abajo a arriba, desde lo micro y lo local. También rompe con la relación dicotómica del poder, él no hablará nunca de dominantes/dominados tal y como lo hacía Althusser. A Foucault, los conceptos de ideología, de dialéctica y de represión no le parecen suficientemente complejos o matizados para dar cuenta de las relaciones de

poder. Sus análisis van a situarse en:

- * las relaciones de las formas específicas de desarrollo el poder (que varían históricamente),
- * la emergencia de saberes específicos,
- * la formación de las identidades sociales (procesos de subjetivación).

Por ejemplo, Foucault va a interesarse por cómo se formó el capitalismo y como se formó la idea de una sociedad formada por individuos en el liberalismo económico (lo cual permite desnaturalizar la idea parsoniana del individuo); se interesará también por averiguar qué relación tiene el sistema escolar con el capitalismo y su proceso de formación. El modelo foucaultiano va a subrayar más las funciones productivas que las reproductivas del sistema escolar. Un libro de Foucault, *Vigilar y castigar*, es de gran interés para los que estudiamos la función del sistema escolar como aparato de diferenciación y a la vez de normalización, de extracción de saberes de los sujetos, como dotador de identidades,... En una parte de este libro habla del sistema escolar de los jesuitas como precedente más inmediato de todas nuestras instituciones escolares. Elaborará un concepto, el de disciplinas, para ver como a finales del siglo XVIII, aparece un nuevo funcionamiento del poder, el poder disciplinario que es menos visible que el poder del antiguo régimen (este último mucho más patente, más represivo) ... El *poder disciplinario* es menos visible pero tiene una economía mucho más eficaz. Las *disciplinas* para Foucault son los nuevos procedimientos, las nuevas técnicas, que va a usar el poder en funcionamiento haciendo que sea más rentable vigilar y normalizar que castigar. No se refieren solamente al ámbito del mundo educativo, también operan en otras instituciones (cárceles, manicomios, hospitales,...). No hay que interpretar que para Foucault todas estas instituciones sean una misma cosa por el hecho de que él vea el mismo *tipo de poder* (el poder disciplinario) funcionando en ellas.

Ese poder disciplinario se sitúa en el cuerpo, tiene como blanco el cuerpo de los sujetos, sus efectos se manifiestan en una nueva percepción funcional del cuerpo. El cuerpo se convierte así en un segmento articulable en conjuntos más amplios. Se muestran en la manifestación de un tiempo y un espacio seriados y analíticos que, a su vez, están en relación con una concepción acumulativa y progresiva del tiempo (la Historia evolutiva del s. XIX, el progreso lineal, ...). También ese ejercicio del poder supone un nuevo arte de organizar y distribuir a los sujetos para obtener de ellos un máximo rendimiento (pensemos en el sistema escolar), para obtener un máximo rendimiento y para permitir, justamente, maximizar sus fuerzas en todas aquellas aglomeraciones que pueden ser peligrosas o indeseables,...

Es interesante ver como Foucault pone en relación ese *poder disciplinar* con la revolución industrial, con el capitalismo, cuando dice que ese poder permite la acumulación de hombres sin la cual es imposible la acumulación del capital industrial. Hombres que tienen que ser dóciles y útiles a la vez (aquí encontraríamos sentido la campaña de moralización que tiene lugar desde la escuela y la iglesia sobre las clases populares para impedir que rompan el orden del capitalismo, el funcionamiento de las fábricas,...). Los sujetos en este proceso han de ser individualizados y para ello la escuela ha de contribuir a esa forma de subjetivación individualizada. Generalmente se suele entender que el individuo es lo contrario de la masa y Foucault viene a decir que estos contrarios son dos realidades históricas que surgen en un momento determinado. En concordancia con todo esto la escuela uniformiza y diferencia a la vez. Ambas operaciones son simultáneas. Foucault plantea que el modelo de sujetos individualizados <<*hace posible la rentable ficción de que la realidad está formada por individuos.*>> Indudablemente esta es una crítica de fondo al liberalismo económico que se está construido en el momento de la revolución industrial.

Volviendo a los colegios de jesuitas, hay que hacer constar como estas instituciones empiezan a distribuir a los individuos por niveles, por aulas, a distribuir el tiempo escolar y las materias, a usar los exámenes como parte del propio proceso de enseñanza y

aprendizaje (es decir a justificar los exámenes como dispositivos necesarios para que el sujeto progrese). En fin, los jesuitas inventan un sistema de normalización e individualización muy eficaz mediante el poder disciplinario.

Los exámenes son vistos por Foucault como una figura importantísima de este poder. Y no solo el examen pedagógico, también el médico, el que se realiza en los cuarteles, ... Una sociedad fuertemente examinadora. ¿Qué permite el examen pedagógico? Permite comparar, diferenciar y, también, uniformizar a los sujetos y en último término normalizar. Es el poder de la norma. Permite también extraer saberes de los sujetos que se examinan. La Pedagogía es una ciencia que surge del examen, de ver como se comportan los sujetos, como actúan,... (Haciendo un inciso: Foucault afirma que uno de los resultados del ejercicio de ese poder disciplinario son las Ciencias Humanas y Sociales). Como resultado de los exámenes cada individuo adquiere una identidad diferenciada, una idea de sí mismo,... Foucault va a ver las instituciones escolares como enormemente productivas. También dice que el saber disciplinario contribuye a una nueva anatomía del cuerpo. E incluso que contribuye a crear una nueva economía del placer, (el alcance de estas últimas afirmaciones, más dudoso para Julia Varela).

En muchas críticas a *Vigilar y castigar* se ha dicho que los sujetos aparecen como pasivos, aunque Foucault se defiende señalando que los sujetos nunca son blanco inerte del poder, sino que siempre resisten, y que lo que en su libro trataba de mostrar, fundamentalmente, es lo que el poder disciplinar piensa de sí mismo.

Hay dificultades de entender a Foucault porque en sus análisis que se dirigen a diferentes niveles previamente establecidos, desde lo micro a lo más amplio (por ejemplo desde el nivel de una escuela al del la revolución industrial en su conjunto), para pasar de unos niveles a otros, hay que crear categorías como la de disciplina en *Vigilar y castigar*. No es fácil hacer esto...

Esta es la introducción de Julia Varela en una primera parte de la reunión de exposición de los ponentes invitados al seminario. Parte que es completada por Fernando Álvarez-Uría y de la que doy cuenta también resumidamente:

Fernando considera importante aclarar la categoría de *modos de educación*, elaborada por Julia Varela (categoría a la que, por cierto, habíamos aludido, muy de pasada, en alguna sesión anterior).

En los siglos XVI y XVII los estamentos bien diferenciados del antiguo régimen tienen modos de educación diferenciados: la nobleza basada en preceptores, el estado medio en los colegios jesuitas y las clases populares en hospicios o escuelas de primeras letras. La importancia del análisis histórico estriba en mostrarnos la genealogía de lo que pasa hoy y una limitación importante de Foucault es que en sus estudios frecuentemente se queda en el XVIII sin profundizar en el XIX y XX. Hay una paradoja muy curiosa: que las instituciones educativas tienen sus orígenes en el antiguo régimen: ¿Como es posible que en el sistema democrático actual, construido por imperativos constitucionales se retomen modelos que están contruidos en sociedades estamentales del antiguo régimen? Julia plantea como en los siglos XVI y XVII, e incluso el XVIII hay un proceso de construcción de las disciplinas. En el s. XIX, después de la Revolución Francesa, se va implantando poco a poco los sistemas nacionales de educación aunque subsiste el trabajo infantil y la mayor parte de los niños de las clases populares no están escolarizados. Una parte de esta infancia, los llamados niños delincuentes, son recluidos en los correccionales, una institución híbrida entre la escuela y la cárcel. Pero también hay unos niños que no avanzan en las nacientes escuelas, niños retrasados,... Y frente a las pedagogía disciplinarias, de manera muy marginal surgen las pedagogías correctivas. Los médicos psiquiatras, empiezan hablar de la edad mental y la edad física; las pedagogías correctivas, están destinadas en principio a niños retrasados, considerados anormales bajo

diversas y pintorescas patologías. Pedagogía correctiva que rompe con la rigidez disciplinaria. Notables investigadores (Montessori, Decroly, Simon y Binet,...etc) de este campo van a dar lugar a las pedagogías psicológicas en el s. XX, las cuales se instalan en primer lugar en centros privados de élite a los que acuden los hijos de una nueva burguesía. Posteriormente las pedagogías psicológicas se adentrarán en la enseñanza pública. La influencia de Montessori, Decroly y Piaget, es grande en esta metamorfosis/pervivencia de un modo de educación.

Al final de esta interesante intervención⁴⁷, Fernando hace algunos apuntes sobre problemas más cercanos a la práctica educativa actual y, a partir de ese momento, podemos hablar de una segunda parte de la reunión caracterizada por un cruce de ideas, ciertamente muy diversas.

Una rápida relación de los asuntos suscitados nos da idea de la amplitud del debate: La autonomía de los centros y agentes educativos para actuar en pos de la transformación de la escuela; la necesidad de analizar cada momento histórico específicamente; la importancia de foros críticos de reflexión como el nuestro y las posibilidades de otros grupos en los centros educativos; el sentido explicativo del análisis genealógico en orden a orientar la actuación en el presente.

A la hora de destacar algunas problemas de esta parte podemos centrarnos en aquellos que más se acercan al tema central de la reunión. Por ejemplo:

Raimundo expone la gran utilidad del análisis histórico - genealógico para conocer el origen de las disciplinas escolares y otros fenómenos. Las investigaciones de este tipo nos llevan a la conclusión de que los cambios profundos son lentos, muy lentos,... Entonces, al final de una investigación sobre, por ejemplo, los modos de educación, se nos plantean ciertos interrogantes ¿Qué acción pedagógica es oportuna? Dado que toda relación pedagógica (comunicativa en general) es una relación de poder, ¿es posible una didáctica crítica, mediante unas relaciones asimétricas? Las dudas que el mismo Foucault expresa en algún texto sobre los (sus) métodos de enseñanza son elocuentes.

Julia tercia en este asunto planteando la necesidad de discernir entre relaciones de poder y de dominio. Siendo estas últimas irreversibles, cerradas, y que no conceden al dominado libertad para negar... En este mismo sentido considera que puede aplicarse la proposición foucaultiana de poder en términos positivos, productivos. La diferencia entre poder y dominación en la relación pedagógica se establecería en el cómo se produce la transferencia de conocimiento entre uno y otro. Manuel González interviene aludiendo a la autoridad moral del profesor y diciendo que unas relaciones pedagógicas a las que habría que tender serían aquellas en las que se diera un máximo de autoridad (en un sentido de aceptación consensuada creo entender que se refiere Manuel) y un mínimo de poder, a sabiendas de que tal relación de poder siempre existe.

Como vemos, son los problemas ya tratados en la sesión sobre la *acción comunicativa* de Habermas y que nos preocupan en tanto que aspiramos a hacer proposiciones pedagógicas en orden a un diálogo educativo al servicio del pensamiento crítico.

Con toda seguridad habremos de volver sobre este asunto.

Si algunas conclusiones pudimos obtener del conjunto de la reunión estas podrían hilvanarse en proposiciones como esta:

La problematización de nuestro mundo y la indagación del origen de los fenómenos y de las identidades sociales que somos, es una acción imprescindible para conformar nuestro pensamiento críticamente ante la realidad presente. Esta es una tarea que nosotros tratamos de hacer como ciudadanos y profesores. Pero es también tarea didáctica que ha

⁴⁷ Para profundizar en la categoría de *modos de educación*, habría que leer el libro de Julia Varela: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Ed. La Piqueta, Madrid, 1983.

de hacerse en el medio escolar. En términos muy genéricos, lo que al respecto vale para la educación de los escolares es también válido para la formación permanente del profesorado.

Para nosotros, la sociología de la educación que hace uso del método genealógico, puede ser un campo para trabajar, moviéndonos entre la investigación de corte más o menos académico y el abordaje de los problemas que la práctica docente nos plantea (o nosotros planteamos a partir de la práctica docente). Si de estos problemas resulta más o menos difícil, pero evidentemente factible, elaborar planes de investigación o programas de formación reflexiva que usen el aparato conceptual foucaultiano, de Julia Varela, de N. Elías o de otros sociólogos y/o historiadores, más complejo y dudoso es esperar como resultado de tales investigaciones unas orientaciones meridianamente claras para la acción pedagógica. Quedan demasiado abiertos problemas como ¿qué conocimiento escolar y para qué alumnado? ¿Que nuevo tipo de profesor y qué tipo de pedagogía demandan los diversos grupos sociales, las administraciones y el mismo interés emancipatorio que mantenemos desde nuestra/s plataforma/s de pensamiento (desde Fedicaria, por ejemplo)? Creo que en el método genealógico no tiene claramente detrás, como en el caso de la sociología funcionalista o marxista, una determinada visión moral y política que se encargue de soluciones globales. Es fundamentalmente interpretativo, histórico-hermenéutico. Su potencial desnaturalizador es un magnífico equipaje para el pensamiento crítico. Pero las opciones para una didáctica crítica han de recogerse también de otros autores, de otras fuentes y desde el mismo deseo racional por la emancipación.

7ª Sesión.

27 de marzo de 2000.

UNOS PRELIMINARES

Para la sesión de hoy habíamos, programada como aportaciones relacionadas con el postulado de educar el deseo, habíamos previsto la comparecencia de dos intervenciones a cargo respectivamente de Jesús López Santamaría y de Angel Encinas. En esa idea estos compañeros fueron trabajando, aportaron lecturas previas a la reunión y presentaron sus ponencias una detrás de otra. El "problema" es que una sola sesión resultó a todas luces escasa para dar cabida a ambas aportaciones, pues éstas, lejos de ser unas ligeras ideas sobre el asunto, resultaron ser trabajos muy concienzudos que merecía cada uno amplitud de tiempo para la exposición y el debate. Lógicamente, quedó poco tiempo para el debate, lo cual queda compensado por las interesantes aportaciones de Jesús y Angel, que como las tenían escritas les he pedido que las incorporem literalmente a esta acta para no "perder" el contenido sustancial de la reunión y permitir a los lectores el acceso directo a lo que nos contaron en la reunión. Hay que advertir que las notas a pié de página de sus textos, pertenecen también a los mismos, (a sus autores), aunque la numeración siga la correlativa de estas actas por la mecánica del procesador con el que se escribe. Después de recoger los textos de las ponencias yo haré una glosa breve sobre el debate.

Jesús López fue el primero en intervenir y hay que aclarar que él había elaborado un texto muy amplio (sesenta y tantas páginas), un trabajo que hace con ocasión del Seminario pero que puede considerarse como elaboración independiente en el sentido de que responde a preocupaciones anteriores del autor y que cristalizan en este momento. En nuestro amigo coincidieron dos circunstancias. Por una parte le llama la atención el postulado de Raimundo de *educar el deseo* y cuando reflexiona sobre él se ve abocado a vincularlo al concepto de necesidades. Por otra parte, en esos momentos Jesús está escribiendo una comunicación para un simposio en Ginebra sobre la educación crítica de la mirada. La conjunción de circunstancias le lleva a buscar fundamentos teóricos de la educación del deseo en la teoría de las necesidades y establecer también enlaces con la educación de la mirada. Su interés es buscar espacios amplios para todos aquellos profesores críticos o cercanos (ampliar y hacer confortable nuestra "la casa" para todos los "fronterizos" en metáfora de Giroux...).

El resultado es: *Necesidades, deseo, mirada*. El trabajo aludido, que al ser tan amplio sólo una parte se presenta como ponencia en la reunión y que es el que aquí se "pega" literalmente. Esperamos disponer de él editado en su totalidad.

Los materiales de otros autores que Jesús recomienda como lecturas para esta sesión son:

Max-Neef, M. A.: *Desarrollo a escala humana*, pp. 48-53, Ed. Icaria.

Alonso, Luis Enrique: *La producción social de la necesidad y la modernización de la pobreza: una reflexión sobre lo político*. En Reichmann, J. (Coord.): *Necesitar, desear, vivir*, pp. 140-147, Ed. Los libros de la catarata.

Giroux, H. A. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*, Ed. Paidós, Barcelona. pp. 140-147.

Doyal, L. y Gough, I.: *Teoría de las necesidades humanas*, pp. 25-30, FUHEM, Consejería de Salud de la Comunidad de Madrid.

Heller, A.: *Una revisión de la teoría de las necesidades*, pp. 72-79, Paidós ICE/UAB, col. Pensamiento Contemporáneo 47, Barcelona.

Los fragmentos extraídos del trabajo de Jesús López Santamaría que sirvieron para su exposición son los siguientes:

Segundo campo: las necesidades humanas y la pedagogía crítica. Lo que pretende este epígrafe consiste únicamente en un intento de lectura, desde la teoría de las necesidades, de “los postulados, a modo de tesis” que para construir una didáctica crítica propone uno de los miembros del grupo “Cronos”, el profesor Cuesta Fernández⁴⁸. El esquema que voy a seguir se sujeta al orden del enunciado de la propuesta, aunque debo advertir que, en este apartado, prescindiré del tercer presupuesto, educar el deseo, porque figura como un capítulo aparte en el conjunto general del trabajo y me centraré, a continuación, en los dos primeros.

Primer presupuesto: la teoría de las necesidades humanas y la problematización del presente. El postulado, a modo de tesis, de la problematización del presente, contiene una negación y una alternativa con dos propuestas encadenadas. La negación se refiere al pensamiento dominante del tiempo presente. La alternativa se define como la vinculación de los contenidos de la enseñanza con los problemas sociales relevantes del presente. Y de las propuestas encadenadas, la primera, postula la ruptura de los códigos disciplinarios y, la segunda, como conclusión deductiva de la otra, pensar los problemas históricamente. Hay que destacar una doble filiación en la construcción formal de este postulado. Por una parte, la tradición francfortiana de la teoría crítica que, manejando el concepto de **negatividad** (la negatividad del decir “no” a la realidad) y rechazando el aserto hegeliano de que “todo lo racional es real; y todo lo real es racional”, afirma que “lo real no es totalmente racional” y que requiere para su racionalización de una transformación. Y por otra, la evidencia, bebida en la corriente de la pedagogía crítica última, de que hay formas de opresión que operan tanto en “el ámbito de lo visible”, como “en los intersticios de la vida cotidiana”, imponiendo formas de dominación ideológica⁴⁹.

¿Cuál es, pues, el lugar que ocupa y el papel que puede jugar la teoría de las necesidades humanas en este esquema de la problematización del presente? Aunque en páginas anteriores, en el análisis, en concreto, que se ofreció sobre la cuestión de la contextualización política, he tenido ocasión de adelantar algunas pistas, me veo obligado a recurrir ahora a ellas, si bien con un tratamiento específico, con la intención de formalizar el modelo explicativo. A continuación ofrezco una reflexión sobre los materiales que manejo para su construcción.

Primer material: los límites emancipatorios de la pedagogía. Una evidencia que no puede negarse, pero que conviene considerar, es que en la problematización del tiempo presente, el

48 Véase Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ, *La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria*, en *Con-ciencia social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, nº3, Akal, Madrid, 1999, pp. 70-99. Para un análisis meticuloso, crítico y esclarecedor sobre el último postulado que propone el autor, acúdase a dos de sus trabajos: el primero, *Sociogénesis de una disciplina: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997; y el segundo, *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998.

49 Henry A GIROUX, *Placeres inquietantes*, Paidós, Barcelona, 1996, pp. 241-242.

campo de intervención de la enseñanza crítica resulta limitado por varias razones. A pesar de que soy consciente de las reticencias que, sin duda, va a suscitar una afirmación en crudo de esta índole, acepto de antemano sus consecuencias y, sin más cosmética, me explico.

En primer lugar, se quiera o no, conviene desprenderse del prejuicio de la “**cuarta pared**”, que, por lo general, predispone al docente a creer que lo que sucede en la enseñanza tiene un único escenario, las cuatro paredes del aula⁵⁰. No cabe duda que la terapia que proporciona, en algunos casos, la antropología escolar, debe tomarse como un buen antídoto contra la tendencia a legitimar construcciones interpretativas que operan sólo en un mundo cerrado como es el aula, al margen de la comprensión de la realidad en que esas cuatro paredes se edifican. Significa todo ello que la problematización del presente, la labor de desentrañar la ideología dominante que define como oficial y natural la imagen de la realidad a la que se nos somete, ha de ser un empeño que trasciende el campo de la enseñanza y nos remite al de la sociedad de la que aquélla forma parte. En este proceso de traslado cobra especial validez la sugerente y esperanzadora defensa de Giroux de “los profesores como intelectuales”. Sugerente, porque como intelectuales críticos se debe intervenir en desmontar la “falsa conciencia” que impera en el sistema. Y esperanzadora, porque como profesores críticos nuestra labor en el aula se traduce en una aportación específica a la demolición global. Pero bien entendido que sin la primera, la segunda resulta muy limitada.

En segundo lugar y por consiguiente, la categoría analítica de la teoría de las necesidades humanas se entiende que ha de aplicarse a corregir las desigualdades que el sistema interpreta como consustanciales al mismo, reguladas y normalizadas a su entender, sin embargo, por la “mano invisible” del mercado que no permite la intervención contingente de los social. No obstante, la ilusión de las cuatro paredes participa, aunque con el carácter limitado al que me refería antes, haciendo patente en el aula la “carencia” de algo, esto es, la necesidad de que la enseñanza ilumine el subsuelo donde se nutre la desigualdad y aporte alternativas sustitutorias de las interpretaciones dominantes.

Y en tercer lugar, para concluir, merece la pena volver a reflexionar sobre las correspondencias que se descubren en las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo. No me refiero a las defendidas por la **teoría del capital humano** que identifica niveles educativos con capacidades productivas y “legitima las desigualdades en la distribución de la renta”, sino a lo que, desde el “enfoque societal” francés⁵¹, se ha visto en el sistema educativo como “un potente medio para avanzar hacia una sociedad igualitaria”, entendida esta capacidad como la fuerza de una institución que participa en “el conjunto de las instituciones que modelan la vida social

50 Sobre esa especie de ilusión que hace que el espectador coloque una cuarta pared entre él y la escena que contempla, véase Honorio M. VELASCO MAILLO y OTROS (ed.), “Introducción” (a la tercera parte), en Lectura de antropología para educadores, Trotta, Madrid, 1999, p. 317.

51 M. MAURICE, F. SELIER y J.J. SILVESTRE, Política de Educación y Organización Industrial, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1987.

y la misma individualidad personal ⁵².

Segundo material: la teoría de las necesidades humanas frente a la sociedad del riesgo. El “enfoque societal”, al que me acabo de referir, muestra en su planteamiento un inconveniente preocupante. Es evidente para el docente la carga esperanzadora que se desprende de esa constatación de la capacidad igualitaria que se deposita en la institución escolar y en la que se debe incidir más frecuentemente de lo que se hace. Pero esa visión no debe impedir analizar con más rigor la realidad en la que se halla instalada la escuela. Y en esa realidad no hay que olvidar que interviene, además, una fuerza contraria, neutralizadora e, incluso, desactivadora de la primera, suscitada precisamente por el mismo fenómeno que dio pie a aquella capacidad positiva: la participación del subsistema de enseñanza en el conjunto de las instituciones que componen el sistema general.

Quizás nunca como en el tiempo presente me ha parecido más desazonante la aspiración, que tanto se repitió en múltiples ocasiones y se sigue manteniendo todavía ahora, de adecuar la escuela a la vida real. Pero, ¿es que aún queda algo de la misma que no esté invadida por la vida real?. Puede ser que convenga formular de otra manera la pregunta e interrogarse, con más propiedad, sobre lo que se entiende, de verdad, por vida real. Si, por lo que se infiere de esa intención, se trata de vincularse a los problemas sociales y sus regulaciones por el mismo sistema que los provoca, mi parecer es que no tiene sentido hoy día plantear tal aspiración. Y no porque resulten estériles los argumentos teóricos y pedagógicos en los que se alimenta la propuesta, sino porque los conflictos que problematizan al mismo sistema están presentes y han invadido ya a la misma institución escolar. Era el peligro que se anidaba en en aquella participación, que antes señalaba, en el conjunto de las instituciones, la imagen del nuevo Saturno que devora a sus propios hijos. Lo que alguien ha llamado **sociedad del riesgo**⁵³, ha envuelto con su manto conflictivo todas las instituciones, incluida, claro está, la escolar.

Por consiguiente, la escuela ha perdido la solidez de sus paredes y la permeabilidad de las que ahora parecen definir sus propios límites, dejan pasar, sin atenuación alguna, la conflictividad y los celos del sistema y, sobre todo, el fantasma, que hoy ya no asusta porque el mercado neoliberal lo ha hecho costumbre, del desempleo. Es tal el contagio que se opera, que la escuela se convierte en una “**sala de espera**”, en una **estación fantasma**, donde miles de jóvenes esperan con sus billetes pagados llegar a ninguna parte, es decir, apearse en el paro estructural ⁵⁴.

¿Habrà, pues, que aceptar esta patada en la puerta y transigir con la realidad que el presente ha instalado en nuestra “sala de espera”? Ni una cosa ni la otra. De lo que se trata es de

⁵² Albert RECIO, *Economía, escuela y trabajo*, en *Mientras tanto*, nº 68/69, primavera-verano, 1997, pp. 33-50.

⁵³ Recorro aquí al término acuñado por Ulrich BECK en su artículo “*Estación fantasma: formación sin ocupación*”, en *Mientras tanto*, nº 68/69, primavera-verano, 1997, pp. 123-134. No obstante, un desarrollo sistemático de la cuestión se puede encontrar en su obra posterior, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona, 1998.

⁵⁴ La metáfora que empleo la utiliza Ulrich Beck en el artículo citado anteriormente.

denunciar la manipulación ideológica que se esconde en el recurso de la culpabilización del sistema escolar de su propio fracaso y de señalar que dicho fenómeno no es más que un fragmento del fracaso social de los tiempos neoliberales del presente.

Fracaso social. He aquí el lugar del retorno constante al que se termina por desembocar. La "plaza pública" donde se echa más en falta el tejido social, que se ha ido deshilachando sistemáticamente y que, ahora, se nota, con mayor evidencia, su "carencia". Y en esta plaza de regreso insistente halla su espacio idóneo el recurso a las necesidades humanas, como una reclamación que ofrece la oportunidad de reconstruir los espacios comunitarios y solidarios que la demolición neoliberal dejó vacíos.

La "carencia" fundamental que se constata socialmente habla de la igualdad como el tema más significativo del proceso de cuestionamiento del presente. Esto obliga a pensar que la falta de igualdad, es decir, **la desigualdad** se muestra como el estigma más acuciante que ha generado la fórmula neoliberal como una de sus señas de identidad, rasgo que en el sistema se considera un elemento estructural propio y no contingente. Por lo tanto, para contrarrestar su presencia y desmontar su permanencia, debe esgrimirse no sólo la reivindicación de las necesidades básicas y las sociales, sino también combatir la cosificación que el sistema ha hecho de las primeras, oponiéndose al aserto mercantil de que solamente con el consumo de bienes y de servicios se consigue la satisfacción adecuada de las mismas. Es así como se logrará recomponer esa "ciudadanía mutilada" de la que habla Petrella⁵⁵.

Pero, en concreto, ¿qué necesidades reivindicar frente a las desigualdades estructurales del sistema?. Como docentes nuestra respuesta opera en el ámbito escolar y a él se circunscribe. Recurriendo a la matriz de MAX-NEEF que maneja, con un sistema de cuadrícula contrapuesta, necesidades existenciales y axiológicas con sus satisfactores correspondientes, podría ser, a manera meramente indicativa, la siguiente, referida, como es obvio, a la necesidad de entendimiento: conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, intuición, racionalidad, literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales, investigar, estudiar, experimentar, analizar, meditar, interpretar, ámbitos de interacción educativa (escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia). La reivindicación esgrime, según la terminología del autor, **la necesidad humana del entendimiento** (del conocer), pero al mismo tiempo exige, por otra parte, reclamar socialmente esos satisfactores que hacen posible la realización de esa necesidad. La relación de los mismos es simplemente indicativa, ya que el desglose ni es normativo ni, por descontado, ha de manejarse en bloque.

Segundo presupuesto: la teoría de las necesidades humanas y el pensar históricamente. Aunque casi me inclino a aceptar que problematizar el presente y pensar históricamente más que de dos presupuestos, se trataría, en definitiva, de uno sólo, lo que el mismo autor denomina "pensar dialécticamente la realidad", no obstante voy a respetar la distinción e intentar aplicar la categoría de las necesidades humanas con la intención de descubrir la "falsa conciencia" que se esconde en la realidad que maneja como única y verdadera el pensamiento único.

55 Cfr. o.c., p. 91.

También, en este caso como en el anterior, he de advertir que gran parte del material al que voy a recurrir en mi argumentación, se puede encontrar en el contexto político que analicé en páginas anteriores. Espero que, por lo tanto, se me disculpe la reiteración en que forzosamente caeré en algunos momentos.

En “Placeres inquietantes” explica Giroux, al referirse a algunos textos filmicos de los años noventa, que “la política de la inocencia actúa para ocultar los principios ideológicos usados para legitimar una concepción racista del imperialismo a escala mundial” ⁵⁶. Quisiera, en esta ocasión, tomar la advertencia de Giroux como una invitación a renegar de inocencias ingenuas y a convertir la pedagogía en una palanca política. Porque no sólo ha de actuar bajo la óptica crítica de contemplar “el mundo desde diversas perspectivas y estar dispuestos a pensar más allá de los presupuestos racionales que gobiernan la existencia cotidiana” ⁵⁷, sino también ha de responder a las manipulaciones ideológicas de la política neoliberal con la política alternativa de construir, con la ayuda de esa palanca, un mundo distinto.

Es posible que uno de los legados más significativos que Thompson dejó a estos tiempos de zozobra sea la estrechez que mantuvo siempre unidas su concepción de la historia y su actitud política. Una herencia que repite el gesto milenario de la presencia activa del pensamiento crítico⁵⁸, en el que **la resistencia y la solidaridad** se han fundido siempre en su propia esencia⁵⁹ y que anima, a todos aquellos que quieren hacer de la historia una manera de ver el mundo distinta de la que se intenta imponer desde el pensamiento dominante, a no renunciar nunca y a resistir, apoyándose en la solidaridad de cuantos buscan también un lugar de cobijo y de abrigo para hacer frente a la intemperie del sistema dominante y “dar sentido a un mundo (social y natural) cuya creciente fragilidad y dislocamiento hace desesperar hoy a tantos y tantas”⁶⁰.

Conviene, sin embargo, armarse de dos cautelas. La primera, desprenderse de la prenda del desasosiego porque, en realidad, no es más que el préstamo interesado que el pensamiento hegemónico ofrece a la sociedad para que se conforme con la realidad que existe y se convenza de que la única salida posible es aceptar las representaciones y la interpretación que de las mismas se hacen desde el poder del campo de lo simbólico. No hay lugar para visiones distintas, la esperanza reside en impregnarse de la realidad y tratar de reproducirla. Las utopías, pues, no son de este mundo. Y la otra cautela alerta sobre la aparente fragilidad del sistema, que se esgrime, sin ningún recato, como símbolo del peligro de su inestabilidad, manejando burdamente el objeto como sujeto que se defiende a sí mismo y exige a los individuos la determinación de que debe desterrarse cualquier acción colectiva o individual que erosione los fundamentos en que se sostiene. Pero, ¿de qué fragilidad

⁵⁶ Henry A. GIROUX, o.c., p.77.

⁵⁷ Idem, p. 209.

⁵⁸ Josep FONTANA, “La importancia de E.P. Thompson”, en Mientras tanto, nº 58, verano 1994, pp. 81-86.

⁵⁹ Josep TORRELL, “la nueva resistencia”, en Mientras tanto, nº 58, verano 1994, pp. 33-42.

⁶⁰ Jorge RIECHMAN y Francisco FERNÁNDEZ BUEY, Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales, Paidós, Barcelona, 1994, p. 14.

se trata?. Por descontado que no es la del sistema que, aunque recurra a indicadores macroeconómicos y a supuestas tendencias aparentes de los mercados que anuncian peligros inminentes, nunca, como en el tiempo presente, se ha sentido tan fuerte y tan bien asegurado. Para ello dispone de dos buenos cancerberos, adiestrados para impedir cualquier contingencia imprevista y para imponer sumisiones cuando las circunstancias lo exijan. De esta manera, la ciencia y la tecnología, aglutinadas en el sistema, le nutren de una nueva racionalidad donde priva la razón instrumental y de una nueva realidad en la que las relaciones humanas quedan determinadas por las reglas del modelo tecnológico que ha sustituido a la vieja realidad. Alguien ha definido acertadamente este fenómeno de cambio como “el final del ideal educativo de la razón ilustrada” ⁶¹ .

No obstante, esta última cautela ayuda a entender el campo en el que deben concentrarse los esfuerzos de todos los que se sienten impulsados por conquistar espacios para su alternativa. Lo que el pensamiento dominante esgrime como simple estrategia terapéutica, para los seguidores de una pedagogía crítica aparece como enfermedad crónica, que evidencia la verdadera naturaleza de esa fragilidad que el sistema sostenía como un burdo recurso de defensa. Fragilidad que se manifiesta en el vacío social, en la demolición de todo lo que signifique comunidad, colectividad, solidaridad, a lo que, en páginas anteriores, me he referido con cierto detalle, y, por lo que me siento, ahora, aliviado de tener que repetirlo.

Así, pues, la teoría de las necesidades humanas se muestra como un recurso idóneo para una intervención contrahegemónica en ese ámbito de la fragilidad social del modelo neoliberal.

Si se me tolera la terminología canónica que voy a manejar, tres virtudes se pueden encontrar en su idoneidad como recurso de intervención. La primera, **la virtud de la resistencia**. Si no se olvida que la intención que subyace en esta cuestión es “la de pensar dialécticamente la realidad”, habrá que entender que en la creencia, pregonada, con insistencia, por las instituciones del sistema, de que “la escuela es el instrumento todopoderoso para combatir la desigualdad” ⁶², se solapa la trampa de que hay que aceptar la virtud cristiana de la resignación que se corresponde con la complementaria de la caridad, que, como bien se sabe, consiste en aguantar a base de repartir migajas o limosnas, llámese como se quiera, que no significan ninguna erosión de la perversidad del sistema dominante. Se palpa aquí de lleno el meollo de la cuestión. La **desigualdad estructural** que, como una enfermedad crónica, parece arrastrar el tiempo presente, se convierte en la realidad problemática contra la que hay que resistir. Nada de resignaciones, ni de migajas de los recursos que el tejido social está reclamando. Las necesidades sociales han de ser una reclamación constante que ayude, como primera instancia, a resistir.

La segunda virtud, **la de la emancipación**, exige que, frente a las necesidades entendidas, por el mercado, como preferencias individuales con el objetivo de neutralizar cualquier

61 María Rosa BORRAS, “*El final del ideal educativo de la razón ilustrada*”, en *Mientras tanto*, nº 68/69, primavera-verano 1997, pp. 69-88.

62 Quien alerta sobre esta cuestión es José GIMENO SACRISTÁN, “*Escola i educació*”, en *Perspectiva escolar*, número extraordinario, diciembre de 1995.

conflicto ideológico y someter, de este modo, las relaciones sociales al sistema funcional ⁶³, opongamos, como salida y alternativa abiertamente política, las necesidades sociales y luchemos hasta que las instituciones públicas las incorporen a sus planteamientos y las legitimen con su reconocimiento legal.

Y la tercera virtud, **la de la utopía**, simultánea a la anterior en cuanto a su aplicación, que debe entenderse como el “no lugar” donde se levante el mundo que se quiere. Pero un “no lugar” que significa que el que ahora se muestra hegemónico “no tendrá ya lugar” y lo que le sustituya será el “no lugar” que habrá dejado, ya entonces, de serlo. Las necesidades seguirán existiendo porque las desigualdades, con otro carácter, es cierto, persistirán y porque el mito de “la igualación paradisiaca de las necesidades” ⁶⁴ habrá que descartarlo. De ahí que se siga reivindicando la necesidad social como elemento central de los planteamientos “utópicos”.

(...)

NOTA de la redacción de actas: Hasta aquí la intervención de Jesús. Sin embargo, en el coloquio, surgieron temas también contemplados en el Necesidad, deseo, mirada y, por ello extractamos otras partes de este trabajo a continuación.

(...)

3.2. El mecanismo económico del orden del deseo y la explotación del deseo ⁶⁵

Se vive, con mayor o menor comodidad, en “nuestra casa”. Se fuma, cuando se fuma, claro está, un cigarrillo acompañado de un dedal de orujo y uno se siente dueño de la apacibilidad de “su casa”, con una omniconsciencia que le hace transparente todo el ámbito doméstico, pero, con harta frecuencia, se le escapa de su memoria o no se da cuenta de que esa lucecita activa e intermitente de su razón le está indicando que no todo funciona adecuadamente, que le falta algo para que la conciencia del todo, junto al orujo y al cigarrillo, conviertan la sentida mansedumbre del hogar en algo debido y compartido. Es, entonces, cuando la vergüenza del olvido nos recuerda las deudas contraídas con compañeros que, ahora sí, comparten la “bondad” de “una casa” que se sigue ampliando gracias a los materiales aportados por los que han sido rescatados de un silencio indebido. Quiero decir que quien habla ahora no soy solamente yo, sino la voz de otros que se expresan en mi voz. Y el cigarrillo y el orujo lo son en sí, pero también se consumen como metáfora.

3.2.1. He de reconocer, para empezar con orden, que mis reflexiones recurren a un lenguaje que manejo y manipulo, en el sentido de que su plasticidad me permite someterlo a procesos de depuración sintáctica y de simplificaciones o enriquecimientos semánticos. Intervención ésta, sin duda, obligada para poderse comunicar con acierto y que no tiene nada que ver con **la manipulación**

⁶³ Véase Luis Enrique ALFONSO, o.c., p. 54.

⁶⁴ Francisco FERNÁNDEZ BUEY, *“Ideas para un enfoque socialista ecológicamente fundamentado”*, Mientras tanto, nº 50, mayo-junio, 1992, pp. 15-34.

⁶⁵ Casi la totalidad de los planteamientos que presento en esta tercera parte del trabajo, proceden de una reflexión del discurso incisivo, antihegemónico y clarividente que nos regala Luis Enrique ALONSO en los artículos citados ya más arriba. He de agradecer al autor los momentos apasionados que me ha hecho pasar con la lectura de los mismos y pedirle perdón por el uso indebido que voy a hacer aquí de estas ideas que las suyas me han sugerido.

del lenguaje orientada no a comunicarse, sino a distraer, a engañar y a retraer del vocabulario palabras y contenidos que se condenan al vacío. Esta operación cosmética se contempla en su esplendor en el discurso del pensamiento único que ha hecho de la “razón económica” y de su cohorte lingüística la razón suprema, que somete el campo de lo político al silencio que impone el predominio de lo económico ⁶⁶. No extraña, pues, que la palabra necesitado no aparezca en los textos económicos neoliberales y que cuando se acuda al término necesidad se maneje con el significado de apetencia regulada por el mercado. Ni tampoco debe sorprender que no se tope uno con el campo semántico de lo social, evidenciando la simplificación reductora que se ha operado con la identificación de la realidad al lenguaje.

3.2.2. Importa no olvidar lo anterior porque, quiéralo o no, en el discurso económico del pensamiento dominante, la problemática de la necesidad y el deseo obliga a un tránsito forzoso del campo de lo objetivo al terreno de lo subjetivo y la llave maestra que abre las puertas a esos ámbitos ha de buscarse en la problematización histórica del presente.

Sin embargo, resulta evidente que no es ésta la intención de la orientación económica del capitalismo tardío. A la cosmética del reduccionismo lingüístico se le ha acompañado con otra más eficaz que ha transmutado las necesidades al campo del deseo, definiendo la necesidad como el deseo de disponer de un bien, empapándolo así de un aire mercantil que le ahorra dos inconvenientes conflictivos. Por una parte, no existen ya necesidades sociales y, por lo tanto, se recupera para el capital privado todo el campo que se reservaba antes a la intervención pública. Y por otra, esta dinámica del **desarraigo de la necesidad** permite manejar el **consumo individual** como la regla que orienta y rige el deseo. De tal manera que “la explotación intensiva del deseo” se convierte en el motor que dinamiza la acumulación del capital privado.

Es el “orden del deseo” el que acaba imponiéndose, “el fin de la problemática de la necesidad”, el fin de la historia fukuyamesca, el último hombre “amarrado por el deseo”, consumidor compulsivo, individuo perteneciente a una humanidad vieja y desalojada de todo vínculo social. Si hay que asustarse, conviene prepararse porque la estrategia del deseo ⁶⁷ acaba de empezar y no se debe culpar, en exclusiva, al neoliberalismo. Una reconstrucción histórica de esta culpabilidad nos situaría en el centro del discurso múltiple de las corrientes de la postmodernidad que, apelando al poder de una “razón cínica”, ha proclamado la muerte del modelo de racionalidad de la Ilustración y lo ha sustituido por el reino de la **razón técnica** que lo mismo que defiende la inexistencia de las necesidades, puede proclamar que “la guerra del Golfo no ha tenido lugar” ⁶⁸.

66 Véanse, a este respecto, dos artículos de José Manuel NAREDO: uno, “Sobre el ‘pensamiento único’ “, en *Archipiélago*, nº 29, verano 1997, pp. 11-24; y el otro, “Sobre pobres y necesitados”, en Jorge RIECHMANN (Coord.), *Necesitar, desear, vivir*, o.c., pp.173-180.

67 Hace años ya, en el 1965, Umberto ECO nos amenazaba con este apocalipsis; véase su clásico trabajo *Apocalípticos e integrados*, Lumen, 10ª ed., Barcelona, 1990, pp. 352-356.

68 Un ejemplo del cinismo provocador de un cultivador del postmodernismo es la obra de J. BAUDRILLARD, *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*, Anagrama, Barcelona, 1991.

3.3. La economía de la privación y el individuo consumidor deseante

La literatura especializada del neocapitalismo consumista reconoce con resignación, aunque lo justifica recurriendo al argumento de la “mano invisible”, que la **desigualdad** resulta connatural al sistema y que la única medida aceptable para convivir con el problema consiste en “**una modernización de la pobreza**” ⁶⁹. Porque el problema no reside en una producción insuficiente, sino en el tipo de producción y en su orientación social. Es la ecuación malthusiana traducida al lenguaje económico del presente que dice que la demanda crece en proporción geométrica y, en cambio, los medios de la satisfacción de aquélla lo hacen en proporción aritmética, lo que significa que, a la fuerza, debe pensarse en la presencia del efecto de **privación** y en la correspondiente discriminación del reparto de esa privación.

La secuencia formal de esta ecuación admite una conclusión evidente. La escasez y la privación, además de intervenir como palancas naturales de la acumulación de las ganancias privadas del mercado, actúan como una reproducción de sí mismas, ya que la regla de la libre elección del consumidor le hace entender que al adquirir algo se está, al mismo tiempo, privando de algo.

Por consiguiente, abundancia y escasez no conviene interpretarlos como términos excluyentes en el mecanismo de esta economía de la privación. Al contrario. El reparto desigual de la escasez mantiene la aceleración del crecimiento, pero desarraigado éste, como en otro lugar se ha dicho, de las necesidades sociales, maneja los deseos y los manipula simbólicamente, manteniendo con su explotación intensiva el incremento del interés privado.

3.4. Entonces, ¿qué hacer?

Desde la didáctica crítica, la primera respuesta es convertir las intervenciones pedagógicas en un acto político ⁷⁰ que ayude a conocer las **falacias** de la economía del deseo y ofrezca argumentos al docente para entender la perversión que de las necesidades se opera constantemente en el mercado, sometiendo su oferta no a la satisfacción de las necesidades, sino al de los deseos provocados. Si la autonomía de la persona es una de las metas fundamentales de todo proceso educativo, no podrá conseguirse si no se atiende todo este campo del deseo. No debe, en ningún momento, olvidarse que el deseo se nutre, sobre todo, en el mundo de lo inconsciente y que la economía del deseo alimenta ese campo porque reconoce que es la fórmula más eficaz para reproducirse sin sobresaltos. De esta manera, atender al deseo, es asumir que lo inconsciente debe hacerse consciente.

No obstante, aprender a desear obliga, ante todo, al profesor no sólo a insistir sobre las falacias del capitalismo tardío. La denuncia no parece una salida suficiente, a no ser que se la acompañe de una actitud claramente política. Quiero con ello decir que todas sus actuaciones, tanto en el aula como fuera de ella, debe entenderlas como materiales que va aportando, día a día, para la

⁶⁹ Es Luis E. ALFONSO quien recoge esta expresión de Ivan ILLICH, *La convivencialidad*, Barral, 3ª ed., Barcelona, 1978.

⁷⁰ Tomo este pensamiento de la propuesta que hace Henry A. GIROUX en *Placeres inquietantes*, o.c., p. 249.

construcción, en el espacio mismo de la civilización de la escasez, de un ámbito donde las necesidades sean una necesidad y los deseos un deseo, no una privación. Y una actitud claramente política lo es cuando se entiende que su propuesta actúa en el seno de un poder dominante que basa su hegemonía en su carácter político. El sistema educativo es política, es política el currículo, política también es la reclamación que se hace sobre la neutralidad de las disciplinas y, en fin, política es el comportamiento del capitalismo tardío “que cuanto más avanzado y desarrollado menos conoce de necesidades y más conoce de deseos” ⁷¹. En una palabra, para emanciparse del pensamiento hegemónico, la didáctica crítica ha de actuar políticamente.

Actuar políticamente significa romper la barrera de las “cuatro paredes” e interpretar la escuela como un componente más de **la esfera pública**. Esta precisión introduce **el sentido de la irrigación** de las perversiones del sistema dominante al subsistema educativo. Por lo tanto, actuar contra la privación y la escasez estructural del sistema económico del neoliberalismo, al que se ha interpretado, más arriba, como la mercantilización de la política, debe estimarse como una intervención contra la privación y la desigualdad que propaga el sistema educativo.

Aceptado este efecto de irrigación o la convicción de que la actuación en el aula es una intervención en la esfera pública, cualquier decisión que se tome, pues, frente al poder dominante, pierde el carácter de la individualidad, dotándose de una naturaleza solidaria. El profesor, consciente de que su trabajo es político y de que las cuatro paredes, como mamparas permeables, se llenan, sin traba alguna, del aliento de la vida pública, sabe que sus intenciones emancipadoras sólo pueden realizarse si se da la condición de **la solidaridad**. No se trata aquí de entender la solidaridad como un simple componente ético de un deber de fidelidad al compañero y al alumno, de comprensión de los golpeados por la desigualdad, de apostar por los valores sociales y comunitarios o de defender la necesidad por encima del deseo. Hay algo más que, con frecuencia, se suele silenciar y que, sin embargo, aporta consistencia al componente ético. El carácter político que anida en el sentido solidario de las intervenciones didácticas del profesor en la esfera pública del aula, convierte a la solidaridad en una virtud tan efectiva que obliga a que cada profesor considere que sus ideas y sus actos participan de las ideas y de los actos de sus compañeros. Por eso se comprende que la solidaridad sea una virtud demasiado sospechosa ⁷².

En fin, quiero terminar con una propuesta que se deduce de todo lo anterior. Dice así. Hay que educar al deseo a necesitar y hay que satisfacer la necesidad de que el deseo necesite, porque estos requisitos que el sistema dominante niega, son, a su vez, una negación de ese mismo sistema dominante. Que haya paz.

(...)

⁷¹ Luis Enrique ALONSO, o.c., p. 155.

⁷² Para Victoria CAMPS la razón de esa sospecha reside en que es una virtud de los pobres y de los oprimidos. Véase su obra *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990, p. 33-54.

4.3. Por una didáctica crítica de la mirada ⁷³

No hay añoranza, ni cantos de sirena de un pasado mejor, en las denuncias que intentan alertar sobre las consecuencias políticas, sociales y culturales de la “primacía de la imagen” en el mundo presente ⁷⁴. La “derrota del pensamiento”, la pérdida de la capacidad de la abstracción y de la racionalidad, que nutren la “revolución mediática” sustentada, sobre todo, en la omnipresencia icónica, está arrastrando a los consumidores deseantes al reino del “**pensamiento insípido**” ⁷⁵. Panorama éste, sin duda, preocupante y, además, dominante. Pero, cuidado, las avestruces no siempre esconden su cabeza bajo el ala, atacan, muchas veces, de forma violenta cuando su entorno se vuelve hostil a su subsistencia. Conviene no olvidarlo y actuar en consecuencia. Instalado uno en el pensamiento crítico, no puede dejarse arrastrar por la ola de lo mediático y, menos aún, si la inundación invade y pone en peligro el ámbito de lo docente donde desarrolla su trabajo. Si así es la realidad, ¿qué hacer para contrarrestarla y qué alternativa esgrimir para reemplazar y sustituir aquélla?. A continuación intento responder a ello, recurriendo a las posibilidades críticas que ofrece la **pedagogía de la representación**.

La problematización del presente y la necesidad de pensar históricamente, presupuestos “a modo de tesis” a los que he acudido en páginas anteriores, creo que han de entenderse, en esta ocasión, como una eficaz ayuda formal para desentrañar la manipulación de la realidad que se opera en las imágenes difundidas por el pensamiento dominante. La operación, que se pretende inocente, de defender la inocencia de la representación, mostrándola como un evento de lo “real”, como una forma natural de ver el mundo, no deja de ser un ejercicio de cosmética cuya intención resulta doble. Por un lado, intenta anular de la mirada los componentes no visuales de la realidad que se resisten a verse reflejados en la imagen. Se toca aquí la cuestión de la incapacidad de la imagen como espejo de la realidad. Y por otro, el esfuerzo de ocultar la inadecuación del conocimiento y del discurso con la realidad que propone toda representación. Proceso de ocultación, en resumidas cuentas, de las intenciones ideológicas del pensamiento hegemónico.

Frente a ello la respuesta parece obvia. Oponerse con una práctica crítica contradominante, como es lógico. Pero, ¿de qué formalizaciones debe dotarse para conseguir los resultados pretendidos?.

En primer lugar, hay que vestir nuestra propuesta con el mismo ropaje con el que actúa el poder dominante. El de **la política**. Según esta **formalización**, la teoría de la representación se entiende como una práctica política que dota al trabajo docente de la oportunidad de comprobar que su trabajo, en el aula, rebasa las “cuatro paredes”, porque, aunque intervenga dentro, incide, sin

⁷³ Recorro en este capítulo, como categoría analítica, a la “pedagogía de la representación” que propone Henry A. GIROUX en su obra ya citada Placeres inquietantes. La riqueza aplicativa que comporta tal recurso se manifiesta sobre todo cuando la aplica, en colaboración con Roger I. SIMON, en el capítulo quinto, al tratamiento crítico de la fotografía. Espero que se me permita a mí transferir su uso al tema más general de la imagen y de la mirada.

⁷⁴ Véase la obra ya citada de Giovanni SARTORI, sobre todo el capítulo séptimo; así como la de Alain FINKIELKRAUT, La derrota del pensamiento, también citada anteriormente.

⁷⁵ Giovanni SARTORI, o.c., p. 148.

embargo, sobre un campo, el cultural, cuyo tejido se extiende fuera y se confunde, como una de sus partes componentes, en el sistema político dominante. Por lo tanto, el recurso que haga en el aula a la imagen, le ha de permitir efectuar una representación crítica de la política, tratando de desenmascarar el engaño y los intereses que se ocultan en aquella que, desde las instituciones y los medios estatales del poder, se proponen. No debe, pues, sorprender ni asustar el hecho de que se constate que resulta difícil separar la política de representación de la representación de la política⁷⁶. Esta aclaración sitúa la cuestión en el centro del poder dialéctico de la imagen. Frente al conocimiento y el discurso que maneja la cultura oficial, se coloca el conocimiento y el discurso de la imagen contrahegemónica.

La **segunda formalización** enlaza con la primera. Si la pedagogía de la representación debe revestirse de la función política, parece lógica, entonces, la decisión de centrar las intervenciones sobre lo que se denomina **maquinarias de representación**. Con esta etiqueta se trata de llamar la atención sobre el dominio de las nuevas tecnologías en el mundo de la información y de la comunicación. La imagen, pues, es un elemento más, aunque esencial, a causa de su **poder de impregnación**, que cae dentro del campo del mercado y que se somete imperativamente a sus reglas. Por lo tanto, debe uno ser bien consciente siempre de que toda representación que opere en el espacio de la vida cotidiana, obedece a dos determinaciones. Una, la de los circuitos del poder político, circunstancia señalada ya anteriormente. La otra, la de la economía, es decir, el juego normativo que impone lo que, en otras ocasiones, se llamaba **economía del deseo**, una concepción meramente utilitarista de las necesidades humanas, que a la vez que elimina su carácter social, potencia y recrea el apetito subjetivo del consumidor. De esta manera, la imagen, sometida a este proceso, se convierte en el material fundamental de la **economía de la representación** y en uno de los resortes esenciales y, además, uno de sus capítulos mejor programados, de la maquinaria de la representación del poder establecido.

Sobre toda esta instrumentalización ha de actuar la pedagogía crítica de la representación. La tarea de deconstrucción que ello supone, exige la utilización de todos aquellos materiales aportados por la teoría de las imágenes y por la teoría de la información. Materiales que ayudan a comprender cómo se produce lo real y cómo el pensamiento dominante impone, con sus representaciones, la verdad del sistema. El discurso oficial que enlaza los “eventos” de las imágenes y construye sobre ellas su propia narrativa, obliga a la pedagogía crítica a esfuerzos reformativos, no sólo en el campo de la nueva lectura de esas narrativas, sino, sobre todo, en el tejido de la intrincada malla construida por la economía del poder para asegurar la eficacia de ese relato hegemónico. No es, pues, una simple relectura de lo visible el desafío al que está sometido el docente crítico. Algo más complicado y de carácter solidario le obliga a un ejercicio de deshilar esa tupida malla del poder oficial de la representación. Es, en una palabra, la labor de educar la mirada, de defender el conocimiento crítico y el discurso contrahegemónico de la representación que aquél maneja, frente al que se esgrime por la maquinaria oficial.

Educar al que mira para que mire mejor es la **tercera formalización** que conviene

76 Henry A. GIROUX, o.c., p. 154.

analizar. ¿Qué proceso ejecuta el espectador ante una imagen para sacar de ella la narrativa pretendida por el productor?. Parece evidente que el sentido de la cuestión no puede resolverse en el campo exclusivo de la pedagogía. Una intervención didáctica, sin duda alguna, descubrirá el mecanismo de creación, circulación y mediación de la representación en sí. Todo ello, sin embargo, a pesar de la labor positiva de deconstrucción, resulta insuficiente. El paso siguiente debe colocar al docente más allá de la complicidad rechazada, de la resistencia a la manipulación del sistema.

Consciente de cómo opera el modelo de representación dominante, saltar a una **práctica crítica** comporta una serie de actuaciones imprescindibles para alcanzar los resultados apetecidos. En primer lugar, diluir la **carga emblemática** con que se pretende presentar la verdad de una imagen. A nadie de le escapa cómo se recurre de modo constante y subliminar, a la esfera de lo subjetivo, para nutrir su sentido simbólico, no sólo en la base de la realidad que enarbola, sino también, y ante todo, en el circuito de la recepción de la misma. Los resultados ideológicos que, desde en pensamiento oficial, se intentan con la movilización del acto subjetivo de imaginar, se neutralizan y operan al revés, contextualizando, desde la historia y la problematización del presente social, la realidad y la forma de la representación. La vuelta hacia atrás, pues, ese retorno de lo emblemático a lo político, pone en las manos de una práctica crítica la evidencia de que la imagen no se conforma con sus propios horizontes visuales. Los está desbordando constantemente, los acaba por desfigurar a causa del componente político que empapa, como una cutícula incolora, la realidad visual que inocentemente se ofrece.

Por otra parte y en segundo lugar, una pedagogía crítica de la representación como práctica ha de vincular su actuación más allá del campo propio de la imagen. Entiendo que a alguien le moleste la obviedad de tal aserto, pero hay que reconocer que el mundo de la representación normalmente se esconde bajo el manto de lo obvio. De ahí que merezca la pena recordarlo. Si el poder operara sólo en el mundo de la imagen, no tendría sentido insistir a este respecto. Pero, precisamente, la cuestión reside en que, al margen de la representación, el sistema se reproduce a base de “una compleja red de relaciones de poder”⁷⁷ que implican tanto al productor como al que mira. Al productor, porque cosifica al sujeto de la imagen con la intención de cosificar también al espectador que la visualiza. Y al que mira, porque lo que ve se escapa de las redes del poder al que está sujeto. Por lo tanto, una práctica crítica adecuada sobre el mundo de la representación, exige centrarse en algo más allá de la pura imagen, atender sobre todo al poder y a la política que envuelven a aquélla y saltar al campo de lo transformativo que no se resigne con una simple quirurgia de las contraimágenes. Esta salida hacia delante sólo se consigue si se dota a la práctica de un **sentido transformativo**.

Contingencia histórica de la forma, como un valor de cambio que se introduce en el sistema estático que propugna el pensamiento único; problematización de la realidad representada, como un signo que se instala en el centro neurálgico del sistema jerárquico dominante; movilización ética, como un campo de posibilidad en el que se instale la responsabilidad social en un mundo desocializado. Estos tres requisitos constituyen el **tejido transformativo** de la práctica de esta

77 Henry A. GIROUX. o.c., p. 159.

pedagogía de la representación. Así, el conocimiento, el deseo y la ética se convierten en la triple palanca que abre el campo a la semilla emancipadora de la educación crítica de la mirada.

Paso a presentar ahora la ponencia de Angel Encinas.

Especialmente escrito este texto para presentarlo oralmente en la reunión del seminario, habrá que decir, en primer lugar, que es la aportación de una persona que desde hace muchos años se interesa por el asunto que muy bien describe el título: *La imagen y los medios de comunicación desde una perspectiva crítica*. No se trata, exclusivamente, de una preocupación teórica sino de los conocimientos que Angel ha adquirido en una dilatada experiencia trabajando los medios de comunicación en el aula. Con ello nos ofrece una material (de este tipo, tal vez el primero en los trabajos del seminario) con el que se transita reversiblemente desde la reflexión sobre principios para a una didáctica crítica a la acción pedagógica. Lo ha hecho en un estilo, como el que ha usado también J. M^a Rozada, mediante proposiciones sintéticas y que ambos llaman *tesis* que, seguramente, tienen que ver con ese encuentro de nuestras prácticas y de lo que ellas nos dan para pensar. Es de esperar que este trabajo de Angel que aquí se incluye sea de gran interés para los amigos y amigas que llegan a leer las actas del Seminario.

Las lecturas aportadas con antelación por Angel Encinas y que recomendaba son:

Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*, (Extracto pp. 171-175 y pp. 204-209), Ediciones de la Torre, Madrid.

Obach, X. (1997): *El tratamiento de la información y otras fábulas*, (Extracto pp. 15-18), Anaya, Madrid.

Ramonet, I. (1998): *La Tiranía de la información*, (Extractos de p. 21 y ss., p. 31 y ss., p. 48 y ss.), Ed. Debate, Madrid.

Sartori, G. (1998): *La sociedad teledirigida*, (Extracto p. 35 y ss., 45 y ss., 49 y ss.), Ed. Taurus, Madrid.

Hodge, B. y Tripp, D. (1988): *Los niños y la televisión*, (Extracto de la Introducción), Ed. Planeta, col. nueva Paideia, Barcelona.

Giroux, H. A. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*, pp. 44-47, Ed. Paidós, Barcelona.

El texto de Angel es el que sigue a continuación.

LA IMAGEN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN.

Varias tesis mirando a la práctica desde la teoría.

Ángel Encinas Carazo. Seminario Fedicaria. 27 de Marzo 2000.

A fuerza de caer en lo que a muchos les parecerán obvias generalidades, bueno es (o a mí me lo parece) sentar unas ideas que a modo de partida nos ayuden a configurar un mapa de referencia para una indagación teórica y práctica sobre un tema de la mayor relevancia para nuestra forma de ver y sentir la actividad educativa.

1. Los medios de comunicación son decisivos en la configuración de aspectos básicos de nuestra sociedad.

* Sin ellos resulta imposible comprender el mundo cotidiano, particularmente el de la infancia y la juventud: sus intereses, deseos y expectativas, sus códigos y expresiones culturales, y todo aquello que contribuye a dar sentido a sus vidas y a construir su propia identidad.

* En línea con lo expresado por Jesús López en su trabajo sobre las necesidades humanas⁷⁸, son el instrumento fundamental del sistema para su cosificación e introducción en los principios de intercambio del mercado, asociados como valor añadido al consumo de bienes y servicios, en un contexto de “opulencia simbólica”, camuflando o distorsionando la escasez real de buena parte de las necesidades básicas y universales.

* De esta forma los medios de comunicación, y entre ellos especialmente la TV, en tanto que creadores y mediadores de conocimiento social, se han convertido en la actualidad en el tercer factor fundamental de la socialización, al lado de los dos tradicionales, la familia y la escuela, y, en los países occidentales, muy por encima de los tradicionales sistemas religiosos.

* Estos instrumentos de socialización, por su propia naturaleza (medios impersonales sin interacción directa entre emisores y receptores; enorme desigualdad entre ambos que lleva al cuestionamiento como tales medios de comunicación) plantean problemas específicos: aislamiento real de los individuos; debilitamiento, distorsión o supeditación de los otros medios de socialización (familia, escuela, iguales), así como de muchas de las redes de comunicación horizontal que constituyen el mallazo indispensable para la inserción y la participación social.

* La derrota, huida o sumisión de la familia en parcelas decisivas deja a la escuela en una progresiva soledad, a la vez que se le van exigiendo progresivamente muchas de esas tareas abandonadas y deficientemente sustituidas por los medios.

2. La escuela, por lo tanto, no puede estar al margen.

* Parece claro, por lo tanto, que la comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones debería ser, en consecuencia, una exigencia fundamental para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática⁷⁹.

* Algunos autores van incluso más allá y afirman que la educación audiovisual debe ser lo más importante de la educación contemporánea, al desarrollar y extender el concepto de alfabetización más allá del que habitualmente tiene en la enseñanza de la lengua.: si los medios audiovisuales en su conjunto constituyen la mayor fuente de experiencia indirecta en nuestra sociedad, y la escuela dedica gran parte del tiempo a proporcionar a los alumnos destrezas para que consigan registrar experiencias de modo verbal y matemático, por qué no dar un rango similar a la educación audiovisual?⁸⁰

*Por nuestra parte, si, dentro de los presupuestos críticos de los grupos fedecarianos, coincidimos que “hacer evidente lo oculto, inventariar y dar cuenta de las deformaciones ideológicas de las conciencias, explicar la génesis de las necesidades y deseos, aparece como una tarea educativa preferente y esencial” (81), parece claro que en ese viaje el conocimiento y trabajo de los medios de comunicación y sus contenidos resulta ineludible.

3. Evitar simplificaciones muy comunes respecto a la comunicación audiovisual .

* Intelectuales reconocidos como Sartori hablan todavía de que “la imagen es pura y simple representación visual”, que “para verla basta con poseer el sentido de la vista, basta con no ser ciegos” (82). En el capítulo

78 Jesús López Santamaría: “*Necesidad, deseo, mirada*”. Trabajo parcialmente fotocopiado presentado en este Seminario.

79 Len Masterman “*La revolución de la educación audiovisual*”, en Aparici (coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre, pg. 26

80 Peter Greenaway: “*A quién corresponde la enseñanza de los medios?*”, en R. Aparici (coord): “*La revolución de los medios audiovisuales*”, pg 37

81 Raimundo Cuesta “*La educación del deseo.(....)*” en *Conciencia Social*, nº 3, pg. 86

82 Giovanni Sartori: “*Homo videns. La sociedad teledirigida*” Ed. Taurus, Madrid 1998, pag 35.

de “Teleniños...”, que se ha entregado como material de trabajo, se cuestionan certeramente este tipo de posturas (83).

* La imagen es un lenguaje o, si se quiere más precisión, una forma de comunicación (84) diferenciada. Las imágenes FFE (fotográficas, filmicas y electrónicas) en la denominación de González Requena 85 son en sus palabras “imágenes especulares”, que como espejos constituyen huellas visibles, cristalizadas, de algo que está o ha estado ahí, y, por lo tanto, no se pueden reducir al orden del signo (en cuanto a su carácter discreto, restringido, arbitrario y continuo) (86), pero en tanto que imágenes especulares cristalizadas son representativas, pudiendo ser articuladas y combinadas con otras imágenes o con signos de cualquier lenguaje, particularmente el verbal, para generar discursos, permitiendo que, mediante múltiples procedimientos retóricos o estilísticos, sean sometidas al orden del signo (y del sentido: escala, perspectiva, composición, angulación, encuadre, iluminación, profundidad de campo, etc. (Más que de lenguaje, por lo tanto, González Requena habla de “posibilidades de discursivización de las imágenes” (87)). Las imágenes adquieren así un “potencial de significación polisémico” diferenciándose en ellas el nivel connotativo del puramente denotativo (88). Y será precisamente en este nivel en el que la imagen despliega todo su poder significativo, seleccionando, adjetivando, subrayando, comentando, explicando, la realidad con la ayuda del lenguaje verbal.

* Estas posibilidades de discursivización mediante determinados procedimientos retóricos o estilísticos se organizan en códigos más o menos estables, procedentes tanto de la interacción directa y ordinaria con el entorno, como de la propia especificidad de las imágenes: códigos espaciales, gestuales, escenográficos, lumínicos, simbólicos, gráficos, de relación (89).

* El lenguaje o comunicación audiovisual representa, en suma, una forma peculiar de aproximación a la realidad. Mientras que en el lenguaje verbal predomina la razón, en el audiovisual lo hace la emoción y la intuición; mientras el verbal es abstracto y utiliza las ideas, el audiovisual se hace concreto a través de imágenes; mientras el verbal pretende convencer, el audiovisual busca la seducción; mientras el verbal, en fin, exige esfuerzo y atención, el audiovisual lo hace sin apenas exigencias. Esta es la razón de que esté en la base de un buen número de manifestaciones de la cultura popular en las sociedades actuales.

83 Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M.: “*Teleniños públicos, teleniños privados*”. Ediciones de la Torre, Madrid, 1995. Capítulo 9, apartado 1: “Tres respuestas a la televisión desde la escuela”. Pgs. 204-209.

84 Más allá de la polémica sobre la naturaleza semiótica de la imagen, puede entenderse el término “lenguaje” en un sentido metafórico pues, para autores como González Requena (“*El espectáculo informativo*”. Ed. Akal 1989, pg. 62) no puede hablarse con rigor semiótico de lenguaje, al carecer de signos específicos y, sobre todo, de un código estable que los rijan. La razón fundamental que nos lleva a muchos a hablar de “lenguaje”, lo mismo que de “alfabetización” es, coincidiendo con Peter Greenaway (ibídem, pg. 37), la de provocación de polémica para “hacer ver que la comprensión y la utilización de las tecnologías audiovisuales deberían ser tomadas tan en serio como la lectura y la escritura del lenguaje verbal”.

85 González Requena (89), pg 55 y ss.

86 Idem, pgs. 50-52.

87 Idem, pg. 58.

88 Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M.: “*Teleniños...*” pg, 206

89 Alonso, M. y Matilla, L.: “*Imágenes en acción*” Ed. Akal, Madrid 1990., pg. 23 y ss.

4. La necesidad de una alfabetización audiovisual.

* Todos estos códigos y los recursos a su servicio plantean una forma particular de aprendizaje de los usuarios de la comunicación audiovisual. No es necesaria la escuela: basta con la simple interacción con los medios que las sirven, mejor cuando más temprana y abundante. Podemos así comparar, por ejemplo, nuestra forma de ver la TV con la de nuestros alumnos: pueden recibir más de dos mensajes publicitarios en 20' o visionar en paralelo más de tres programas.

* La escuela entonces, en cuanto medio de asegurar aprendizajes relevantes para el sistema social, deviene totalmente innecesaria. Salvo para aquellos que quieren desarrollarse profesionalmente en el sector, pero eso se deja para otros niveles de enseñanza, superior o profesional. Y este desentendimiento, más o menos suavizado, se mantendrá mientras se pretenda reducir la escuela a sus funciones reproductoras del orden social.

* Sólo cuando se quiere potenciar sus posibilidades niveladora y emancipadoras, la necesidad de una intensa alfabetización audiovisual en la escuela resulta esencialmente necesaria. Porque, aunque el código audiovisual es complejo y variado, su aprendizaje sin necesidad de instrucción, sólo con la experiencia, lleva al riesgo de que pueda utilizarse automáticamente, sin consciencia ni esfuerzo (90).

* Se entiende por **alfabetización audiovisual**, precisamente, el conocimiento (reconocimiento) consciente de la multiplicidad de códigos que los espectadores utilizan de forma mecánica e inconsciente para interpretar las imágenes, y que, por eso mismo, les lleva a sucumbir a la mágica apariencia de realidad que transmiten las imágenes FFE, provocando la lógica identificación de una con otra, y dando pie con ello, a la mayor de las impunidades manipulativas de los creadores de discursos visuales o audiovisuales. (Véase, como ejemplo, la alegría calificadora (o descalificadora) a través de las imágenes de un diario tan serio como El País para con sus amigos o enemigos)

5. Necesidad de replantear el posicionamiento de la escuela ante los medios de comunicación, en particular la TV.

* Lo que hacen la mayoría de los profesores: respuestas 0 y 1 según Alonso, Matilla y Vázquez⁹¹.

Respuesta 0: atrincheramiento numantino en la línea de Mander (92), Postman (93), o el mismo Sartori (94); o negación de la existencia del enemigo actuando como el avestruz.

Respuesta 1: la de la mayoría, utilización acrítica de los medios, bien para aprovecharse consciente o

90 P. Marks Greenfield: "El niño y los medios de educación". Ed. Morata, Madrid 1985. Pg. 48.

91 Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M "Teleniños..." pg. 204 y ss.

92 J. Mander "*Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*" Ed. Gedisa Mexicana, México, D.F. 1984.

93 Neil Postman "*Divertirse hasta morir, El discurso público en la era del show business*". Ediciones de La Tempestad. Barcelona, 1991.

94 Ibidem. Aunque Sartori es reconocido internacionalmente como politólogo, la obra que aquí citamos ha adquirido una gran difusión entre los profesores y otros agentes culturales, lo que resulta muy significativo por el simplismo y la escasa originalidad de lo que en ella expone. Pero qué más da, si proporciona fáciles argumentos para seguir confortablemente en el atrincheramiento apocalíptico. Su trasfondo profundamente conservador se manifiesta cuando, al contar con un fácil culpable para los problemas de la cultura y la democracia, se olvida de analizar el problema básico, que no es el tecnológico ni el de lenguajes o formas comunicativas, sino el de la sociedad que produce una TV como la que conocemos, y que de forma tan interesada como hábil la ha convertido en un instrumento más del desarrollismo productivista capitalista al servicio del beneficio privado, el mejor púlpito para difundir el pensamiento único y provocar la infantilización de los ciudadanos.

inconscientemente del prestigio representativo de las imágenes y de sus posibilidades persuasivas, robusteciendo con ello la comunicación vertical y unidireccional de la escuela tradicional, bien para castigar a sus alumnos con farragosos vídeos pretendidamente didácticos, empobreciendo la interacción directa que se produce en el aula. Así, unos y otros estarían dándole, en buena parte, la razón a los de la respuesta 0.

6. Lo que desde posturas críticas se debería hacer respecto a los medios.

* Len Masterman (95) presenta siete razones por las que cree que la educación audiovisual debe considerarse un asunto prioritario:

- 1. El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
- 2. La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.
- 3. El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
- 4. La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
- 5. La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.
- 6. La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
- 7. El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

* Nosotros añadiremos que los medios, y particularmente la TV, resultan ser un extraordinario medio para el fomento del espíritu de la sospecha, para el desarrollo del *pensamiento dialéctico-negativo*, (96) enseñando a los alumnos a preguntarse por lo que hay detrás de lo aparente de la realidad. La pérdida de la inocencia respecto a las imágenes FFE puede ayudar así en situación de privilegio al desarrollo del pensamiento crítico.

* Más aún, dado que la alfabetización audiovisual de los individuos a lo único que puede contribuir es a cuestionar los sistemas de representación dominantes, nadie, excepto la escuela, se va a ocupar de lo que Xavier Obach denomina “el secreto mejor guardado” (97)

* ¿Dónde, cuándo, cómo, incorporar los medios de comunicación en la escuela?

- Existe en los Instituto un interés y demanda por parte de los alumnos de materias relacionadas con estos contenidos: la necesidad de aprovechar los espacios de optatividad en la ESO y el Bachillerato.
- Sin embargo, los riesgos de “caer en la trampa que lo pedagógico tiende a la educación: convertir lo que preocupa en tema de estudio para después evaluarlo” (98) y, con ello, diría yo, devaluarlo. Lo que se pretende va más allá, y más acá, de “disciplinar las disciplinas”, asumiendo primero nosotros de forma problemática nuestras propias carencias y necesidades formativas y llevándolas así formuladas al aula, cuestionando en todo momento su utilización social y didáctica, de la misma forma que cuestionamos nuestra función de transmisores objetivos o neutrales del conocimiento disciplinar socialmente construido de las CC.SS.

7. Algunos campos de análisis relacionados con los medios de comunicación para reflexionar y aprender nosotros, y, en su caso, llevarlos al aula.

* Aunque parezca chusco y paradójico: debemos ver más televisión, pero la televisión que ven nuestros alumnos, y cuanto más basura mejor, prestándole especial importancia a la publicidad. Resulta muy sorprendente la acumulación de posibilidades que se nos brindan para el intercambio con nuestros alumnos,

95 Len Masterman: “*La enseñanza de los medios de educación*”. Ediciones de la Torre, 1993. Pgs.16 y 17.

96 Adorno, 1994. Citado en Paz Gimeno “*La teoría crítica de Habermas...*”. Conciencia Social, nº3, pg. 30.

97 Xavier Obach: “*El tratamiento de la información y otras fábulas*”. Anaya, 1997, pg. 15.

98 Fernando Hernández, “*Estudios culturales y lo emergente en educación*”, en Cuadernos de Pedagogía nº 285, nov. 1999. Pg. 44.

en situaciones comunicativas marcadas por la horizontalidad, ayudando a “reconstruir un puente que se ha ido quebrando a fuerza de sustituciones y camuflajes” (99).

* La producción de la información por los medios, los recursos utilizados en la construcción de la realidad, y los nuevos postulados incorporados-impuestos por la TV. por ejemplo: los criterios de selección de informaciones, las alteraciones a través del montaje, la personalización, la dramatización, todo lo que lleva a la conversión de la propia realidad en un espectáculo en los telediarios e informativos.

* Los métodos y formas de la persuasión publicitaria, cosificando como mercancías y desviando el contenido de las necesidades humanas.

* Las posibilidades de los medios, particularmente la prensa, pero también, cómo no, la TV para acercar a los alumnos al estudio de los problemas del presente en una dimensión temporal presente-pasado-presente-futuro.

* Las posibilidades de implicar a las familias en un acercamiento crítico a los medios, proporcionándoles medios y estrategias, y contribuyendo de esta forma a la recuperación de su función socializadora.

* El desarrollo en la escuela por alumnos y profesores de estrategias comunicativas alternativas que les ayuden a cuestionar la utilización social de los medios.

* Especialmente urgente: reflexionar sobre las posibilidades de utilización de Internet al servicio de los postulados emancipatorios. La red, en su corta historia y en sus posibilidades conocidas, resulta ser un magnífico ejemplo del carácter dual, reproductor y cuestionador de la realidad social, que, al igual que la escuela, presentan los medios de comunicación si sabemos prestarles la atención que merecen.

BREVE RESUMEN DEL DEBATE

Como ya dije, poco tiempo hubo para el debate. Ni siquiera para poner de relieve la pluralidad de lecturas a las que da lugar el postulado de *la educación del deseo*. Una diversidad que ya se puso de relieve en otras ocasiones y que, a mi entender, da pie para continuar ocupándose de este asunto del que, en términos generales, todos vemos la importancia que tiene. Importancia para una didáctica crítica ya que no se nos escapa el hecho de que la mera adquisición del *logos*, de conocimiento inteligible y universal; en última instancia, del saber académico, no determina el comportamiento moral ni las formas de relacionarse con el mundo de nuestros alumnos.

Una muestra de tal diversidad puede expresarse con unas breves líneas que resumen tres visiones, las de los ponentes y la de Raimundo:

J. LÓPEZ SANTAMARÍA: En la ya citada aportación de este compañero los deseos son vinculados a las necesidades, siendo estas conscientes y aquellos inconscientes. En su teorización la necesidad adquiere la centralidad y es relacionada incluso con otros postulados como el de problematizar el presente y pensar históricamente. Se trata de hacer conscientes los deseos, de que las necesidades radicales sean socialmente admitidas para evitar que los deseos individuales sean objeto de una explotación intensiva como motor del neoliberalismo. Resumiendo mucho, y en palabras del mismo J. López Santamaría <<Hay que educar al deseo a necesitar y hay que satisfacer la necesidad de que el deseo necesite, porque estos requisitos que el sistema dominante niega, son, a su vez, una negación de ese mismo sistema dominante.>>

A. ENCINAS: Su aportación tiene una rotunda virtud. Tira hacia adelante y aterriza en un programa de acción pedagógica crítica sobre el uso de los medios de comunicación. Muy posiblemente ha dado con uno de lugares dónde se producen esos mecanismos de interiorización de la estructura del sentir, y también posiblemente con alguno de los mecanismos... Como dice A. Encinas <<...si, dentro de los presupuestos críticos de los

99 Idem.

grupos fedicarianos, coincidimos que “hacer evidente lo oculto, inventariar y dar cuenta de las deformaciones ideológicas de las conciencias, explicar la génesis de las necesidades y deseos, aparece como una tarea educativa preferente y esencial” (100), parece claro que en ese viaje el conocimiento y trabajo de los medios de comunicación y sus contenidos resulta ineludible.>>

R. CUESTA: Debemos proponer una enseñanza que llame a la *segunda naturaleza*, que apele a la estructura de los deseos como impulsos más o menos conscientes que han de guiar el conocimiento y la razón. Sin una educación del deseo no hay conocimiento liberador, pues no vale con cambiar los "contenidos" sin una transformación a través de la comunicación didáctica que libere para desear otros horizontes (horizontes que están constreñidos por los deseos que socialmente se inducen desde la hegemonía cultural). Existe, como dice Raimond Willians, una *estructura del sentir* con la que los individuos se relacionan, conocen, perciben la realidad; están tales estructuras en la relación social y no pueden ser olvidadas por la didáctica crítica. Lo que procede es conocer los mecanismos de su adquisición, cómo los individuos la adquieren e interiorizan y la convierten en pautas de conducta muy permanentes.

100 Raimundo Cuesta “*La educación del deseo.(....)*” en *Conciencia Social*, nº 3, pg. 86. Akal, Madrid, 1999.