

## **EDITORIAL Nº 7 de *Con Ciencia Social***

### **Pensar “otra” escuela: la agenda de una didáctica crítica**

*“A la memoria de Pierre Vilar. En la grata compañía de sus obras aprendimos a pensar históricamente”*

A la vista del naufragio de las políticas reformistas (o reformadoras) emprendidas a finales de los ochenta -y prolongadas agónicamente durante algo más de diez años en España- y de la constatación de la incapacidad de los enfoques tecnocráticos y psicologistas para abordar los problemas con los que se enfrenta la formación de los niños y jóvenes en la escuela de principios del siglo XXI; a la vista, en fin, de que las alternativas a ese estado de cosas no hacen sino reforzar un sistema educativo de doble vía y una enseñanza resueltamente academicista y distante de la vida, en este tiempo de plomo, marcado, por el imperialismo más miserable y por el retroceso en los derechos sociales, quizás sea más necesario que nunca una renovada reflexión sobre la gran potencialidad de los planteamientos críticos en educación y sobre la validez de las propuestas y alternativas que de ellos se pueden derivar.

Convendría, en ese sentido, delimitar algunas tareas prioritarias en un momento en que ha quedado de manifiesto el agotamiento de los discursos -que no de las prácticas- tecnocráticos. Una situación que no nos puede hacer ignorar, sin embargo, que entre los actores de la configuración del campo institucional de las didácticas específicas -y concretamente en el caso de la didáctica de las ciencias sociales<sup>1</sup>- han terminado asentándose como hegemónicos los argumentos y principios condescendientes con el statu quo de la escuela capitalista o las actitudes de resignación que fácilmente se tornan en prácticas acomodaticias. No es difícil percibir que tras la adopción de tales posiciones -en un campo que se nos aparece como espacio de saber-poder con límites casi cercados- no hay tanto una solvente reflexión sobre ideas cuanto una defensa de los particulares intereses de la corporación de didactas, un colectivo en el que, en todo caso, y afortunadamente, no están del todo ausentes las perspectivas críticas ni las intenciones y trabajos dignos de elogio.

Pero dejando al margen este ámbito profesional, es preciso subrayar la urgencia de la tarea que proponemos desde la perspectiva crítica. Esta reflexión debería empezar por diagnosticar en profundidad los problemas, diseñar de forma consecuente una

---

<sup>1</sup> Puede verse tratado más detenidamente este tema en este mismo número, en el artículo-reseña de Javier Gurpegui y Juan Mainer “Didácticas específicas: Ha nacido una ciencia”.

agenda de trabajo y establecer líneas coherentes de actuación, propósito en el que el enfoque de una didáctica crítica puede -y debe- confluir con aquellas posiciones políticas y sociales que están trabajando en favor de parecidos propósitos.

### **Los supuestos básicos de la reflexión**

Se entiende que el primer -y, por otra parte, último- objeto de consideración de una didáctica crítica es la propia didáctica. En este punto es necesario -como venimos postulando desde Fedicaria- profundizar en la redefinición del concepto mismo del conocimiento didáctico o, dicho de otra manera, la naturaleza de los problemas que se aprecian y que se deben abordar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. El peso de la razón técnica se hace especialmente visible y relevante en este campo. Así, el dominio de una determinada perspectiva psicológica induce a pensar en los problemas educativos como problemas circunscritos a los alumnos -y a los profesores- en tanto que individuos. En coherencia con ello, la intervención didáctica consistiría en modelar el conocimiento y los métodos de enseñanza adecuándolos a las singulares características de los alumnos, a lo que correspondería una formación del profesorado orientada, básicamente, a la aplicación de propuestas preelaboradas y a la gestión de las situaciones de clase. De esta forma, considerada así la educación, la didáctica deviene en un conocimiento técnico que sitúa su objeto de estudio en la intervención sobre lo inmediato, en el campo de la práctica, pero dando por supuesto que los acontecimientos cotidianos de la clase son fenómenos que se explican exclusivamente en su propio contexto, al margen de su relación con otras instancias, que pueden parecer incluso ajenas a la institución escolar.

Parecida reflexión podría hacerse en relación con la concepción instrumental de la didáctica que, partiendo de la consideración del conocimiento científico disciplinar como referencia prácticamente única de los contenidos de enseñanza, circunscribe, en consecuencia, su papel a la conversión y traslación de ese conocimiento al contexto escolar. Una perspectiva que, de nuevo, obvia la necesidad de reelaborar, desde una lógica propia, el conocimiento que ha de ser trabajado en el ámbito educativo.

Frente a concepciones como éstas, conviene recordar e insistir en el hecho de que la educación es, fundamentalmente, asunto de carácter social, político y cultural; y es en ese ámbito, más complejo, en el que debe situarse el análisis de los problemas escolares - incluidos también los problemas de aprendizaje-; ello sin menoscabo del concurso de cuantas disciplinas o conocimientos puedan ayudar a comprenderlos mejor y a actuar de la forma más adecuada. De aquí que la didáctica no pueda concebirse como un conocimiento técnico,

so pena de estar abocada a la elaboración de discursos y prácticas estériles. Muchas veces ese carácter técnico de la didáctica pretende ampararse en el hecho de que, siendo su objeto de estudio el análisis y mejora de las prácticas escolares, estuviera por ello obligada a proporcionar pautas de actuación cuyos resultados fueran visibles y comprobables de manera casi inmediata. Pero, aun suponiendo que existiera por definición esa exigencia sobre la didáctica, con ello no puede justificarse la simplificación de la realidad para proponer un determinado tipo de intervención, pues los hechos demuestran tozudamente que de esa forma poco o nada se cambia y casi nada mejora verdaderamente. Al ignorar el carácter complejo de los fenómenos escolares y su relación con lo que acontece fuera de las paredes de la escuela -tal y como ocurre con la didáctica al uso- es fácil apelar continuamente al primado de la práctica y a la fabricación en serie de propuestas “ideales”, suponiendo que las buenas intenciones y la bondad de la alternativa serán ingredientes suficientes para provocar cambios en las prácticas escolares, pues la cuestión estribaría, en fin, en deseárselo intensamente y planificarlo con “ilusión”.

Al asumir la complejidad de lo que acontece en las aulas y su relación con otros fenómenos sociales, económicos, culturales y políticos, se hace más viable la comprensión de la realidad, lo cual puede permitir el establecimiento de pautas de actuación mucho más realistas y, en último término, efectivas. Haciendo nuestras las palabras de Sadovnik cuando se refería a los trabajos de Bernstein, diríamos que el objeto de la didáctica debe ser precisamente encontrar las relaciones entre las prácticas educativas y los factores sociohistóricos más generales de los que forman parte, tratando de conectar lo macro y lo micro, y utilizar este conocimiento para formular propuestas de mejora en diferentes niveles de articulación de la realidad. Ciertamente el precio que con esta mirada habrá que pagar en muchos casos es el de descubrir que las posibilidades y ritmos de la intervención no siempre coinciden con nuestros deseos e intenciones, que existen límites difíciles, quizás hoy imposibles, de franquear y que el aula que conocemos -o el despacho desde el que se diseña el currículum- no puede ser el único campo de actuación si verdaderamente se quiere transformar la enseñanza.

Así, pues, al situar las prácticas escolares en el campo de las prácticas sociales y entenderlas no sólo -aunque también- como interacciones relacionadas estrictamente con la enseñanza y aprendizaje, y al demandar del conocimiento encargado de su comprensión y transformación una perspectiva realmente compleja y un tratamiento sociohistórico de los problemas, se comprenderá entonces que la didáctica como conocimiento técnico resulte un trasto inservible para la mejora de la enseñanza. Y, aunque lo que venimos diciendo como crítica de la didáctica imperante no sea ciertamente

ninguna novedad, parece necesario insistir hoy en ello, subrayando la idea de que el tipo de conocimiento o el tipo de didáctica que requiere el propósito de transformación y mejora de la escuela no puede ser cualquiera, sino el que intente dar cuenta de la realidad indagando más allá de la superficie.

Desvelar y cuestionar la lógica de la escuela existente es, entonces, uno de los principales puntos de la agenda de trabajo de la didáctica crítica, empezando por repensar no sólo los fines de la educación sino la misma escolarización en el modo en que actualmente la conocemos.

En efecto, sin poner en duda las aportaciones que la escuela ha hecho y sigue haciendo a la formación de niños y jóvenes desde su generalización a mediados del pasado siglo, sí habría que revisar a fondo la fe ciega en sus virtudes y en las excelencias de la escolarización como bálsamo para todo tipo de dolencias y necesidades espirituales e incluso materiales. A este respecto conviene no olvidar que la institución escolar constituye también un dispositivo de poder que, mediante el encerramiento, la aculturación y la inculcación de hábitos y actitudes, sirve para la producción de sujetos dóciles, de conciencias eficientemente adormecidas, y, por lo tanto, políticamente inocuas. Y tampoco conviene olvidar que, por diversos caminos, la escuela sigue contribuyendo a reproducir las desigualdades sociales, por ejemplo, valorando determinados conocimientos y comportamientos por encima de otros (lo cual tiene, como se sabe, consecuencias claras en el rendimiento de los alumnos), sin que supuestos progresos como la ampliación del tiempo de escolarización hayan satisfecho muchas de las expectativas que a este respecto se habían generado.

Discutir sobre las funciones implícitas de la escuela, sobre su papel en el sostenimiento del orden social y en el control de las conciencias de los individuos, es asunto, pues, que no puede escapar a la mirada suspicaz de la didáctica crítica, pero se hace quizás aún más urgente analizar las relaciones que puedan darse entre las prácticas escolares y aquellas funciones, u otras funciones ocultas, de la institución escolar, es decir, indagar acerca de la forma en que las cosas suceden y qué rutinas y elementos de la cultura escolar, visibles o invisibles, hacen posible que la escuela capitalista sea realmente un obstáculo para un proyecto emancipador. Y, puesto que el objetivo de la formación crítica de los alumnos debe regir explícitamente el análisis de los problemas escolares y orientar la intervención en la práctica, parece necesario actuar desactivando, o frenando, al menos los elementos más asequibles de su maquinaria, y proponiendo, asimismo, alternativas viables que polaricen la enseñanza y el aprendizaje escolar en torno a la comprensión y a la

actuación en relación con el modo de vida de los hombres y mujeres de nuestro tiempo.

Pero orientar a la institución escolar en ese sentido y erosionar verdaderamente su lógica dominante no es tarea fácil ni puede hacerse de un día para otro. Requiere además actuar sobre diversos frentes, y no sólo en uno u otro, tal y como ha sido habitual en las reformas escolares que se han sucedido en los últimos tiempos. Esto es así precisamente porque la escuela capitalista no es obra de un proyecto premeditado y desplegado en una determinada secuencia cronológica, sino que es el resultado siempre dinámico de la confluencia de múltiples factores y circunstancias que actúan a lo largo del tiempo desde dentro y desde fuera.

Así, pues, la genealogía de la escuela resulta un asunto imprescindible para la didáctica. Y ello se vincula, inevitablemente, a la reflexión sobre los fines de la educación y a la disponibilidad de un cierto modelo de análisis y de intervención educativa, en definitiva a la propia concepción de lo que sea una didáctica crítica.

### **Algunas líneas y estrategias para un plan de actuación**

Con estas premisas podría trazarse un plan de trabajo que tuviera como objetivo el análisis crítico y la transformación de la escuela capitalista, es decir, subvertir su cultura; un plan en el que, desde luego, habría que retomar muchas iniciativas y argumentos ya planteados en los discursos y alternativas críticas sobre la educación, pues no siempre hay que inventarlo todo.

Si, como acabamos de postular, el objetivo de la formación crítica de los niños y jóvenes requiere que la escuela trate de la vida de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, esto obliga a situar el estudio de los problemas sociales de nuestro mundo en el centro de los contenidos escolares. Ello no implica necesariamente confeccionar un inventario de cuestiones problemáticas para después organizar su estudio de manera académica. Indagar sobre la forma y condiciones en que el estudio de los problemas sociales debería actuar como referente fundamental de los contenidos del currículum, formulando y experimentando propuestas, constituye una de las líneas de trabajo ya iniciada por los grupos de Fedicaria, pero en la que es necesario seguir profundizando. En todo caso, lo que parece claro es que este planteamiento entra generalmente en colisión con la rígida estructura de enseñanza organizada según la tradición disciplinar de la escuela, resultando difícilmente compatibles las dos perspectivas a la hora de organizar los contenidos.

Pero es que sustituir los temarios clásicos de las asignaturas por el estudio de problemas relevantes de nuestro tiempo y hacerlos,

más tarde o más temprano, desaparecer, no es una decisión que afecte sólo al currículum, como antes se ha señalado, sino que tiene consecuencias significativas sobre cuestiones tan relevantes como el estatus de los profesores, su identidad profesional, la formación inicial, el gobierno de la clase, etc., etc.; de manera que el problema no se resuelve con la formulación de un currículum alternativo, cosa evidentemente necesaria, sino que es necesario plantearse también qué otras circunstancias deberían empezar a cambiar, y en qué sentido, para que ese currículum traspase el umbral de lo deseable y alcance a transformar el mundo real.

No cabe duda de que una de esas circunstancias es el hecho de que las relaciones de los alumnos con los contenidos escolares y con la enseñanza en general van siendo transformadas de forma progresivamente más amplia e intensa en relaciones de carácter mercantil. Precisamente la distancia cada vez mayor que separa la vida de los escolares del mundo de la escuela -lo que, por ejemplo, convierte en banal para los jóvenes aquello que es una referencia cultural básica para el profesorado- y, al mismo tiempo, el valor de cambio que han ido adquiriendo los títulos escolares en la consecución del estatus social y económico (hasta hacerlos imprescindibles para incorporarse al mundo del trabajo), hace que para buena parte de dichos escolares esa relación sólo tenga sentido como intercambio entre hábitos, comportamientos y determinado tipo de conocimientos por calificaciones. Puesto que esta circunstancia supone, como decimos, un obstáculo para la viabilidad de las propuestas críticas sobre el currículum, es necesario que, en ese plan de trabajo que vamos esbozando para la didáctica, haya un lugar para abordar las consecuencias que la mercantilización tiene sobre las prácticas escolares y la forma en que estas consecuencias se hacen operativas en el aula; y ello con el fin de concretar lo más posible, pero con fundamento, las líneas y los aspectos de la vida escolar sobre los que habría que actuar.

La organización de la escuela, los tiempos y ritmos, el horario, los espacios, la distribución de grupos y niveles, las rutinas cotidianas, el silencio, las tareas escolares, y tantos otros elementos aparentemente invisibles generan una gran variedad de situaciones que, a fuerza de repetirse un día tras otro a través de los años, han acabado por naturalizarse de tal forma que constituyen algo incuestionable o, mejor, innombrable, cuando se trata acerca de los problemas de la enseñanza. De hecho, los programas de reformas que se suceden periódicamente impulsados por las administraciones educativas rara vez afectan a estos y otros elementos de lo que se ha dado en llamar la "gramática de la escuela". Y suele ser frecuente que en los estudios sobre estos aspectos centrales de la educación apenas se establezcan relaciones con el desarrollo de la enseñanza en las aulas, como si una y otra cosa nada tuvieran que ver entre sí. Y, a la

inversa, cuando se analizan las prácticas escolares y las dificultades de aprendizaje y se formulan propuestas de mejora, el campo organizativo suele permanecer ajeno a la indagación y a la intervención. Por esto, entre otras razones, una didáctica que se limite a sugerir ideas, sin comprender qué deben las rutinas existentes a la cultura escolar, está incapacitada para cambiar algo significativo en la escuela. He aquí otra tarea para un programa de trabajo que, a través de proyectos alternativos, tiene como propósito la transformación radical de la escuela.

Ahora, por tanto, la cuestión que debe anotarse en esa agenda es, por una parte, la de indagar sobre el peso de la organización escolar en las prácticas cotidianas y la incidencia que ello tiene en las características de la formación que realmente reciben los estudiantes. Por otra parte, a la hora de considerar iniciativas que conduzcan a la mejora de esa formación, sean iniciativas relativas a los contenidos del currículum o a las prácticas pedagógicas, habrá que pensar también en los obstáculos que impone la organización escolar, en las formas de organización que serían coherentes con esas iniciativas, en las estrategias más adecuadas para cambiarlas, así como en las posibilidades, condiciones y plazos en los que esas iniciativas pueden desarrollarse. Nuevamente tendremos que subrayar que la didáctica crítica no puede limitar su ámbito de análisis e intervención al campo estricto de los contenidos o la metodología, ni tampoco apostar por una organización escolar de corte tecnicista y burocrático, como con frecuencia se divulga desde las instituciones universitarias.

Desde esa perspectiva más holística que venimos defendiendo, la didáctica no puede definirse exclusiva o fundamentalmente por su carácter propositivo, es decir, la elaboración y formulación de propuestas no puede ser su única señal de identidad, manteniendo la costumbre de tomar prestados los análisis de los problemas escolares o incluso de ignorarlos. La intervención en el campo de las prácticas escolares debe, por el contrario, fundamentarse en un proyecto de formación y de escuela, así como en la consideración de los obstáculos que impiden que ese proyecto se materialice, lo cual implica que cada parcela de la realidad escolar tenga que ser analizada de forma relacional, es decir, examinándola como parte de un todo, atendiendo especialmente a las imbricaciones de todos los elementos -y no sólo el currículum- que intervienen, desde dentro o desde fuera, en el sistema educativo. Pero implica también que las propuestas y alternativas consideren distintos ámbitos de actuación -y no sólo el curricular-, pues de otra forma, tal y como suele ocurrir, resultarían inviables y carecerían de credibilidad; lo cual, por cierto, explica en parte el descrédito de la didáctica.

Por lo tanto, ningún asunto que tenga que ver con la educación es ajeno al campo de la didáctica, así como ninguna propuesta de intervención puede limitarse al ámbito del currículum, según se ha señalado anteriormente. Por tanto, a la relación de cuestiones ya apuntadas para una renovada agenda de trabajo sobre las prácticas escolares, habría que añadir muchas otras, todas las que nos ayuden a entender esa relación a la que antes nos referíamos entre lo macro y lo micro, pero también las que nos arrojen luz sobre aspectos de la realidad escolar que, aparentemente, se rigen por reglas autónomas - aunque no independientes-, como pueden ser las cuestiones más directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje.

En esa línea, resulta crucial definir los rasgos del modelo de formación del profesorado que habría de intervenir en el marco delimitado por los anteriores supuestos y desde la perspectiva estratégica esbozada. No es asunto que se pueda despachar en dos palabras, pero digamos, al menos, que resulta indispensable no ya reformar el existente, sino formular, sobre nuevas bases, un modelo de desarrollo profesional docente que, alejándose del academicismo tecnocrático largamente consolidado, se estructure a partir de la reflexión y la intervención en torno a aquellos “problemas prácticos profesionales” que desde la perspectiva de una didáctica crítica sean considerados como auténticamente relevantes.

La práctica profesional teorizada y devuelta, de nuevo, a la realidad docente para ser experimentada y nuevamente reflexionada desde la teoría, constituiría, en este modelo, el ciclo de interacción que garantizaría la conexión entre las realidades escolares y los ámbitos del conocimiento desde los que estas realidades son abordadas. Por lo demás, la formación constantemente vinculada a la práctica profesional, al tiempo que superaría la convencional separación entre formación inicial y permanente, favorecería la reconstrucción de un tejido social profesional, indispensable en el contexto escolar no sólo para la sustitución generacional sino, sobre todo, para la consolidación del propio conocimiento profesional docente, sin el cual difícilmente podemos hablar de escuela.

En ese sentido, resulta indispensable, por ejemplo, la formación de profesores noveles interaccionando con profesionales que, desde la perspectiva que se ha propuesto, hubieran consolidado prácticas deseables. Parece evidente, simplemente al citar este ejemplo, que cualquier iniciativa a este respecto tampoco puede ser desvinculada de la transformación de otros elementos y circunstancias del sistema escolar, como hemos venido resaltando. De donde, en fin, la necesidad, para la didáctica crítica, de adentrarse también en el análisis de las políticas educativas, en cuanto factores que inciden realmente en las prácticas escolares.



Y por fin, naturalmente, es deseable, siguiendo la inspiración de los postulados más generales de una didáctica crítica, hacer frente al marco político-educativo neoconservador actualmente hegemónico. En este propósito coincidimos con las ideas de M. Apple cuando reclama la necesidad de recomponer una alianza estratégica frente al bloque hegemónico conservador y cuando, al mismo tiempo, defiende como cruciales los proyectos de educación crítica, que, en los momentos presentes, debieran de hacer un acopio de “realismo”. Si se nos permite un vieja licencia del lenguaje empleado por la tradición marxista, es precisamente en esa dialéctica de lo estratégico y lo táctico donde deben ser repensados nuestros antiguos proyectos curriculares, nacidos en circunstancias muy diferentes a las de hoy, practicando una “doble estrategia”, que funda la pedagogía de los principios con la pedagogía de la utilidad (algo que se asemeja a lo que en su día H. Giroux tildaba de “pedagogía de lo posible”), de suerte que se ejercite simultáneamente:

- la defensa de los principios inspiradores de una didáctica crítica de las ciencias sociales basada en el estudio de problemas relevantes de nuestro tiempo;
- la puesta en práctica de procedimientos inmediatamente pragmáticos para evitar los efectos más nocivos y eludir lo mejor posible el retrohumanista currículum oficial, que viene mostrando su verdadera faz en las últimas disposiciones legales.

Para el primer propósito vale seguir investigando en una línea crítica dentro de los espacios institucionales donde ejercemos nuestra labor docente y especialmente dentro de plataformas como Fedicaria o similares. Para el segundo es preciso ser imaginativos en los departamentos de los centros mediante, entre otras tareas, la elaboración de programaciones que permitan, reactualizando la tradición profesional del “pase gremial”, acatar pero no cumplir estrictamente la normativa. Así hizo la parte más conservadora de la profesión en tiempos de la LOGSE. Ahora toca al profesorado crítico adelgazar el currículum y practicar esa suerte de disenso civil-curricular, como en el tardofranquismo y la transición, tiempos recientemente resucitados a causa de la abyecta invasión imperialista contra el pueblo iraquí de la que Fedicaria, como otros colectivos contrahegemónicos, supo sacar sus “lecciones contra la guerra”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Véase, con ese mismo título, las aportaciones fedicarianas del nº 123-124, julio-agosto de 2003, de *Aula de Innovación Educativa*, pp. 6-41.

En el marco de pensamiento y del plan de acción aquí esbozados, en este número de *Con-Ciencia Social*, el artículo de A. Martín, correspondiente al “Tema del año”, profundiza en la reflexión acerca de los dilemas de una didáctica crítica (del presente). En esa línea, asimismo, la sección “Pensando sobre...” se dedica a la figura y obra de uno de los autores más emblemáticos de las tradiciones críticas en educación como es Michael Apple. El hecho de traer nuevamente a colación, y en este momento, el trabajo de Apple, se debe a la necesidad, seguramente compartida por muchos profesores y profesoras, de volver a pensar en los presupuestos para articular nuevas propuestas de transformación y cambio de la escuela que conocemos, presupuestos últimamente perdidos en el confuso magma de la tecno-burocracia. A ello pueden contribuir también las reseñas recogidas en la última parte del número, que profundizan en algunas de estas dimensiones o abordan aspectos complementarios de las mismas.

No se trata con todo ello de reeditar lo que ya sabemos sino de someter a discusión, en el contexto actual, ideas que nos permitan avanzar en las alternativas críticas sobre la educación, un propósito que animará la celebración (en julio de 2004) del X Seminario de Fedicaria, dedicado a “La escuela como espacio público y la didáctica como actividad crítica”. Lo que se han ido exponiendo en las páginas anteriores de este editorial pretende modestamente ayudar en este necesario y urgente debate; y, aunque sólo sirva para cuestionar la didáctica, ya nos daríamos por satisfechos, pues, como defendemos desde Fedicaria, la crítica de la didáctica constituye uno de los nudos gordianos para poder avanzar en el camino de mejora de las prácticas escolares.