

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 77 (27,2)

Zaragoza (España), Agosto, 2013

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2013 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación y Trabajo Social).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER McLARE (University of California, Los Angeles, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKÈ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIÒ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
NAZARIO YUSTÈ (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRÀ (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIÓN (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
Facultad de Educación de la Universidad de León.
Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

A partir del número 46, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores del número
CÉSAR CASCANTE FERNÁNDEZ y JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

Número 77 (27,2)
ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: Las pedagogías críticas hoy. ¿Qué ocurrió con las pedagogías críticas? <i>Consejo de Redacción</i>	11
Monografía Pedagogía Crítica, treinta años después Coordinadores: César Cascante Fernández y Jaume Martínez Bonafé	
Presentación: Pedagogía Crítica, treinta años después <i>César Cascante Fernández y Jaume Martínez Bonafé</i>	15
Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base <i>Jaume Martínez Bonafé</i>	23
<i>Becoming Critical</i> hoy <i>Wilfred Carr</i>	35
La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto) <i>César Cascante Fernández</i>	45
¿Una pedagogía sin atributos? <i>María Silvia Serra y Estanislao Antelo</i>	65
Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica <i>Paz Gimeno Lorente</i>	77
La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras <i>Consol Aguilar i Ródenas</i>	93

Alrededor de nuestras pedagogías críticas	
<i>Una conversación entre Julio Rogero, José María Rozada y Martín Rodríguez Rojo, moderada por César Cascante. En el Ateneo de Madrid, el 25 de abril de 2013</i>	103
Recensiones bibliográficas:	
Llamar a las cosas por su nombre, devolviendo a las palabras su sentido original y su fuerza real	
Peter McLaren (2012). <i>Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio</i> . Xàtiva: Denes Editorial. Ediciones del Crec. 463 páginas	
<i>Jaume Martínez Bonafé</i>	129
La subjetividad en la Pedagogía Crítica	
François Ozon (2013). <i>En la casa</i> . Barcelona: Golem	
<i>Cesár Cascante Fernández</i>	137
Autores	147
Normas de funcionamiento	149

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores del número

CÉSAR CASCANTE FERNÁNDEZ y JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

Número 77 (27,2)

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: Critical Pedagogies today. What happened to Critical Pedagogies? <i>Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monography

Critical Pedagogy, thirty years later

Coordinated by César Cascante Fernández y Jaume Martínez Bonafé

Introduction: Critical Pedagogy, thirty years later <i>César Cascante Fernández y Jaume Martínez Bonafé</i>	15
Critical pedagogies and theories. Draft of a thesis or base postulates <i>Jaume Martínez Bonafé</i>	23
<i>Becoming Critical</i> today <i>Wilfred Carr</i>	35
Critical action-research and us <i>César Cascante Fernández</i>	45
A pedagogy without attributes? <i>María Silvia Serra y Estanislao Antelo</i>	65
Critical and self-critical reflections on Critical Pedagogy <i>Paz Gimeno Lorente</i>	77
The dialogic literary gathering of children's and juvenile literature in initial teacher training <i>Consol Aguilar i Ródenas</i>	93

About our critical pedagogy	
<i>Una conversación entre Julio Rogero, José María Rozada y Martín Rodríguez Rojo, moderada por César Cascante. En el Ateneo de Madrid, el 25 de abril de 2013</i>	103
Recensiones bibliográficas:	
To call a spade a spade, giving words back their original meaning and real strength	
Peter McLaren (2012). <i>Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio</i> . Xátiva: Denes Editorial. Ediciones del Crec. 463 páginas	
Jaume Martínez Bonafé	129
Subjectivity in Critical Pedagogy	
François Ozon (2013). <i>En la casa</i> . Barcelona: Golem	
César Cascante Fernández	137
Authors	147
Notes for Contributors	149

EDITORIAL

Las pedagogías críticas hoy. ¿Qué ocurrió con las pedagogías críticas?

Critical Pedagogies today. What happened to Critical Pedagogies?

Entre mediados de los setenta y principios de los noventa del pasado siglo surge en el Estado español un movimiento social y pedagógico al que llamamos Pedagogía Crítica. Es un movimiento desigual, según territorios, complejo en muchos aspectos de su fundamentación y sus prácticas, y plural en cuanto a sus agentes. Como todo movimiento social, es deudor de su tiempo histórico. El dictador murió en 1975 y en los contextos de la clandestinidad se fraguaba por aquellos años el discurso de las nuevas posibilidades: desde el anticapitalismo hasta la democracia burguesa. Y en ese discurso la escuela tenía un claro protagonismo social y el maestro un claro componente militante. O se está con la reproducción —Tonucci publica su conocido dibujo de «La Máquina de la Escuela» en 1975— o se está por la emancipación —conocimos una versión policopiada con una «vietnamita»¹ de la *Pedagogía del oprimido*, en 1973—.

El movimiento de la Pedagogía Crítica se cultivó a la vez en distintos lugares del campo social. A la sombra de algunas iglesias, en las mesas de incipientes organizaciones sindicales, en las reuniones del movimiento asociativo vecinal de los barrios obreros, en el proyecto de algunas editoriales, en los grupos de maestros y maestras organizados para la renovación y el cambio educativo, en las aulas de algunos profesores universitarios. Nunca fue un movimiento hegemónico, pero contribuyó significativamente a la contrahegemonía. Poco a poco, la presencia de libros, la convocatoria de congresos, encuentros y seminarios, el desarrollo de investigaciones, la conexión internacional, la apertura académica y el desarrollo de programas políticos y sindicales, fue dando sentido y reforzando las prácticas que en el aula desarrollaban grupos de maestros y maestras comprometidos. La Pedagogía Crítica, con todos los matices que se quiera respecto a la debilidad o a la fuerza, era un movimiento de ida y vuelta entre una práctica crítica y una teoría crítica. Entre una crítica de la práctica y una práctica de la crítica. La formación inicial y permanente del profesorado se impregnó de ese movimiento. El debate

1 La vietnamita era un artefacto de fabricación casera con el que se multicopiaban en la clandestinidad los panfletos, revistas y periódicos de quienes combatían la dictadura.

sobre el currículum y su renovación, también. La relación entre docencia y currículum cobra una nueva perspectiva: ni puede haber neutralidad, ni puede haber fragmentación entre desarrollo curricular y desarrollo profesional. Al positivismo eficientista le sale una piedra en el zapato con la teoría de la relación entre intereses y conocimiento. Citemos solo un libro: *Teoría crítica de la enseñanza*, la traducción y publicación en 1988 del *Becoming Critical* que W. Carr y S. Kemmis publicaron en la Universidad de Deakin, en 1983. Su influencia en la investigación curricular y la formación docente, con las propuestas de investigación-acción como modelo de desarrollo profesional crítico, fue considerable en el interior del movimiento de la Pedagogía Crítica.

En el Estado español algunas *Escuelas de Verano* convocadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica fueron un importante amplificador de este movimiento. Las propuestas iniciales en el interior de estos movimientos, que tenían en la educación popular y las propuestas de Freinet y Freire una base importante, se complementan con nuevas aportaciones del discurso crítico. Las Escuelas de Personas Adultas, algunas enraizadas en barrios obreros con tradición combativa, fueron otro espacio de cultivo de estas pedagogías. En el inicio de los noventa, compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica de la Universidad de Valladolid organizan cuatro simposios internacionales sobre «Teoría crítica e investigación-acción» en los que diferentes grupos de profesores e investigadores presentan teorías y prácticas para el cultivo de las pedagogías y los currículos críticos. La revisión de sus *Actas* muestra la vitalidad y el deseo de futuro del discurso de la Pedagogía Crítica. Conviene matizar, sin embargo, que hubo un pensamiento más elaborado en algunos sectores de la Academia, en algunos CEP y en algunos grupos pedagógicos, y otro pensamiento tal vez más intuitivo en muchas prácticas pedagógicas que se reclamaban de la Pedagogía Crítica.

¿Qué pasó desde entonces? ¿Qué queda hoy de ese discurso? ¿Qué se ha transformado en él? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Qué pasó con quienes lo sostenían en sus reflexiones, sus investigaciones, sus prácticas docentes? Tres o cuatro décadas después, en un contexto sociopolítico y económico muy distinto —ni el capitalismo es lo que era ni tampoco los anticapitalistas parece que lo son— ¿es posible la Pedagogía Crítica? ¿Es necesaria? ¿Qué autores, qué grupos, que prácticas, son hoy la posible referencia de este movimiento?

Estamos viviendo una época en que el capitalismo muestra su rostro más salvaje y la pedagogía no puede mirar hacia otro lado. Recuperar y repensar hoy aquellas miradas, actualizar los discursos, encontrar nuevas alianzas y estrategias es, ahora mismo, una tarea urgente.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

**PEDAGOGÍA CRÍTICA,
TREINTA AÑOS DESPUÉS**

CRITICAL PEDAGOGY, THIRTY YEARS LATER

COORDINADORES:

***César Cascante Fernández
y Jaume Martínez Bonafé***

PRESENTACIÓN

Pedagogía Crítica, treinta años después

César CASCANTE FERNÁNDEZ y Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Datos de contacto

César Cascante Fernández
Na Jordana, 42, pta. 4
46003 (Valencia) España
962057070
cesar.cascante@gmail.com

Jaume Martínez Bonafé
La Marina, 74
46190 Riba-roja de Turia (Valencia)
962750140
jaume.martinez@uv.es

Recibido: 1/7/13
Aceptado: 22/7/13

RESUMEN

En este artículo se hace una breve presentación de la monografía *Pedagogía Crítica, treinta años después*. Con él se pretende aproximar al lector a su contenido haciendo algunas reflexiones generales que encontrará concretadas en los demás artículos que componen la monografía.

PALABRAS CLAVE: pedagogía crítica, investigación-acción crítica.

Introduction *Critical Pedagogy, thirty years later*

ABSTRACT

This article offers a brief introduction to the special issue *Critical Pedagogy, thirty years later*. It aims to introduce the reader to its content by making some general reflections, which will be the focus of the subsequent papers in the special issue.

KEYWORDS: critical pedagogy, critical action research.

En un momento histórico en el que la crisis del capitalismo golpea a la mayoría social en buena parte del mundo, en el que en Europa y en el Estado español retroceden los derechos sociales, políticos y económicos, parece necesario volver a pensar lo que hemos llamado *Pedagogía Crítica*.

La *Pedagogía Crítica*, a pesar de que la escribamos así, con mayúsculas, no es un territorio perfectamente delimitado. Aunque al nombrarla cualquiera de nosotras/os evoquemos algunas/os autoras/es o títulos de libros, al menos en el

momento actual, no creemos que constituya un referente al que puedan adscribirse o no las teorías y prácticas educativas.

Por otra parte, si hay algo definitorio de lo que puede llamarse Pedagogía Crítica, eso es su vocación de relacionar la educación y la situación social. No es decir mucho: es difícil encontrar a alguien que niegue esa relación, pero, sin embargo, sí es posible encontrar interpretaciones muy distintas de sus implicaciones, aun haciendo un análisis similar de la sociedad de nuestro tiempo.

Esta diversidad, o si se mira de otra forma, esta disolución de la Pedagogía Crítica, que llega al punto de cuestionar si es útil seguir hablando de ella o en su nombre, está presente en los artículos que forman parte de la monografía que presentamos.

La monografía no fue construida previa conceptualización por parte de sus coordinadores de lo que es o debe ser la Pedagogía Crítica: fijando sus límites, trazando fronteras y, por lo tanto, señalando cuáles eran sus voces más representativas en el momento actual o excluyendo determinadas aportaciones.

Se generó con un procedimiento bien distinto. Tratamos de que en la monografía participaran las/los que en los años ochenta o noventa del pasado siglo habían estado vinculados a la Pedagogía Crítica de forma explícita en diferentes contextos académicos y culturales, procurando que sus trabajos se orientaran con la mayor libertad temática hacia lo que a cada cual le invocaran esos dos términos casi treinta años después.

El resultado que se encontrará en la monografía es significativo de la variedad de planteamientos actuales de algunas/os de las/los que estuvimos relacionados en la Pedagogía Crítica. Desde los artículos que responden a esa invocación cuestionando la conveniencia de seguir utilizando esa denominación, a los que intentan ahondar en ella para buscar lo que realmente podemos llamar crítica; desde los que su respuesta es una investigación concreta, a los que se orientan por repensar lo que pensaban años atrás; los que sitúan la crisis del capitalismo actual como un referente central, a los que ni siquiera parece necesario nombrarlo...

Hoy, en la segunda década del siglo XXI, partiendo de la monografía pero yendo más allá de su contenido, podemos formularnos una serie de preguntas: ¿Estamos en una situación en la que los que caminaban alrededor de la Pedagogía Crítica han dejado en buena parte de hacerlo? ¿Esta disolución se debe a que la Pedagogía Crítica no era poco más que eslóganes o lugares comunes que hoy están desgastados? ¿Su menor presencia como tal Pedagogía Crítica es consecuencia de una derrota infligida por el neoliberalismo en la educación? ¿Tienen los que todavía siguen congregándose en torno a ella algo realmente en común? ¿Comparten al menos algunos problemas? ¿Tienen ciertas referencias teóricas comunes? ¿Existen prácticas actuales que sirvan de referencia en cada caso?...

Sobre estas y otras cuestiones para el debate que nos gustaría iniciar con esta monografía volveremos al final de esta presentación. Entraremos ahora de forma más precisa en el contenido de cada uno de los siete artículos que la constituyen.

El primer artículo de Jaume Martínez Bonafé aporta un análisis en forma de postulados de una serie de temas que la Pedagogía Crítica ha ido acumulando en su trayectoria y que en cierto modo la definen. Es significativo que la última de sus tesis sea *Crítica de la crítica (sobre ausencias y debilidades)*, es decir, un postulado que subraya la necesidad de repensar permanentemente lo que la Pedagogía Crítica puede ser, más si, como se plantea en otro de sus postulados, está perdiendo vigor (*Crítica a la gentrificación de la —teoría/pedagogía— crítica*). No se trata, por lo tanto, como el propio autor dice, de cerrar ningún principio universal sobre un modo de racionalidad y unas prácticas políticas y pedagógicas que nunca admitieron una verdad única y excluyente, pero sí de recordar lo que tiene el suficiente vigor para superar la apariencia y la superficialidad de las teorías y prácticas hegemónicas actuales y abrir el debate para su contestación al momento histórico de crisis del capitalismo neoliberal que estamos viviendo.

En el segundo artículo de la monografía, «*Becoming Critical* hoy», Wilfred Carr revisa, veinticinco años después de su publicación, el libro del mismo título que escribió con Stephen Kemmis y que en España fue editado con el título de *Teoría crítica de la enseñanza*. Este libro, de importante influencia en la Pedagogía Crítica, estaba escrito desde la *Teoría Crítica* en general y desde la idea de *Ciencia Social Crítica* de Habermas en particular, según nos plantea al principio de su artículo. Desde esta perspectiva teórica se pretendía que la investigación-acción emancipadora fuera su expresión práctica.

Según Carr, acerca de *Becoming* habría que plantear hoy varias cuestiones:

- La idea de profesor investigador proveniente de la de *profesor ampliado* de Stenhouse y relacionada con la de profesor reflexivo de Schön ha ido perdiendo fuerza. El movimiento *accountability*, la hiperregulación del trabajo de los profesores, etc. han cambiado las condiciones de trabajo de los profesores haciendo que se produzca una desprofesionalización en el sentido de pérdida de autonomía.
- No se pudo prevenir la circunstancia de que el éxito de la investigación-acción posterior a la publicación del libro en la formación de profesionales en activo, la haría acomodarse posteriormente a los prerrequisitos de las formas de investigación que pretendía reemplazar.
- La lectura posterior de algunos autores que han revisado críticamente la llamada crisis de la modernidad (Gadamer, MacIntyre, Habermas) nos han hecho darnos cuenta de que en la modernidad y en la educación moderna ha sido dominante el razonamiento técnico y el cientificismo. Y que hoy son más dominantes aún que entonces, dificultando que el profesorado se haga preguntas como las que implicaba la investigación-acción crítica.

- El neoaristotelismo de los autores citados y algunos más nos permite entender mejor cómo la racionalidad técnica ha acaparado la investigación-acción actual.

Todas estas cuestiones, nos dice el propio autor del artículo, tienen que ver con una más general, la adscripción de *Becoming* al pensamiento moderno y las críticas provenientes del pensamiento posmoderno. Sin embargo, para Carr, a pesar de esas críticas y de aportaciones que deben ser incorporadas desde ellas, la idea de emancipación y de investigación-acción crítica sigue teniendo vigencia como procesos inacabados históricamente situados.

El tercer artículo de la monografía, «La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto)», de César Cascante, revisa lo que para Carr era la parte práctica de la Teoría Crítica, es decir, la investigación-acción crítica. Partiendo de la evolución de la investigación-acción crítica en el Estado español, que la ha llevado a convertirse mayoritariamente en un instrumento de la llamada Nueva Economía, y tras analizar de la mano de David Harvey las principales consecuencias de las políticas neoliberales en torno al valor de uso y el valor de cambio de la mercancía educación, así como la tarea de deslegitimación del metarrelato neoliberal que han venido realizando diversos movimientos sociales, el autor reconceptualiza desde el *análisis político del discurso* de Foucault y Laclau la propia Pedagogía Crítica. Desde esta reconceptualización de la Pedagogía Crítica, abandonando los postulados de Habermas, plantea la investigación-acción crítica como el *análisis político de los discursos* de los educadores y educandos.

El cuarto artículo de la monografía, «¿Una pedagogía sin atributos?», escrito por Estanislao Antelo y Silvia Serra, es la aportación que más claramente se distancia de la Pedagogía Crítica. Tras hacer un breve recorrido de su paso por la Pedagogía Crítica, los autores, a partir de una cita de Tomaz Tadeu da Silva (*La pedagogía de los monstruos...*), hacen una crítica al sujeto crítico de la Pedagogía Crítica equiparándole con el sociólogo crítico de la educación que desde su posición soberana, libre de los constreñimientos que producen la comprensión turbada de la sociedad que tienen los individuos comunes, ve a la sociedad como se ve un mecanismo de relojería, tornándose apta, así, para concertarla. Por otra parte, plantean, interrogando a la Pedagogía Crítica, cómo la crítica a los sistemas educativos nacionales habilitó lo que ocurrió en los años noventa: un estado débil y la aparición de un sujeto que se convierte en una especie de empresario de sí. En este sentido, hoy se vive en la ambigüedad de develar ciertas condiciones ocultas en las prácticas de los sistemas educativos y añorar un estado más fuerte, con más presencia, más «eficaz». Tras revisar a continuación la noción misma de crítica llegan a la idea de que la Pedagogía Crítica en su momento produjo efectos desestabilizadores en las certezas de la Pedagogía, pero ahora la sensación es más bien la contraria: sus herramientas conceptuales parecen haber perdido su capaci-

dad de *intervenir*. Por último, proponen lo que llaman una pedagogía sin atributos: si la pedagogía es pensamiento, para ser crítica debería asumir la condición del pensamiento crítico, es decir, poner en juego aquello que todavía no ha sido pensado, para producir efectos cuando *interviene* sobre lo que ya ha estado pensado.

El quinto texto que compone la monografía, «Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica», de Paz Gimeno, se centra en el análisis de la situación actual del pensamiento crítico en el sistema educativo español. En este texto se señalan algunos de los condicionantes que socavan esta orientación escolar crítica, desde los que corresponden a un sistema educativo colonizado por el sistema económico, hasta los bucles político-educativos que han entrelazado una ideología seudoprogresista y una práctica neoconservadora, y que, en la actualidad, han derivado en una «plana» realidad capitalista. Sin embargo, a pesar de ello, el artículo plantea la necesidad de mantener una «resistencia» crítica, aunque sea minoritaria, que constituya un espacio simbólico donde se pueda ubicar el germen de los cambios sociales.

El artículo de Consol Aguilar que viene a continuación, «La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras», constituye una respuesta práctica a lo que para la autora puede entenderse como Pedagogía Crítica. El artículo explica su experiencia de tertulia literaria dialógica de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros y maestras. La lectura *dialógica* es también emancipadora en el sentido freiriano: la lectura de la palabra que lleva a la lectura del mundo, favoreciendo un pensamiento crítico, plural y diverso que nos enriquece a todos y a todas. En esta experiencia la voz protagonista del estudiantado es imprescindible en la construcción intersubjetiva del significado de los textos e imágenes. Es una lectura transformadora, que nos enriquece, como estudiantado y profesorado, desde una concepción crítica de la educación.

Cierra la monografía un artículo que en realidad es una entrevista-conversación con tres personas que han sido protagonistas desde los años ochenta en el devenir de la Pedagogía Crítica en España: Martín Rodríguez Rojo, Julio Rogero y José María Rozada. Nos parecía imprescindible que en la monografía estuviera presente también el lado más personal de lo que ha supuesto la Pedagogía Crítica en el Estado español, entre otras cosas para acercar lo que nos pasa a lo que pasa, para romper de alguna forma la división entre lo subjetivo y lo objetivo, la experiencia y el análisis. Por otra parte, esta entrevista, que hemos titulado «Alrededor de nuestras pedagogías críticas», representa bien la idea de la monografía: la de buscar un tiempo y un espacio para que los que hemos estado en la Pedagogía Crítica volvamos a encontrarnos para hablar de ella sin más propósito que el de iniciar un diálogo que pueda ser ampliado a todas y todos. Como se puede apreciar en el texto que recoge la entrevista, los tres participantes narran su experiencia desde los años ochenta hasta llegar al momento actual, sin por ello dejar de

hacer sus propios análisis con la madurez que proporciona casi siempre el paso del tiempo y la honradez intelectual que siempre les ha caracterizado.

Queremos acabar esta presentación señalando algunas cuestiones para el debate que surgen de nuestra propia interpretación de los artículos que constituyen esta monografía.

Una primera cuestión tiene que ver con la trayectoria que ha seguido en los últimos treinta años la Pedagogía Crítica. Si hay un concepto comúnmente utilizado dentro de la variedad de planteamientos que pueden encontrarse en ella, este es el de *hegemonía*.

Como es bien sabido, este concepto, atribuido a Gramsci en la propia bibliografía de la Pedagogía Crítica y en general, ha constituido, junto con otros del marxista italiano, uno de los referentes de lo que se ha llamado el marxismo cultural. El marxismo cultural, sin embargo, tiene una trayectoria que apenas ha tenido desarrollo en la Pedagogía Crítica.

Sin ánimo de hacer un recorrido completo de su desarrollo podemos señalar algunos hitos significativos en su trayectoria. Edgard P. Thompson, en su conocido libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, siguiendo a Gramsci critica el determinismo teleológico del concepto de lucha de clases para vincularlo a cada situación histórica y lo abre así al concepto de experiencia; Raymond Williams, enlazando con este planteamiento, inaugura los Estudios Culturales abriendo un campo de trabajo que será seguido por Stuart Hall y Richard Hoggart —que desde sus inicios está ligado a la tarea educativa— y que el propio Williams vincula con la semiótica de Bajtin; Laclau y Mouffe, en *Hegemonía y estrategia socialista* siguen esta trayectoria y van recogiendo buena parte del aporte posmoderno de los Foucault, Derrida o Deleuze.

Aunque en algunos de los autores que podemos adscribir a la Pedagogía Crítica están presentes estos aportes, no es menos cierto que buena parte de la Pedagogía Crítica ha seguido un camino más corto en todos los sentidos. Un camino más corto que puede tener que ver con la recepción de Habermas que no necesita, cuando no se opone, esos planteamientos, que le basta más con una distinción menos compleja de los intereses constitutivos del saber o de los grupos con procedimientos de participación e igualdad en la información.

Como una de las derivaciones de esta perspectiva más corta, se produce también en el seno de la Pedagogía Crítica el enfrentamiento entre el pensamiento moderno y el posmoderno. Un enfrentamiento que, sin entrar ahora en el fondo de la cuestión, resta posibilidades de renovación a las fuentes teóricas de la Pedagogía Crítica y establece prejuicios sobre aportaciones que pueden ser etiquetadas de modernas o posmodernas. Estos prejuicios, cuando no afectan a los

autores señalados como posmodernos y, por lo tanto, sin más como relativistas en sentido peyorativo, afectan a los que se confiesan marxistas sin ambages. Las consecuencias son, entre otras, que la obra de muchos autores que están haciendo interesantes estudios sobre la economía, la sociedad, la política o la cultura de nuestro momento histórico con un compromiso social innegable no reciben la atención adecuada (podemos nombrar, entre muchos otros, a David Harvey, Enrique Dussel o Boaventura de Sousa Santos, citados en esta monografía). Y también algo paralelo y aún más grave, la ausencia de un debate real que vigorice, más allá de las etiquetas y las ignorancias, lo que podemos hacer en cada lugar y en este momento histórico para contribuir desde la educación a lo que entendamos por el bienestar general en nuestro planeta.

Esta suerte de empobrecimiento teórico de la Pedagogía Crítica, a la que no es ajena su mercantilización y la consecuente necesidad de venta de productos con etiqueta que sean fácilmente asimilados por sus compradores, tiene también sus consecuencias en lo que podemos considerar su vertiente práctica.

Si la investigación-acción que fue el referente práctico de la Pedagogía Crítica en su versión derivada de la Ciencia Social Crítica ya se inició ignorante de la investigación-acción participativa que existía anteriormente desde finales de los años sesenta en diversos continentes (Congreso de 1977 en Cartagena de Indias), ha seguido así en buena parte. Su desarrollo, sus autores, sus experiencias siguen siendo desconocidos, siguen estando clasificados en otros campos un tanto al margen del mundo escolar, del mundo académico más ligado a la investigación en la escuela.

Sirva entonces esta monografía, en la medida que sea posible, para retomar el debate sobre la Pedagogía Crítica más allá de su etiqueta, para enfrentar sus problemas abriéndose a lo que ha ido dejando por el camino e intentar responder desde la educación a la necesidad planetaria cada vez más insoslayable de un mundo más justo para todas y todos.

Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base

Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Datos de contacto

Jaume Martínez Bonafé
La Marina, 74
46190 Riba-roja de Turia (Valencia)
962750140
jaume.martinez@uv.es

Recibido: 15/5/2013
Aceptado: 6/6/2013

RESUMEN

No se trata aquí de cerrar ningún principio universal sobre un modo de racionalidad y unas prácticas políticas y pedagógicas que nunca admitieron una verdad única y excluyente. Se toma ahora el formato de postulado o tesis como inauguración, en el contexto de esta publicación, de un debate que ha de mostrar razonamientos sobre los alcances y los límites de lo que pretendieron y pretenden ser las teorías y las pedagogías críticas. Y es ese diálogo, en cualquier caso, el que pondrá las palabras en su justo lugar, ampliará las miradas ausentes de este texto e iluminará nuevas perspectivas. Lo que se apunta aquí es un bosquejo de los problemas y temas de la pedagogía crítica, entendida como lucha política en el campo social de la educación.

PALABRAS CLAVE: capitalismo, lucha de clases, historicidad, crítica cultural, esfera pública, pedagogía política, educación crítica, emancipación.

Critical pedagogies and theories. Draft of a thesis or base postulates

ABSTRACT

It is not the intention of this paper to establish any universal principle on a mode of rationality and political and pedagogical practices that never admitted just one, exclusive truth. In the context of this publication a postulate or thesis is taken as a first step of a debate that has to show reasonings on the scope and limits of what critical pedagogies and theories intended and intend to be. It is this dialogue, in any case, which will put words in the right place, expand the missing views in this text and illuminate new perspectives. What is offered here is a sketch of the problems and topics of critical pedagogy understood as a political fight in the social field of education.

KEYWORDS: capitalism, class struggle, historicity, cultural critique, public sphere, political pedagogy, critical education, emancipation.

1

Crítica a la naturalización de la experiencia institucional de la educación. Lo que pasa en las escuelas (y, en general, en el conjunto de instituciones de la educación) tiene un sentido, una finalidad, responde a unos intereses, una cosmovisión e ideologización de la vida social, está determinado por relaciones y estructuras que muestran tensiones. Preguntarnos por lo que pasa en las escuelas es preguntarnos por las fuerzas, relaciones, tensiones, estructuras y discursos que mueven y condicionan lo que ocurre en su interior, y lo que creemos que es o no es posible que ocurra. Lo que pasa en las escuelas no es natural, ni pasó siempre igual; lo que pasa en las escuelas está socialmente construido e históricamente determinado. Las pedagogías críticas pretenden el análisis, la negociación y la transformación de las relaciones sociales complejas entre estructura, conocimiento y poder en el interior de la institución escolar; sabiendo, por otro lado, que esas relaciones sociales y estructurales se inscriben en un más amplio campo social trans-nacional.

2

Crítica al determinismo sin sujeto. Lo que pasa en las escuelas pasa con nosotros, desde nosotros, contra nosotros o a favor de nosotros. Lo que pasa en las escuelas es un cruce de lenguajes, miradas, significados, puntos de vista, formas de decir. El diálogo, por tanto, muestra tanto lo que se complementa como lo que se muestra antagónico. En el diálogo, entre sujetos sujetados, está la posibilidad de superar tensiones sin renunciar a los antagonismos. Lo que pasa en las escuelas reprime identidades, cuerpos, deseos, pero también alimenta la posibilidad de la rebeldía, de la subjetividad transformadora, de la conciencia crítica, de la creación de libertad.

Lo que pasa en las escuelas no puede estar determinado por teorías sociales o pedagógicas que vienen a decir que lo que pasa en las escuelas es lo *único posible* que pase. Ese modo de teorización sacraliza a la institución escolar mostrando como certezas absolutas un modo determinado de pensar la institución en un momento histórico dado. La necesidad —no idealista sino por ser socialmente útil— de encontrar otras alternativas teóricas y prácticas resulta de la necesidad de un sujeto —individual y colectivo— que actúe con libertad para enfrentarse al desafío de su tiempo histórico. Las pedagogías críticas son pedagogías insurgentes frente a un modo de racionalidad hegemónico que no nos deja pensar otras posibilidades escolares y educativas.

3

Crítica de la ahistoricidad. Lo que pasa en las escuelas responde a un proyecto histórico e institucional para garantizar la reproducción. El origen, en los

monasterios y catedrales de los siglos XIII y XIV, sufre un vuelco importante con las revoluciones burguesas y los discursos de la Modernidad. El proyecto político del derecho a la escuela pública y universal es fruto de ese vuelco histórico. La hegemonía del Estado burgués en el liderazgo del proyecto de escuela pública deja las cosas como estaban: la reproducción del capitalismo como orden social dominante. Las transformaciones sociales y económicas en las últimas décadas, y muy especialmente en los últimos años, vienen anunciando nuevos lenguajes y nuevas prácticas para la educación pública. Y en cualquier caso, la pregunta de la crítica es qué fuerzas sociales y discursos de poder hegemonizan en cada momento histórico el diseño y la estrategia de la reproducción a través de la escuela. Y qué discursos de resistencia y contestación muestran la posibilidad de una respuesta pedagógica de esperanza y liberación.

Algunos autores, en el contexto difuso de las teorías críticas de los años setenta, anunciaron la «muerte» de la escuela (Reimer) o una sociedad «desescolarizada» (Illich). Las actuales formas de control sobre la producción, la manipulación y la distribución de información y conocimiento, a través de múltiples canales, formatos digitales y redes sociales, acentúan todavía más la crisis del proyecto histórico de la escuela como aparato de reproducción (Bourdieu y Passeron). Pero también, como ya se anunció en aquellas primeras críticas, la transformación del aparato de reproducción en un dispositivo de burocracia (credencialismo y jerarquización) y mercantilización neoliberal.

4

Crítica de la mercantilización. Lo que pasa en la escuela, en el actual marco social y económico neoliberal, constituye una forma de producción y venta de mercancía, una forma de negocio con la educación devenida mercancía. El conocimiento que se produce es el conocimiento con pretensiones de valor de cambio, y el sujeto socialmente producido pretende adquirir valor de cambio de su fuerza de trabajo a través del credencialismo educativo. Las ideologías coherentes con la escuela empresarial refuerzan el individualismo, la competitividad y el control punitivo.

Los lenguajes empresariales introducidos en el discurso educativo regulan las prácticas, conformando modos de proceder mientras se dificultan otros. La medición de resultados, los ránquines, las comparaciones y competitividad, la obsesión por la emprendeduría y la educación financiera, facilitan la transformación del derecho social a la educación en un campo abonado para el negocio de la educación. Además, el discurso de la lógica del mercado dentro de la escuela es totalizador, en el sentido de no dejar espacios o invisibilizar otros que pudieran mostrar pedagogías fundamentadas en otras racionalidades alternativas. Si hacemos carreras para ver quién es el más rápido, se nos olvida la posibilidad de que haya quién prefiera caminar lento.

5

Crítica de la desmemoria. Lo que pasa en la escuela no puede explicarse con racionalidades inmediatas, huérfanas, ausentes de radicalidad y fundamento. Los discursos críticos sobre la escuela han venido constituyéndose con el esfuerzo, el trabajo, la experiencia, el estudio, la investigación y el compromiso de personas y colectivos a lo largo de los años. Desconocer las epistemologías que fundamentan y dan sentido a las propuestas educativas contrahegemónicas es un modo muy torpe de creer que siempre partimos de cero quedándonos en el análisis superficial de los problemas educativos. Pero la desmemoria no solo es torpe. Es también una estrategia de poder que desmoviliza y desarma, porque impide la conciencia del empoderamiento nutrido por los avances de otras racionalidades y experiencias anteriores. Las pedagogías críticas de los años sesenta y setenta en el Estado español indagaron en la experiencia de las escuelas racionalistas y libertarias impulsadas por el movimiento obrero de los años treinta; los Movimientos de Renovación Pedagógica se impregnaron de la experiencia colaborativa del Movimiento Freinet y las propuestas de educación popular impulsadas en Latinoamérica por Paulo Freire, y en la actualidad todo ese legado histórico constituye una base experiencial necesaria para el surgimiento de nuevas posibilidades y alternativas.

6

Crítica de la separación. Lo que pasa en las escuelas a menudo separa y fragmenta las múltiples esferas y dimensiones de la vida humana: separa al sujeto del conocimiento, separa a los sujetos entre sí, separa y fragmenta el conocimiento, separa lo que se piensa de lo que se hace, separa la razón del sentimiento y los afectos, la ética de la estética, fragmenta la experiencia y la separa de su teoría, separa la organización institucional de la voluntad y el deseo de los organizados, separa la práctica del sentido de la práctica, separa la enseñanza de la investigación y del trabajo, separa el diploma y la acreditación de su verdadero valor para el crecimiento humano, separa los tiempos y los espacios de aprendizaje, separa la escolarización del proceso permanente de formación, separa la educación de la economía y la política, y separa el *curriculum vitae* del camino de la vida.

7

*Crítica de la superficialidad, el enmascaramiento y el tecnofanatismo di-
dático.* Lo que pasa en las escuelas tiene preguntas fundamentales. El exceso de respuestas puntuales sobre situaciones fragmentarias impide profundizar en esas preguntas fundamentales. Pongamos un ejemplo: un determinado modo de insistencia discursiva sobre las TIC en la escuela desvía la atención hacia otras cuestiones de raíz, tales como el hecho de que las redes, la comunicación abierta y los

saberes compartidos, producidos en intersticios y extramuros de múltiples lugares, están poniendo en crisis a las instituciones cerradas de educación y ponen a las tecnologías de la información y la comunicación en el núcleo de nuevas reflexiones sobre el sentido y uso del conocimiento, sobre los procesos formativos y los contextos o entornos de aprendizaje. Las pedagogías críticas buscan identificar las preguntas fundamentales —por ejemplo, ¿de qué modo la enseñanza es realmente educativa?, ¿cómo los maestros pueden adquirir control e independencia sobre los medios y los procesos de su trabajo?— y encontrar respuestas desde la ruptura epistemológica que pone en suspenso las pre-construcciones vulgares y las respuestas pre-construidas. Las teorías y pedagogías críticas se han enfrentado a la hegemonía de un discurso didáctico y curricular simplificador que deja fuera del debate político y pedagógico cuestiones fundamentales como la selección y codificación del contenido, el sentido social y concientizador del conocimiento escolar y la renovación metodológica coherente con la crítica a esa hegemonía. Cuestiones que vendrían a desplazar el punto de mira hacia la relación de la pedagogía con los procesos productivos y culturales del capitalismo en su fase de desarrollo actual.

8

Crítica de la ideología del profesionalismo en la enseñanza. Lo que pasa en las escuelas puede ser leído por los profesores con los ojos del intelectual crítico, que ofrece puntos de vista, y alternativas prácticas basadas en los valores públicos, la responsabilidad cívica, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo. Sin embargo, los discursos que sitúan al profesorado ante la reivindicación de un estándar de competencias profesionales en el interior del marco ideológico neoliberal, lo convierten en un mero ejecutor técnico de ideas y principios que están fuera de sus propias reflexiones, decisiones y deseos. La ideología del profesionalismo y del profesor como técnico constituye además una forma de subvaloración de la pedagogía, en tanto que lenguaje de posibilidad, esperanza y deseo, nutrido en la experiencia de prácticas concretas transformadoras.

Las pedagogías críticas pretenden un profesorado que actúe como sujeto activo histórico capaz de crear en la específica y concreta polis de la escuela formas de relación política y pedagógica igualitarias que sirvan como laboratorio de la democracia radical. Esto supone empoderamiento de una asociación entre iguales que, en la reflexión y el diálogo sobre las prácticas, desarrollan su propio conocimiento profesional práctico y una teoría política y pedagógica sobre el sentido y la función social de su profesión. En el contexto del Estado español, pero del mismo modo en otros contextos territoriales, se han producido campos de reflexión y experiencias asociativas horizontales que dan indicio de la capacidad y posibilidad de empoderamiento crítico del profesorado. Una tarea de las pedagogías críticas es dar visibilidad y poner en relación esos esfuerzos del trabajo educativo crítico.

9

Crítica de la neutralidad curricular. Lo que se enseña en las escuelas (y lo que se aprende), lo que se selecciona como conocimiento escolar, responde a relaciones y estructuras de poder en el marco social capitalista en que se inscribe el sistema educativo. El currículum definido y diseñado en el interior de un aparato del Estado legitimador del sistema social capitalista, es un currículum al servicio de esa legitimación, es decir, de los procesos a través de los cuales el sistema produce sus propios mecanismos de reproducción. La jerarquización entre las disciplinas curriculares, aquello que se considera conocimiento relevante y lo que no se considera, se ignora o desprecia, está en relación con intereses vinculados con la esfera de la producción, la cultura y las relaciones sociales. La omnipresencia del libro de texto como mediador hegemónico en el desarrollo curricular responde a ese modo socialmente interesado de entender las relaciones del sujeto con el conocimiento. Las propuestas curriculares de las pedagogías críticas, por el contrario, pretenden ser informadas por intereses emancipatorios, lo que constituye todo un programa de resistencia cultural y el ensayo de nuevos lenguajes y dispositivos para dar significación a las nuevas prácticas de transformación.

10

Crítica del esencialismo y la domesticación en el currículum. Lo que se enseña en las escuelas no tiene por qué responder a una idea única, una verdad exclusiva, universal, esencial, de lo que es conocimiento socialmente relevante. Desde los textos y grabados que se mostraban en los primeros monasterios y catedrales hasta las actuales pizarras virtuales y otros dispositivos digitales, se ha considerado al currículum escolar como el texto que deposita el saber esencial e indiscutible con el que garantizar la reproducción social. Primero quiso ser un saber revelado; más tarde pretendió un saber demostrado. Y en todos los casos fue un saber fragmentado y dicotomizante, que alejaba vivencialmente la razón de la experiencia situada, afectiva y sentimental.

Las pedagogías críticas advierten del carácter alienador de un conocimiento que no puede ser discutido y de una selección cultural que no pueda mostrar otras selecciones alternativas. Y sugieren la analítica de los discursos sobre lo que se considera conocimiento verdadero. El currículum de las pedagogías críticas es un registro performativo de los conflictos sociales, indaga en las micropolíticas de la raza, la clase, el género, y la orientación sexual, reconoce la experiencia vivida por estudiantes y profesores, escapa al corsé del aula y la abstracción teórica para salir al encuentro de lo vivido en las calles, busca en las comunidades y poblaciones desfavorecidas o marginadas la posibilidad de encarnar saberes de solidaridad y transformación, y desafía una economía política del deseo individualizante y

colonizada por el consumismo para poner al estudiante ante una praxis constructiva de categorías universales de libertad y emancipación.

11

Crítica a la uniformidad cultural. Lo que pasa en las escuelas responde a una compleja relación multicultural, en la que la diferencia se muestra tanto en el ejercicio y relaciones de poder, como en los conflictos y luchas por el derecho a la identidad. La obsesión por la uniformidad lingüística y cultural (en ocasiones también religiosa) es una forma de poder frente a los grupos oprimidos que han hecho de su diferencia una forma de combate contra la opresión. La negación, por parte de la escuela, de otras culturas desde el discurso de la inferioridad cultural o la falta de sistematización académica, es una reducción interesada de la realidad y un desprecio a las prácticas sociales que han tomado como base esas culturas alternativas a las dominantes. Las pedagogías críticas parten del reconocimiento de la diferencia y diversidad cultural, en un marco de clases sociales en conflicto, abriendo el currículum a conocimientos y experiencias de movimientos indígenas, campesinos o urbanos despreciados desde las políticas de uniformidad cultural.

12

Crítica de lo colectivo sociotécnico. En las escuelas se recurre a menudo a la actividad colectiva, adecuada a una finalidad o periodo de tiempo. Pero no constituye una premisa, un punto de partida. Lo colectivo como forma de producción política, de experiencia de vida, de ensayo y posibilidad de cooperación, se sublima en la escuela a través de la técnica didáctica del grupo. El grupo en la escuela es sociotécnico, porque constituye un dispositivo dependiente de una finalidad ajena a sí mismo como grupo. El círculo de cultura freiriano, por poner un ejemplo contrario, supone un modo de escucha, de desarrollo de la percepción y de formulación de problemas para el que lo colectivo es esencial porque en su desarrollo existe la posibilidad de abrir preguntas y encontrar claves que permitan reformular la propia experiencia colectiva.

13

Crítica de la educación encerrada en la institución escolar. Lo que pasa en las escuelas no define en exclusividad el proceso de subjetivación. La ciudad, y las prácticas económicas, sociales y culturales que en ella se desarrollan, constituyen un potente programa de educación, que acaba conformando identidades y conocimiento práctico. Leer la ciudad como currículum es leer el programa cultural que, gobernando la vida cotidiana, nos constituye y subjetiviza.

Del mismo modo, el análisis de distintos dispositivos culturales, como el cine, la música popular, diferentes programas de televisión y otros artefactos tecnológicos para la comunicación, nos acercan a la comprensión del modo en que se instala en nuestras vidas una cosmovisión desde la hegemonía cultural y las lógicas en que el capitalismo coloniza nuestra vida cotidiana. Pero, al mismo tiempo, esa compleja plataforma de posibilidades tecnológicas y comunicativas muestra la posibilidad de producción de artefactos y prácticas culturales desde intereses ideológicos y políticos contrahegemónicos. En cualquier caso, insistimos, la batalla por la hegemonía en el discurso educativo no se libra solo entre las paredes del aula.

14

Crítica del academicismo. Pensar lo que pasa en las escuelas es pensar en el curso de la acción, desde el curso de la acción. La inveterada obsesión por una teoría que guíe la relación educativa, ha institucionalizado, despreciando, la experiencia viva. Aunque no hay teorías cerradas que expliquen la totalidad de la acción, son imprescindibles, sin embargo, las prácticas de teorización, una forma de choque vivencial que nos ayude a desentrañar el sentido de la acción en la que estamos metidos. Reconociendo la contribución de autores relevantes en el campo de la investigación y las teorías socialmente críticas, no es sin embargo el seguimiento académico de estos autores lo que alimenta las teorías críticas. Es una forma de querer vivir condiciones materiales, un sentido de pertenencia a un movimiento de transformación, lo que da sentido y forma a la construcción teórica crítica.

15

Crítica de la sustitución de la esfera pública por el Estado. Lo que pasa en las escuelas no puede depender de un poder patronal encarnado en el Estado, al margen o contra la politización de la comunidad. Si lo público se identifica con lo estatal, el poder popular y militante de docentes, familias y organizaciones sociales de la comunidad queda diluido o marginado. Lo público es lo que pertenece y es construido por todas y todos, con estrategias de participación decididas por todas y todos. La escuela pública es un proyecto comunitario en el que la pedagogía dialoga con las problemáticas sociales. En la escuela pública la formación y selección del profesorado, la organización y gestión del centro, el diseño y desarrollo del currículum, han de responder o son la consecuencia de ese proyecto comunitario. En determinados discursos progresistas, se le pide al Estado garantizar la posibilidad y el mantenimiento del proyecto público y comunitario de escuela. Reclamando esta posibilidad como incompatible con la privatización de la enseñanza orientada a conseguir beneficios económicos; y más incompatible todavía

con la subvención estatal a estos negocios. Sin embargo, las pedagogías críticas saben que el Estado es un territorio de confrontación de la lucha de clases.

16

Crítica a la despolitización de la pedagogía. Lo que pasa en las escuelas es político porque la construcción de subjetividad y el modo de relación del sujeto con el conocimiento tiene consecuencias sobre el mantenimiento o el cuestionamiento de las instituciones y estructuras sociales existentes en la sociedad; es igualmente político porque en la discusión y toma de decisiones sobre el currículum se manifiestan tensiones y conflictos sobre las voces que pueden ser oídas, y los conocimientos que se consideran válidos. Las pedagogías críticas se asumen como políticas porque se vinculan orgánicamente con procesos y movimientos sociales de lucha anticapitalista y transformación social.

17

Crítica a la gentrificación de la (teoría/pedagogía) crítica. No es casual. Entre la mitad de la década de los setenta y el inicio de los noventa la pedagogía crítica fue más combativa, tuvo más presencia y reconocimiento social del que tiene ahora. No solo en España. También en otros lugares de Europa y EE. UU. El proyecto de las pedagogías críticas se encarnaba, entonces, en el proyecto de emancipación social de la clase obrera. La pedagogía crítica era, entonces, una pedagogía *de clase*. Las propuestas de educación popular, de sistematización o investigación-acción participante, con fuerte influencia latinoamericana, se vinculaban a las luchas populares en los barrios y fábricas. Y esto por varios motivos: uno, que el conocimiento (el combate por el conocimiento) se sabía mediado por las relaciones entre trabajo y capital. Otro, que la crítica a la pedagogía necesitaba una pedagogía de la crítica. Por tanto, una pedagogía de la reproducción (de las clases) debía ser contestada por una pedagogía de la emancipación (social).

Sin embargo, del mismo modo en que por esas mismas décadas se inicia en las grandes ciudades un nuevo urbanismo de fuertes dimensiones políticas, económicas y culturales, por el que la clase obrera ocupante de los barrios céntricos populares se ve desplazada por una nueva clase media que ocupa esos mismos barrios remodificados y ahora perversamente rentables. Del mismo modo, digo, en que ese proceso de gentrificación urbana implica un conjunto de procesos económicos con fuerte carga cultural y estética, constituyendo un forma de vanguardia de la reestructuración metropolitana, también las teorías y pedagogías críticas sufren un proceso de gentrificación, desplazamiento, hacia nuevos territorios y sectores sociales que hablan, ahora, desde fuera de la lucha de clases. El problema teórico e ideológico que se quiere destacar aquí es el modo en que

nuevos conceptos, lenguajes y modos de problematización significan una nueva contribución a la complejidad teórico-práctica del proyecto político de la pedagogía crítica —que no abandona su focalización en el capital y las clases sociales— o por el contrario la gentrificación teórica supone desplazar ese núcleo central por otros componentes culturales e ideológicos. Esto supone también preguntarnos por *quién habla*, quién es el sujeto de la pedagogía, y qué papel gentrificador ha podido jugar la intelectualidad académica y los espacios de poder que ocupa.

18

Crítica de la crítica (sobre ausencias y debilidades). No es extraño que las pedagogías críticas sufran un considerable «malestar» o padezcan una situación de «crisis» si la propuesta teórica y política de la educación como proyecto de transformación social no ha dado ni está dando los frutos esperados. Malestar y crisis son, en efecto, palabras de este momento histórico en el que las políticas anticapitalistas, a las que asociamos las pedagogías críticas, sufren de impotencia. Sin reconquista del mundo de la vida, sin reconstrucción de la ciudadanía, el proyecto de las pedagogías críticas no tiene mucha posibilidad de avance. No son los cambios de paradigmas los que resuelven «la crisis» de las pedagogías sino las políticas concretas de empoderamiento ciudadano, sostenibilidad, equidad, etc. Mientras tanto, parece que alguna forma de pedagogías críticas encuentra la fascinación en nuevas miradas y experiencias hacia lo simbólico (el lenguaje, la culturas, los códigos...) en un proceso creciente de fragmentación hacia el pragmatismo, el cientifismo academicista, la obsesión eficientista y las microetnografías de la impotencia (la pérdida de un proyecto social y pedagógico de transformación conduce a que cada cual hace lo que puede).

Identifico tres áreas problemáticas sobre las que situar la revisión de un modo de producción de conocimiento, que sepa leer en las alternativas de la práctica pedagógica crítica la posibilidad de una teoría pedagógica crítica. La primera tiene que ver con la democracia participativa y el sentido de lo público en las instituciones de educación. Ni el Estado ni los aparatos del Estado —incluyendo aquí a partidos políticos y sindicatos, pero también a la institución académica— responden a la totalidad de posibilidades de creación política en la esfera pública. Pensar lo que pasa en las escuelas, y lo que se pretende que pase, en clave de la lógica del Estado es restringir de un modo miope la creación política y el sentido político de la escuela. La crítica pedagógica a las reformas educativas y otros dispositivos estatales para la educación en ocasiones ha impedido una mirada distinta y más compleja sobre lo que ya podía estar ocurriendo de alternativo. Dar y amplificar las voces al sujeto sujetado va más allá de los habituales formatos de participación y representación sectoriales y corporativos, en los que en ocasiones quedaron detenidos los escenarios de las pedagogías críticas.

En la complejidad del cotidiano escolar se producen experiencias de participación para el cambio y la transformación que pueden constituir una nutritiva revisión de las teorías y las pedagogías críticas. Pero las lentes conceptuales de esas teorías tendrán que hacer un importante esfuerzo de readaptación de sus propios enfoques.

La segunda tiene que ver con el modo de producción y distribución del conocimiento en la escuela. La muy citada crítica a la educación bancaria, en la argumentación freiriana, no fue más allá de la cita. Los pedagogos de distinto signo se entretienen en las didácticas vaciadas de la política, y el conocimiento, fetichizado, alcanza su apariencia de verdad y objetividad, independiente de las personas y de la relación (social) entre ellas. Podemos hablar, en el sentido de Marx, de la fetichización del conocimiento. La escuela da a la posesión de conocimiento un sentido en sí mismo —grados, certificaciones, superación de cursos...— cuando no el puro valor de cambio como mercancía y, en ese mismo proceso, el conocimiento se aleja de una relación verdadera con la vida de cada sujeto. La actividad de posesión del fetiche conocimiento como una actividad ajena e independiente de quienes están presentes y en relación con esa actividad (profesorado, alumnado, familias) impide que los sujetos de esa relación se pregunten sobre el verdadero valor de uso, sobre su sentido y utilidad social, sobre las decisiones en la selección, organización y secuenciación, sobre los otros conocimientos alternativos que se sustraen, y sobre otras formas de producción y relación con el conocimiento no fetichizadas, en el sentido que nacen de la raíz del sujeto y de su experiencia problematizada.

Por otra parte, las pedagogías críticas podrían revisar el hegemónico sentido acumulativo de la información y el conocimiento en la escuela, en detrimento del sentido relacional, cuando la digitalización, el cable e Internet no solo están facilitando la tecnología de acceso, sino creando una nueva epistemología, es decir, una nueva forma de relación cognitiva basada en esa relación fluida y abierta. No será necesario insistir en la relación de todo esto con el concepto y las prácticas del currículum en tanto de forma de concretar el contenido escolar y su desarrollo en el aula. Creer que se puede abrir un debate sobre el currículum (ya sea en su diseño, como en políticas de reforma, en las destrezas didácticas para su desarrollo o los materiales y recursos que lo concretan) sin el debate más amplio sobre las políticas y pedagogías que lo sustentan es una estrategia instrumental que las pedagogías críticas ponen en cuestión insuficientemente. Por poner un ejemplo, determinadas políticas de gratuidad del libro de texto, apoyadas cuando no impulsadas desde discursos pedagógicos de la izquierda, muestran el reduccionismo miope con el que la pedagogía política considera la complejidad de la práctica curricular, y por tanto del modo y el porqué de una forma de relación del sujeto —concreto, local y temporalmente situado— con el conocimiento.

La tercera cuestión problemática tiene que ver con los procesos de revisión teórica en el interior de las pedagogías críticas. Parece que la presencia de nuevas formas de lucha y experiencia ha ido adicionando a las primitivas pedagogías críticas nuevas propuestas conceptuales como las políticas de género, raza, poscolonialidad, opción sexual, u otras, en un marco de ciencia convencional que deja inamovible el primitivo esquema. Sin embargo, lo que estas nuevas formas de lucha y experiencia muestran es la posibilidad también de nuevas epistemologías desde las que nutrir y revisar las tradicionales pedagogías críticas. El intento de ampliar el marco de una teoría general de las pedagogías críticas con estos nuevos campos conceptuales puede que no sea la mejor estrategia. Boaventura de Sousa habla de procedimientos de «traducción» de unos lenguajes a otros (de los lenguajes producidos en prácticas multiculturales y sociales de inagotable diversidad), para encontrar lo que hay de común y dónde aparecen las distinciones y las semejanzas entre diferentes movimientos de transformación. Entonces, más que de una epistemología general de la pedagogía crítica, una búsqueda de la gran receta de la transformación pedagógica, de lo que se trata es de encontrar en las múltiples y diversas formas de acción en las que se manifiesta la contrahegemonía, un modo de diálogo teórico que articule y dote de sentido esos distintos movimientos, sujetos colectivos, prácticas y conocimientos. De lo contrario podemos encontrarnos, durante unas cuantas décadas más, que los supuestos desarrollos teóricos de las pedagogías críticas (y poscríticas), encerrados en las retóricas académicas, tienen poco que ver con lo que pasa en el cotidiano escolar.

En cualquier caso —lo diré como Peter Mc Laren— la pedagogía crítica es una condición necesaria (pero no suficiente).

Nota sobre la ausencia de bibliografía: Intencionalmente se utiliza el formato de tesis y no se señalan referencias bibliográficas porque el texto es una interpretación personal deudora de una experiencia lectora compleja, múltiple y prolongada en el tiempo. No tendría sentido citar unos u otros textos que siempre dejarían fuera otros igualmente relevantes. Por otra parte, el texto propone una discusión que no siempre se dirime con una pieza bibliográfica.

Becoming Critical hoy

Wilfred CARR

Traducción del original en inglés: Reis Baello Vidal

Datos de contacto

Wilfred Carr
School of Education
University of Sheffield
388 Glossop Road
Sheffield
Tel. 01142228085
w.carr@sheffield.ac.uk

Traductora

Reis Baello Vidal
Tel. 960910398
reis.vidal@uv.es

Recibido: 30/6/2013
Aceptado: 19/7/2013

RESUMEN

Veinticinco años después de su publicación en España se hace una revisión del libro *Becoming Critical*.

De las cuestiones planteadas, habría que revisar su idea de profesor investigador en las condiciones actuales de trabajo del profesorado, la transformación que ha sufrido la investigación-acción y, en general, las dificultades que hoy encuentra el profesorado ante el auge de la racionalidad técnica y el cientificismo.

Se trata de cuestionar la adscripción de *Becoming Critical* al pensamiento moderno para ver si tiene vigencia la idea de emancipación y de investigación-acción crítica, y si, por otra parte, deben ser incorporadas determinadas aportaciones del pensamiento posmoderno.

PALABRAS CLAVE: teoría crítica, investigación acción, profesorado investigador, posmodernismo.

Becoming Critical today

ABSTRACT

A review of the book *Becoming Critical* is made after twenty-five years of its publication in Spain. Among the issues that were raised, the concept of teacher-researcher in the teachers' current working conditions, the changes that action-research has undergone and, in general, the difficulties that teachers face today with the rise of scientism and technical reasoning, should be all revised nowadays. The purpose is to question the validity of *Becoming Critical* to modern thinking to see whether the concepts of emancipation and critical action-research are valid, and also if certain contributions of postmodernist thinking should be incorporated.

KEYWORDS: critical theory, action research, teacher-researcher, postmodernism.

Stephen Kemmis y yo escribimos *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* en 1986 y, desde una mirada retrospectiva es obvio que el libro fue escrito en el momento debido. En los años inmediatamente posteriores a su publicación fue extensamente analizado y en 1988 fue traducido al castellano bajo el título *Teoría crítica de la enseñanza*.¹ Veinticinco años después de su publicación, el libro se ha convertido en un texto recomendado a estudiantes en Gran Bretaña, Irlanda, España, Holanda, Bélgica, Noruega, Suecia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Australia, Brasil, Uruguay, México, Venezuela y Estados Unidos. La versión inglesa ha sido editada diez veces, la española tres y continúan las ediciones.

Desde su publicación inicial, *Becoming Critical* ha sido debatido en congresos científicos, al igual que también en un gran número de artículos y libros académicos, y ha provocado muchas respuestas críticas, a veces hostiles. Algunos críticos han rechazado el libro como un monográfico denso y confuso; otros han afirmado que no contribuye nada al avance de la investigación-acción; algunos han argumentado que es demasiado «político» y otros que no es suficientemente político. Otros han acusado a este mismo libro, *Becoming Critical*, de ser un ejemplo perfecto del tipo de teorización académica estéril que la investigación-acción rechazaría. A veces, nos ha parecido que nuestros críticos habían logrado adoptar casi todas las posiciones críticas concebibles sobre cada uno de los contenidos centrales del libro.

Lo que estas reacciones y respuestas diversas a *Becoming Critical* ahora dejan claro es que el libro ha significado cosas distintas a diferentes personas. Algunos lo leyeron como un texto filosófico acerca de la relación entre la teoría y la práctica; otros como un libro de metodología de investigación-acción. Hay quienes lo consideraron como una contribución al campo de los estudios curriculares; otros como una introducción a la Teoría Crítica. Pero fue inevitable que el libro se hiciera relevante para los lectores a la luz de perspectivas intelectuales y condiciones culturales diferentes de las que originalmente había sido escrito, ya que estaba siendo apropiado y aplicado en diferentes contextos culturales. Por lo tanto, no sorprende encontrar que lo escrito en el libro no siempre fue lo mismo para sus lectores, ya que en el proceso de traducción a un idioma diferente y al aplicarse en sociedades culturalmente diferentes de la que originalmente fue escrito, *Becoming Critical* a veces ha sido utilizado para propósitos que nunca fueron pretendidos.

El propósito de *Becoming Critical*, por un lado, fue exponer críticamente las debilidades de las formas existentes de la Teoría del Currículum e investigar para exponer una explicación satisfactoria de su relación con la práctica y, por otro,

1 W. Carr y S. Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

dar una explicación de ese fallo que nos permitiera entender lo que un enfoque más satisfactorio de la Teoría e Investigación del Currículum necesitaba. El enfoque desarrollado en el libro estuvo basado en la Teoría Crítica en general y en la idea de una ciencia social crítica de Habermas en particular. Lo que emergió fue la idea de una ciencia social crítica de la educación y la afirmación de que a esta idea se le podía dar una expresión práctica a través de la investigación-acción emancipatoria.

Como los libros no tienen un significado fijo, con el paso del tiempo muchos de los argumentos con los que *Becoming Critical* fue construido, que en 1986 fueron considerados no problemáticos, en las circunstancias diferentes de hoy en día tendrían que ser modificados y cambiados radicalmente. También en los últimos veintisiete años ha habido desarrollos significativos intelectuales, políticos y educativos que, de manera conjunta, debilitan los argumentos centrales del libro y plantean importantes cuestiones acerca de si la investigación-acción crítica se mantiene como una idea válida y legítima.

Entre los supuestos destacables que *Becoming Critical* trató como no problemáticos tomamos los relacionados con la profesionalidad del profesorado. En 1986, la idea del profesorado como un «profesional ampliado» (Stenhouse, 1975) todavía podría considerarse como una aspiración realista y uno de los propósitos fue describir el tipo de profesor investigador a través del cual este deseo podría realizarse. Pero, en los años que han transcurrido desde la publicación del libro, el supuesto de que el profesorado debería ejercer un juicio profesional autónomo ha sido profundamente debilitado primero por el movimiento *accountability*² de los años ochenta y segundo por la masiva *re-regularización e hiper-racionalización* de las escuelas en los noventa. Aunque la noción de Donald Schön del «profesional reflexivo» ha continuado animando al profesorado a desarrollar su práctica profesional (Schön, 1993, 1987, 1991 y 1995), las condiciones sociales y políticas del trabajo en la profesión de la enseñanza están hoy en día sustancialmente en contra de esta tendencia. Muchos académicos y educadores han intentado preservar y proteger la integridad del desarrollo profesional del profesorado, pero la desprofesionalización de la enseñanza ha continuado hasta un punto donde la nueva generación de profesorado casi no ha sido consciente de las oportunidades que existían para aumentar su profesionalidad hasta hace solo tres décadas. *Becoming Critical* también fue incapaz de anticipar cómo, en los años siguientes a su publicación, la investigación-acción llegaría a ser un movimiento internacional completo apoyado por un gran número de profesores, educadores, investigadores de la educación, también por numerosas instituciones educacionales y organismos de investigación a través de todo el mundo. El resultado problemático y cada vez

2 Rendir cuentas e inseparablemente asumir responsabilidades (N. T.).

más obvio es que la investigación-acción se ha convertido cada vez más en un modelo institucionalizado y politizado de formación del profesorado en activo, desconectado de cualquier aspiración emancipatoria y transformado en un método de investigación que podría fácilmente acomodarse a los requisitos de los paradigmas convencionales de investigación que buscaba reemplazar.

Lo que esto significa es que, para intentar renovar y revisar la idea de la investigación-acción crítica de manera relevante para el mundo de hoy, es necesario recurrir al trabajo de un número de filósofos y teóricos actuales que han expuesto y examinado críticamente lo que comúnmente se refiere a «la crisis de la modernidad» (Bernstein, 1991; MacIntyre, 1982; Habermas, 1987 y 1992). Por lo que hemos aprendido de obras como *Reason in the Age of Science*,³ de Gadamer, y *The Theory of Communicative Action*,⁴ de Habermas, es que el razonamiento de lo técnico como forma de proceder que *Becoming Critical* reflejaba como una característica de metodologías de investigación positivista es también la forma de razonamiento expresada por la idea dominante de la modernidad y, por lo tanto, la forma de razonamiento incrustada en el discurso, en la organización y en la práctica contemporánea de una educación moderna. Tanto Gadamer como Habermas, llaman a esta cultura ideología «cientificista». Por ello, la esencia del cientificismo es una cultura que insiste en que cualquier forma de razonamiento que no esté de acuerdo con la racionalidad tecnológica de la ciencia se debería excluir del discurso racionalista. Así pues, las nuevas perspectivas teóricas desarrolladas en los recientes trabajos de Habermas y Gadamer revelan que la racionalidad técnica es ahora incluso más dominante que cuando la ideología del cientificismo fue identificada por primera vez por los precursores teórico-críticos de los años veinte. El resultado de esta omnipresente difusión de la racionalidad técnica es que ahora habitamos en una cultura en la cual el tipo de preguntas críticas y no técnicas que *Becoming Critical* argumentó, y que pudieron ser contestadas a través de la investigación-acción crítica, ahora apenas pueden ser sugeridas.

Esto plantea la pregunta de si mucho de lo que ahora pasa por investigación-acción está tan lleno de ideología científicista que ahora sirve para mantener —en lugar de retar— los supuestos de la razón moderna. En el intento por encontrar respuestas a esta pregunta, cualquier justificación teórica revisada por la investigación-acción crítica debería tratar mucha de la práctica contemporánea de la investigación-acción como parte del problema de la racionalidad técnica más que como una fuente de solución.

Algo importante entre los nuevos desarrollos teóricos que ayudarían a entender la influencia corrosiva de la racionalidad técnica en la gestión de la investiga-

3 H.-G. Gadamer (1983). *Reason in the Age of Science*. Londres: MIT.

4 J. Habermas (1997). *The Theory of Communicative Action*. Londres: MIT.

ción-acción durante los últimos veintisiete años, es ese cuerpo de literatura filosófica que ha llegado a conocerse como el neoaristotelismo. Esto incluye *Back to the Rough Ground: «Phronesis» and «Techne» in Modern Philosophy and in Aristotle*, de Joseph Dunne (1993); *Three Rival Theories of Moral Enquiry*, de Alisdair MacIntyre (1990); *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*, de Stephen Toulmin (1990), y *Truth and Method*, de Hans Georg Gadamer (1990). Cuando se leen juntos, estos autores proporcionan una serie de elementos teóricos que nos ayudan a entender la condición actual y las posibilidades futuras de la investigación-acción crítica.

En primer lugar, nos ayuda a entender claramente que la educación es una práctica constituida discursivamente y construida socialmente; es decir, es un legado de tradiciones históricas en las cuales está incrustada. En segundo lugar, nos permite entender que la práctica educativa es una especie de costumbre humana instruida moralmente que Aristóteles llamó *praxis* y que la distinguió cuidadosamente de la forma práctica *poesis* (Aristotle, 1955; Dunne, 1993; Gadamer (1981a). Mientras la *poesis* es un tipo de práctica instrumental emprendida para lograr algún «resultado» predeterminado, el «fin» de la *praxis* es algún «bien» ética y políticamente deseable. Es decir, la existencia de un bien ética y políticamente deseable es inseparable de la *praxis* e intrínseca a la *praxis* y solo puede existir en tanto que es *praxis*. Entendida como una especie de *praxis*, la práctica educativa es de esta manera una forma de acción ética en la cual y a través de la cual se da una expresión práctica a un compromiso con algún «fin» educativo valioso.

Lo que emerge, en tercer lugar, del neoaristotelismo es la percepción de que la *praxis* no se basa en la teoría. Contrariamente, la manera en que la educación es interpretada en cualquier momento dado es siempre constituida por y constitutiva de esas tradiciones históricamente legadas de pensamientos y acciones educativas que junto al conocimiento colectivo de los profesionales permite comprender el desarrollo y la evolución de su práctica. En otras palabras, la práctica educativa tiene una historia y para estar iniciado dentro de esta práctica es siempre necesario estar iniciado en las tradiciones históricas a través de las cuales nuestro conocimiento de la educación se ha reproducido y transformado a través del tiempo.

Lo que se basa en razonamientos y métodos técnicos, Aristóteles lo llamó *Techne*. Lo contrario es gobernado por la forma de conocimiento y razonamiento que Aristóteles llamó *Phronesis*: una forma de conocimiento y de entendimiento que solo puede ser aprendido por profesionales desarrollando la capacidad de hacer juicios sabios y prudentes sobre una situación particular, lo que constituiría una expresión apropiada del bien intrínseco de sus *praxis*. Así, para Aristóteles, *Phronesis* es inseparable de la práctica y constitutivo de la conciencia moral de los profesionales educativos cuya práctica está enraizada en la disposición a actuar de una manera educativamente deseable.

Lo que finalmente emerge del nuevo aristotelismo es que, si la práctica educativa es entendida como una especie de *praxis* guiada por la *Phronesis*, entonces el modo apropiado de investigar su desarrollo es la filosofía práctica aristotélica: el modo de investigación a través de la cual los profesionales, esforzándose para lograr la excelencia en su práctica, elevan el conocimiento y el entendimiento prerreflexivo que han heredado sin sentido crítico de la historia y de la tradición histórica, a otro nivel de conocimiento que trasciende las limitaciones de lo que, dentro de esta tradición, ha sido pensado, dicho y hecho (Gadamer, 1980; Toulmin, 1988). Construida como una especie de filosofía práctica, el propósito de la investigación-acción permitiría examinar a los profesionales de la enseñanza los presupuestos implícitos en su conocimiento y en su experiencia práctica prerreflexiva, para que puedan reconstruir críticamente la comprensión de cómo los fines intrínsecos a esta práctica pueden ser realizados y logrados de manera más apropiada (Carr, 2004). Como tal, la investigación-acción sería un modo de investigar cuya tarea principal sería rescatar la esfera de la *praxis* de su asimilación moderna hasta la esfera de la *Techne*, fomentando las comunidades críticas de profesionales educativos que están comprometidos en defender la integridad de su *praxis* educativa contra todas esas tendencias culturales que ahora la minan y lo degradan.

Si la sugerencia de que la investigación-acción debe construirse como una especie de filosofía práctica aristotélica se toma en serio, algunas viejas conjeturas tendrán que abandonarse y algunas nuevas preguntas tendrán que abordarse. ¿Es propósito de la investigación-acción educativa articular y defender la integridad de la educación como una práctica? ¿Puede nuestro entendimiento de la educación como una práctica mantenerse inteligible una vez que hayan sido descartados los conceptos aristotélicos de *praxis* y *Phronesis*? ¿Es el propósito de la investigación-acción contribuir al desarrollo del razonamiento práctico? ¿Puede la filosofía práctica ser crítica? ¿Es la investigación-acción lo que la filosofía práctica inevitablemente tiene que llegar a ser cuando se elabora en términos de valores y creencias dominantes que constituyen nuestra cultura moderna? ¿Es la investigación-acción contemporánea nada más que la expresión patológica moderna de la filosofía práctica aristotélica?

Como la condición contemporánea de la investigación-acción solo puede hacerse completamente inteligible con referencia a las condiciones históricas y culturales en las que está inmersa, *Becoming Critical* fue en sí mismo un producto de los tiempos modernos, a veces aceptando sin crítica y respaldando suposiciones y creencias endémicas al pensamiento moderno. En las circunstancias transformadas de hoy en día, se hace necesario por lo tanto explicitar esas suposiciones y tratarlas de una manera más crítica. En particular, es necesario demostrar un nivel mucho mayor de falta de complejos al tratar el alcance del cual *Becoming Critical* —con su lealtad incondicional hacia los valores educacionales y emancipatorios— fue una expresión, también sin complejos, del pensamiento ilustrado y, así, del proyecto de la «modernidad» que la Ilustración había creado. Con el auge de ese formato com-

plejo ahora conocido como «postmoderno», algunos consideran que el proyecto de la modernidad ha sobrevivido a su utilidad, y desde la configuración compleja ahora conocida como posmodernidad, la metanarrativa ilustrada de la emancipación humana que suscribía *Becoming Critical* está considerada obsoleta. Desde esa visión, los valores de la Ilustración de emancipación, de empoderamiento y de autonomía ya no tienen ninguna credibilidad teórica y el tipo de investigación-acción emancipatoria defendida en *Becoming Critical* es descartada por no tener relevancia en el mundo «posmoderno» contemporáneo.

¿Cuál es la respuesta apropiada a este reto posmoderno? Una respuesta sería afirmar que no hay necesidad de abandonar nuestros valores emancipatorios y montar una robusta refutación con argumentos y afirmaciones posmodernos. Otra sería reconocer que *Becoming Critical* ahora necesita revisar fundamentalmente su entendimiento de la investigación-acción para tomar en cuenta las perspectivas de la posmodernidad sobre la educación y la investigación educativa. Otra reacción más sería seguir la respuesta de Habermas en *The Philosophical Discourse of Modernity*⁵ (1992). En este libro, el autor apunta un número de contradicciones performativas de los teóricos posmodernos, quienes sostienen un contrargumento, esto es, que buscan desplegar los recursos del argumento racional para mostrar que la racionalidad no es más que una tecnología de poder, por ejemplo, o quizá una forma preferida de narrativa para algunos tipos de «historias» científicas. Habermas pretende mostrar que muchas críticas al proyecto de la Ilustración y a la racionalidad misma son equivocadas o exageradas, o con una sola cara, o basadas en argumentos de lo que la racionalidad se supone que es —aunque admitiendo que muchas afirmaciones en nombre de la racionalidad o del estatus privilegiado de discursos científicos o filosóficos han mostrado las mismas carencias—.

Respondiendo a algunos de los desafíos posmodernos a la investigación-acción crítica, es posible una línea similar intentando mostrar que las afirmaciones posmodernas contra un interés emancipatorio son erróneas, exageradas o si no contradictorias. Todavía hay sentido en la noción de «emancipación» social, política y cultural y, en términos de racionalidad misma (la racionalidad crítica nunca es completa y satisfecha y está siempre abierta reflexivamente a nuevas perspectivas y correcciones), ofrece todavía a las personas herramientas para pensar y cuestionar los supuestos dados, hábitos de la razón y expectativas existentes de cómo está el mundo y cómo debería estar ordenado (Kemmis, 1991 y 1995).

Por otro lado, hay muchos escritos contemporáneos actuales que desde varias perspectivas posmodernas necesitan ser aceptados e incorporados al debate de la investigación-acción crítica. Por ejemplo, recientes avances del pensamiento posmo-

5 *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.

dero interesados en cómo están estructurados y desarrollados los discursos, y cómo se relacionan con el poder, son claramente relevantes para la investigación-acción crítica. También son los enfoques *narrativos*, de *relatos e historias de vida* como maneras de explorar cómo los participantes entienden la vida social de la que forman parte. Y particularmente hay que valorar estos enfoques *narrativos* y de *historias de vida* que involucran a los participantes colaborativamente en la exploración de estos temas en lugar de hacerles parecer héroes o víctimas más allá de su control.

¿Cómo entonces vamos a encontrar un antídoto al cinismo que ahora anima a gran parte del profesorado a alejarse del tipo de investigación educativa enfrentada y comprometida socialmente que fue propuesto en *Becoming Critical*? ¿Cómo podemos continuar hablando de los ideales de la Ilustración, de educación emancipatoria, mientras reconocemos la necesidad de abandonar el discurso filosófico fundamentalista sobre el que habían sido articulados? ¿Cómo podemos demostrar la conveniencia de la investigación-acción crítica en la época posmoderna que vivimos? Intentando dar respuesta a estas preguntas hay que ser a la vez moderno y posmoderno. «Moderno» en el sentido de ofrecer una continuidad a la investigación-acción crítica como un modo de permitir a los profesionales de la educación exponer las tensiones y contradicciones entre sus valores educativos emancipatorios y las prácticas educativas y políticas dominantes. «Posmoderno» en el de que, sin ninguna filosofía fundamentalista desde la que respaldar los valores emancipatorios, reconocemos que su justificación descansa completamente en la convicción compartida de que los problemas de irracionalidad y de injusticia del proyecto de la Ilustración todavía existen; por esta razón nuestros valores educativos emancipatorios siguen siendo válidos. Persiguiendo esta visión de la investigación-acción crítica es importante insistir en que no es la panacea ni ofrece una utopía. Todavía menos puede definirse como un método de investigación (Kemmis y McTaggart, 2005). En lugar de eso ahora está claro que la manera de entender la investigación-acción crítica es como una *idea* que, mientras pasa de un momento histórico a otro, tiene que ser reinterpretada y reconstruida para que pueda continuar ofreciendo maneras prácticas y realistas de realizar sus aspiraciones emancipatorias a través de la reflexión crítica y la acción transformadora. Para los que continúan creyendo en esta idea, la investigación-acción crítica, reconstruida por el mundo posmoderno en el que vivimos, ahora es nuestra tarea más urgente e importante.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Subjectivism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Oxford: Blackwell.
- (1991). *The New Constellation*. Cambridge: Polity.

- CARR, W. (2004). «Philosophy and Education». *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), 55-73.
- DUNNE, J. (1993). *Back to the Rough Ground: «Phronesis» and «Techne» in Modern Philosophy and in Aristotle*. Illinois: University of Notre Dame.
- GADAMER, H.-G. (1980). «Practical Philosophy as a Model of the Human Sciences». *Research in Phenomenology*, 9, 74-85.
- (1981a). *What is Practice?: The Conditions of Social Reason*. Cambridge: MIT.
- (1981b). *Reason in the Age of Science*. Cambridge: MIT.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Reason and the Rationalisation of Society*. Boston: Beacon.
- (1987). *The Theory of Communicative Action. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon.
- (1992). *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT.
- KEMMIS, S. (1991). «Emancipatory Action Research and Postmodernisms». *Curriculum Perspectives*, 11 (4), 59-65.
- (1995). «Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era». *Curriculum Studies*, 3 (2), 133-167.
- y MCTAGGART, R. (2005). «Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere». En Norman K. Denzi e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-604). California: Sage.
- MACINTYRE, A. C. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Londres: Duckworth.
- (1988). *Whose Justice, which Rationality?* Londres: Duckworth.
- (1990). *Three Rival Theories of Moral Enquiry*. Londres: Duckworth.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in And on Educational Practice*. Nueva York: Teachers College.
- (1995). «Knowing-in-Action: the New Scholarship Requires a New Epistemology». *Education Change*, noviembre-diciembre, 27-24.
- STENHOUSE, L. A. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- TOULMIN, S. (1988). «The Recovery of Practical Philosophy». *The American Scholar*, 57 (3), 337-352.

La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto)

César CASCANTE FERNÁNDEZ

Todo sistema de educación es una manera política de mantener o modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan.

Michel FOUCAULT, *El orden del discurso*

Datos de contacto

César Cascante Fernández

Na Jordana, 42, pta. 4
46003 (Valencia)
Tel. 962057070
cesar.cascante@gmail.com

Recibido: 15/6/2013
Aceptado: 12/7/2013

RESUMEN

A partir de la crisis del capitalismo en el comienzo del siglo XXI se hace una aportación al debate sobre la situación y perspectivas de la investigación-acción crítica en educación. La situación actual se caracteriza por una pérdida del sentido emancipador de la investigación-acción. La recuperación de la perspectiva emancipadora en la investigación-acción se plantea mediante una reconceptualización de la idea de ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: pedagogía crítica, ciudadanía, investigación-acción crítica, análisis político del discurso educativo.

Critical action-research and us

ABSTRACT

A contribution is made to the debate on the situation and prospects of critical action research in education from the crisis of capitalism in the early twenty-first century. The current situation is characterized by a loss of the emancipatory sense of action research. The recovery of the emancipatory perspective in action research is put forward through the reconceptualization of the idea of citizenship and the consideration action research as a process of political discourse analysis.

KEYWORDS: critical pedagogy, citizenship, critical action research, political analysis of education discourse.

Buena parte de lo que podemos denominar Pedagogía Crítica ha estado muy relacionada con la idea de emancipación y lucha ideológica contrahegemónica. También con la idea de que el trabajo de enseñar es un camino inacabable que se hace al andar.

Ese proceso permanente de revisión de la práctica educativa guiado por la idea de emancipación se denomina *investigación-acción crítica* o *investigación participativa*.

En este artículo intentaré realizar una aproximación a lo que hoy, en la crisis del capitalismo del siglo XXI, puede significar la investigación-acción crítica.

Con este propósito comenzaré revisando cuáles han sido los momentos más significativos de su evolución en el Estado español en los últimos años. Después trataré de caracterizar la crisis del capitalismo actual y sus efectos para la educación. Será en este contexto en el que tengamos que dar sentido, si lo tiene, a la pedagogía y a la investigación-acción críticas.

Acabaré apuntando algunas ideas sobre la reconceptualización de esta forma de entender la teoría y la práctica del trabajo educativo.

Como no puede ser de otra manera, lo que viene a continuación no es más que mi *discurso* sobre la investigación-acción crítica. Un *discurso* que, como cualquier otro, se hace desde un determinado lugar histórico y socialmente ubicado.¹

Interprete el lector esta previa declaración de las limitaciones espacio-temporales de mi mirada (por no citar otras muchas más) como una invitación a su cuestionamiento.

La colonización de la investigación-acción

Utilizando conceptos de Habermas (1988 y 1992) en lo que se refiere a la investigación-acción, podemos decir que en los últimos veinticinco años se ha producido la *colonización del mundo de la vida por el sistema*. La educación en general y lo que podemos identificar como investigación-acción curricular (aunque no siempre se utilice esa denominación) se han integrado funcionalmente en el *sistema administrativo* mediante la adopción del *subsistema económico* del neoliberalismo y la progresiva *juridificación* de su mundo.²

1 Como se irá viendo a lo largo del artículo utilizo el término *discurso* con un sentido próximo al que le dan Foucault y Laclau (ver Buenfil, 2004).

2 Utilizo la terminología de Habermas sin detenerme a explicar cada uno de los términos. Espero que el lector/a menos iniciado/a en sus planteamientos pueda deducir su significado de la explicación misma o recurriendo a la bibliografía que cito de este autor. Aclararé solamente que la

Esta *colonización del mundo de la vida* por parte de la *administración* tiene como consecuencia una pérdida del sentido de la investigación-acción como práctica emancipadora en la dirección que la *teoría de la acción comunicativa* plantea: como un recurso útil para el entendimiento y el consenso no forzado.

Dicho de otra forma, la investigación-acción se mueve hoy mayoritariamente dentro de la *razón instrumental* del capitalismo neoliberal en el que no le es posible más que seguir trabajando sin plantearse un cuestionamiento radical de la racionalidad de los fines de mejora de la productividad educativa. Es decir, a lo más que aspira la corriente mayoritaria de la investigación-acción en el ámbito educativo es a optimizar un determinado producto mediante la participación de los implicados en la unidad de producción (profesionales de la educación, trabajadores sociales, estudiantes, padres, madres, etc. vinculados a un centro educativo) para disminuir los casos de fracaso escolar en su propio centro, conseguir que sus alumnos continúen estudios o consigan empleos, etc.).

Para ver cómo se ha llegado a esta situación conviene hacer un breve recordatorio de algunos momentos significativos en la evolución de la investigación-acción en el Estado español.

Un primer momento es el de la aparición con esta denominación de la investigación-acción curricular en torno a 1984. Se produce lo que en la terminología de Habermas llamaríamos *sensibilización del sistema ante el mundo de la vida*.

Con la creación de los Centros de Profesores y la publicación en España de algunos autores representativos de la investigación-acción anglosajona (Stenhouse, 1984; Elliott, 1984; Carr y Kemmis, 1988), algunos sectores de los Movimientos de Renovación Pedagógica y algunos profesores universitarios que no estaban vinculados a ellos, inician procesos de investigación-acción y se constituye en nuestro país un cierto movimiento que se adscribe a este planteamiento investigador que la administración educativa mira por aquel entonces con cierta simpatía.

Se trata de un proceso en buena parte inducido por la propia administración educativa que promueve, cuando no existía un currículo nacional, algunos encuentros de difusión de la investigación-acción en el clima de participación que se vive desde el año 1983 en los primeros momentos de la Reforma que desembocaría en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.

Las bases teóricas de la investigación-acción crítica que nos llegaba a través de los primeros libros que trataban de investigación-acción crítica eran *los intereses*

juridificación, en la terminología habermasiana, es el proceso por medio del cual las estructuras nucleares del mundo de la vida están cada vez más reguladas legalmente. La ley actúa como la herramienta para ligar al mundo de la vida a las necesidades funcionales del sistema.

constitutivos del saber (técnicos, prácticos y críticos) inspirados en la filosofía de Habermas. Esta referencia teórica, muy superficialmente asimilada, indujo a pensar que con proceder a formar grupos de profesores que funcionaran con procedimientos democráticos y que tuvieran cierta inquietud social bastaba para estar en la senda de la llamada *lucha ideológica contrahegemónica* o de la emancipación.

Para intentar seguir ese camino hubiera sido necesario, por parte de los que nos iniciábamos en la investigación-acción por aquellos años, un análisis político que no se realizó con suficiente extensión y profundidad. En los años ochenta se estaban iniciando en nuestro país las políticas de ajuste (privatizaciones, despidos, aumento del paro) que las políticas neoliberales proponen. El mantenimiento de una perspectiva emancipadora, o un cierto progresismo, exigía asimilar críticamente el giro de lo que se suponía que era una política socialdemócrata hacia lo que abriría las puertas de las políticas educativas neoliberales basadas en las teorías del capital humano.³

En este contexto internacional de creciente presencia de las políticas neoliberales en el que también se encontraba España, a la investigación-acción se le iba abriendo un camino de colaboración con el nuevo orden neoliberal muy alejado de sus propósitos iniciales. Ese camino, por el que irán autores y trabajos significativos, va tomando cada vez más claramente una dirección que la conduce a ser un instrumento de gestión de la llamada *nueva economía*.⁴

Un segundo momento significativo podemos situarlo entre el final de los años ochenta y el año 1994. Se produce lo que, utilizando también un concepto de Habermas, podemos nombrar como *desacoplamiento del sistema con el mundo de la vida*. La administración educativa cierra la reforma curricular experimen-

3 Entre los primeros textos que relacionaron explícitamente la reforma educativa española, que se inició en 1983 y que se concretó en la ley del 90, con las políticas neoliberales están mis trabajos de 1990 (Cascante, 1990 (a) y 1990 (b), que fueron recibidos por algunos sectores de lo que entonces se consideraba la izquierda educativa con poca aceptación.

4 El término *Nueva Economía* fue creado a finales de los años noventa del siglo pasado para describir la evolución económica de una economía basada principalmente en la fabricación y la industria a una economía basada en el conocimiento, en los EE. UU. y otros países desarrollados, debido en parte a los nuevos progresos en tecnología y a la globalización económica (ver, entre muchas otras, dos obras significativas: la primera en utilizar el término, Kelly (1999), y una de uno de los autores vinculados con sectores autodenominados progresistas, Castells (2001). En ese momento, algunos analistas entendieron que este cambio en la estructura económica había creado un estado de crecimiento constante y permanente, de desempleo bajo, y relativamente inmune a los ciclos macroeconómicos de auge y depresión. Además, creyeron que el cambio ponía en obsolescencia antiguas prácticas empresariales. La llamada Nueva Economía ha incorporado a muchos autores próximos a la investigación-acción. Como muestra significativa valga un botón: los trabajos de C. Argyris y D. Schön son referencia obligada para la Nueva Economía (por ejemplo: Argyris y Schön, 1978)

tal que se había comenzado en el año 1983 con el currículo nacional elaborado por César Coll primero para Cataluña y después para todo el Estado. Paralelamente, los Centros de Profesores son utilizados como instrumentos de implementación del currículo nacional y se inicia la creación de agencias evaluadoras como el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

En lo que se refiere a la investigación-acción curricular se hace evidente que a lo que se debe circunscribir es a lo que la nueva propuesta curricular administrativa le deja, lo que se llama por entonces la elaboración de segundos y terceros niveles de concreción del currículo nacional, es decir, una tarea de diseño más que desarrollo curricular que en poco tiempo iría siendo realizada por las editoriales.

El tercer momento significativo lo situamos desde el año 1994 hasta la actualidad. Este es el tiempo en el que se produce el final del proceso de colonización de la educación por los intereses de la economía neoliberal y la consiguiente *juridificación*.

El rasgo más general de este periodo es el del triunfo general, es decir la *normalización*, de las teorías del capital humano que habían surgido en los años sesenta como una parte de las doctrinas neoliberales de la Escuela de Chicago. El triunfo de la idea de capital humano produce la incorporación a la educación de otros conceptos nacidos en el mundo de la empresa, como los de calidad total, organizaciones que aprenden, etc. El currículo por competencias completa el panorama.

La *normalización* se produce con la *juridificación*. El currículum por competencias es norma administrativa en todos los niveles educativos, las agencias de calidad evalúan todo el sistema educativo mediante indicadores, el credencialismo meritocrático de los docentes queda regulado...

En la situación actual la investigación-acción curricular aparece en el terreno colonizado por el currículo por competencias y las organizaciones que aprenden. Pero, sobre todo, como un elemento más de credencialismo meritocrático para los profesores, con su mercado (no muy pujante comparado con otros) de congresos, publicaciones y demás.⁵

Esta evolución no es exclusiva el Estado español. También parece que a una situación similar se ha llegado en el ámbito anglosajón. Dentro de un contexto

5 Se podrían citar numerosos ejemplos actuales en nuestro país en los que la investigación-acción aparece (con los autores que hemos citado como referencia: Stenhouse, Elliott, Carr, Kemmis, Habermas, etc.) como un instrumento adecuado en el marco de las teorías del capital humano y el currículo por competencias. De forma inexplicable e inexplicada la utilización de la investigación-acción en este marco parece que todavía tiene un halo progressista.

general de menor presencia de la investigación-acción (se presente o no con esa denominación), su línea mayoritaria acepta el marco del currículo por competencias y/o la idea de *las organizaciones que aprenden* para desarrollar proyectos con procedimientos participativos de *apoderamiento* o *empoderamiento*. Actualmente buena parte de la investigación-acción crítica es entendida como un instrumento para el desarrollo de lo que podríamos llamar el *posfordismo educativo*.⁶

Para los que no queremos seguir trabajando en esta línea mayoritaria que toma la investigación-acción, el camino se hace más angosto y se aleja del reconocimiento administrativo. Cada vez resulta más difícil crear espacios públicos no colonizados en donde sea posible plantearse las cuestiones de fondo que permitan recuperar una perspectiva que no acepte el marco normalizador de las políticas neoliberales.

La crisis del capitalismo del siglo XXI

Tal y como planteó Marx en los *Grundrisse*, el capitalismo no puede tolerar un límite. Las contradicciones internas de la acumulación del capital provocan crisis que no son resueltas: se saltan o eluden barreras para iniciar caminos que conducen a nuevas situaciones de crisis.

Siguiendo la estela de Marx, David Harvey (2013) ha explicado que la forma de la crisis actual del capitalismo está dictada en gran parte por cómo se salió de la crisis anterior, la que se inició en los años setenta del siglo pasado.

El problema, para el capitalismo de los años setenta del pasado siglo, era el poder excesivo del trabajo en relación con el capital en algunas regiones del planeta. En un primer momento se trataba de disciplinar el trabajo mediante procesos de represión y/o *deslocalización*.⁷

A partir de que se consiguió este objetivo se empezó a fraguar la crisis actual. El estancamiento de los salarios disminuyó la demanda, que se trató de aumentar con créditos para el consumo en forma de tarjetas de crédito e hipotecas para la compra de viviendas. Aun así las ganancias de la industria estaban cayendo y el capitalismo fue orientándose hacia las operaciones financieras que, especulando con el capital, produjeron grandes beneficios, de tal forma que este nuevo capita-

6 Sobre este concepto de posfordismo educativo se puede mirar, entre otros, el todavía hoy imprescindible libro de Whitty, Power y Halpin (1999), pp. 25, 60, 61, 68, 95 y 102.

7 Una excelente síntesis de cómo se fue realizando este proceso en los distintos países y continentes puede encontrarse en el trabajo titulado *Historia y lecciones del neoliberalismo* de Perry Anderson (1999)

lismo financiero creció hasta llegar a generar muchas más plusvalías que el capitalismo industrial, convirtiéndose así en la forma de capitalismo dominante.⁸

Ahora vivimos, especialmente en Europa, la crisis de ese capitalismo financiero. La falsa solución que se nos ofrece es la socialización de sus pérdidas a través del Estado y la pérdida de derechos y servicios sociales para la mayoría de la población.

En términos generales podemos decir que el capitalismo no puede resolver sus crisis, solo puede desplazarlas en el espacio y en el tiempo, realizando la acumulación del capital en *regiones* en las que las relaciones capitalistas están aún en estado embrionario.

La nueva colonización del territorio de la educación

Pero en los años setenta del pasado siglo, cuando se produjo la anterior crisis del capitalismo que nos ha conducido a la actual, no solo el capitalismo financiero estaba en estado embrionario y por eso se constituyó como un camino de salida. Además quedaban otras *regiones* como los recursos naturales (el agua y la tierra, entre otros), la sanidad y la educación que no estaban suficientemente explotadas por el capital.

La educación, igual que la sanidad, en algunas zonas del planeta apenas estaba extendida a una pequeña parte de la población, en otras tenía un desarrollo que alcanzaba a las clases medias y en otras había alcanzado a todos los ciudadanos/as pero estaba en buena parte bajo el control del Estado. La educación era una de las *regiones* en las que quedaba territorio por colonizar y las relaciones capitalistas estaban aún en situación embrionaria.

Para su explotación era necesario extenderla al máximo (*educación para todos a lo largo de toda la vida*) y conseguir que se organizara como un mercado.

Para organizar la educación como un mercado, era necesaria la libertad de oferta educativa por parte de cualquier entidad pública o privada, llevar al máximo la capacidad de elección de esta oferta por parte de los clientes del producto educativo, y limitar el papel de la administración del Estado a dar información a los clientes de la calidad de los distintos productos educativos, sin olvidar su papel de pagador de la educación para que su consumo aumentara sin depender exclusivamente del poder adquisitivo de cada cliente.

8 Un reciente trabajo (Petras y Weltmeyer, 2013) analiza cómo la crisis actual del capitalismo neoliberal está suponiendo una intensificación de la lucha de clases con nuevas formas y nuevos protagonistas en diversos lugares del planeta.

Para favorecer el consumo del producto educativo, se utilizó la teoría del *capital humano* nacida como correlato educativo de las doctrinas económicas neoliberales: la educación es una inversión que deben hacer las personas y los Estados con el fin de que sea rentabilizada en forma de aumento del empleo, los salarios, la productividad y la competitividad. Es decir, como un elemento fundamental en la generación de riqueza para las empresas que se irá extendiendo al conjunto de la sociedad.⁹

Consecuencias de la colonización de la educación

La consecuencia más general de la colonización neoliberal de la educación no ha sido convertir la educación en una mercancía como suele decirse. La educación en el sistema capitalista es siempre una mercancía en el sentido de que tiene un valor de uso (su utilidad para entender la realidad, para moverse dentro de ella, para desempeñar un oficio, etc.) y un valor de cambio en cuanto que es una mercancía que puede cambiarse por otra (un título de acreditación o un salario, en primera instancia, y después en otras mercancías).

El valor de uso, como en el caso de cualquier otra mercancía, no tiene por qué ser coincidente con el valor de cambio. Como ya planteó Adam Smith (2010), con frecuencia las cosas que tienen un mayor valor de uso tienen un escaso o nulo valor de cambio; por el contrario, aquellas cosas que tienen un gran valor de cambio tienen un escaso o nulo valor de uso.

Sin embargo, para Marx estos dos conceptos no pueden considerarse por separado. Para Marx el valor de uso y el valor de cambio de las mercancías alcanzan significado o cobran vida en la relación de uno con el otro y a través de su relación con las situaciones y circunstancias.

Pues bien, la mercancía educación en su relación con las situaciones y circunstancias de la colonización neoliberal de su territorio ha mitificado su valor de cambio.

9 El principal creador de la teoría del capital humano es Gary Becker. Becker comenzó sus estudios universitarios en la Universidad de Princeton y los terminó en la de Chicago, con profesores como Milton Friedman y Theodore Schultz. Una de sus últimas propuestas es vender el derecho a inmigrar subastando cierta cantidad de visas o permisos de trabajo, es decir, que las personas migrantes paguen por tener acceso al mercado de trabajo. Entre sus obras destacan: *El capital humano* (1983) y *Tratado sobre la familia* (1987). La teoría del capital humano ha tenido un apoyo fundamental en las doctrinas de la Nueva Economía antes citadas que, planteando el ingreso en una nueva sociedad, *la sociedad del conocimiento*, establecían también una nueva etapa de crecimiento capitalista ilimitado, sin crisis, en la que todo dependería de la educación como generadora de capital humano.

Este *fetichismo* en torno al valor de cambio de la mercancía educación ha afectado a su valor de uso. Como muy bien ha analizado Harvey (1977, capítulo v), el neoliberalismo acentúa el valor de cambio de las mercancías en detrimento de su valor de uso.

En el caso de la educación se ha producido en términos generales un consumismo educativo como consecuencia del papel que el capital humano y la nueva economía atribuían a la educación en la llamada sociedad del conocimiento. En el camino que trazaban para el capitalismo de crecimiento permanente sin crisis, la inversión en educación por parte de los individuos y el Estado resultaba una solución para los individuos que quisieran obtener un empleo. Y no solamente eso, lo invertido en educación por los individuos o el Estado se rentabilizaría en mejores empleos y mayor crecimiento ignorando las cada vez más desiguales estructuras sociales que se estaban generando.

Esta creencia ha generado una especulación sin límites, es decir, sin atender a su valor de cambio, de la mercancía educación. La *burbuja educativa*, al igual que la burbuja inmobiliaria, ha acabado estallando a finales de la primera década de nuestro siglo en Europa y EE. UU. con el aumento del paro y el crecimiento exponencial de la precariedad cuando se disponía de la juventud mejor formada o, al menos, de la que más educación había consumido y más sometida a las llamadas necesidades de la empresa.

La educación, sin valor de uso por que no contribuye a explicar lo que nos pasa en el mundo del capitalismo neoliberal en el que vivimos, se dedica cada vez más a proporcionar conocimientos, destrezas y habilidades (competencias) que el sujeto se supone que necesita para estar adaptado al orden social impuesto y a difundir de forma implícita o expresa la ideología del capital humano como incentivo para el consumismo educativo y la penetración de la empresa en la educación allí donde puede resultarle rentable.

El proceso de deslegitimación del neoliberalismo por los movimientos sociales

La crisis del neoliberalismo actualmente existente, que remite a las conocidas políticas de ajuste que se implementan en la actualidad en los países que más fielmente han seguido sus directrices, no solo se ha producido por sus contradicciones internas.

Paralelamente a su implantación, se han ido desarrollando movimientos sociales diversos, en momentos diferentes y en contextos geográficos muy amplios, que han ido cuestionando todo el orden neoliberal.

El llamado *caracazo* de 1989 en Venezuela, el movimiento zapatista que se inició en 1994 en México, el movimiento piquetero surgido en los años noventa y que tuvo su auge en la Argentina de finales del 2001, el movimiento indigenista de larga trayectoria que ha tenido su cristalización en distintos países de Latinoamérica en la primera década del siglo XXI, el movimiento de los indignados en toda Europa y EE. UU. (Occupy Wall Street) o la llamada primavera árabe de los países del norte de África durante el inicio de la segunda década del presente siglo, han servido, entre muchos otros muy variados en sus circunstancias, para cuestionar radicalmente el orden neoliberal en todos sus ámbitos: económico, social, político y cultural a nivel planetario. Podemos decir que el *metarrelato* neoliberal, su cosmovisión si se prefiere este término, ha dejado de estar *normalizado* para un importante porcentaje de la población planetaria y que esa pérdida de hegemonía ha quedado escenificada en muchos casos por la ocupación de nuevos espacios de la calle, no solo para expresar la protesta, si no para representar en ellos lo más esencial del ejercicio ciudadano: la capacidad de decidir democráticamente sobre nuestras vidas.

Esta descolonización de espacios y temas no solo ha servido para cuestionar el orden neoliberal, sino para, al mismo tiempo, apuntar caminos alternativos diferentes al orden hegemónico trasladando a las plazas públicas la discusión y el activar político con sus inevitables incertidumbres, quebrando el horizonte de las certezas del pensamiento único de forma que no tenía precedentes desde el surgimiento del neoliberalismo en los años setenta y ochenta.

El debate ciudadano

El debate público en torno al orden neoliberal y sus posibles alternativas ha puesto de manifiesto también públicamente otras muchas cuestiones que hasta el momento estaban en la parte más sumergida de los discursos dominantes.

Señalaré a continuación algunas de ellas que me parecen relevantes para la reconsideración del papel de la educación en este momento histórico:

- El carácter multiparadigmático del conocimiento. La discusión en torno a los temas económicos, sociales, políticos y culturales ha puesto de manifiesto que, incluso en el seno del conocimiento académico o científico y dentro de un mismo campo, existen diversas corrientes o paradigmas que interpretan la realidad de formas diferentes o incluso antagónicas. Un buen ejemplo, extensible a muchos otros campos, son las discusiones en torno a los temas económicos en los que han aparecido en estos foros propiciados por los movimientos sociales posiciones teórico-prácticas diferentes más allá de los paradigmas dominantes.

- La necesaria transdisciplinariedad del conocimiento a la hora de abordar las cuestiones que tiene planteada la ciudadanía. En la mayoría de los casos ha quedado patente que para abordar problemas concretos con la necesaria profundidad y para desarrollar prácticas de cierto alcance transformador, es necesario el trabajo conjunto y no solamente agregado de diversos campos del conocimiento procedentes de las artes y de las ciencias.
- La complementariedad de conocimientos fuertemente estructurados y reconocidos académicamente o científicamente, con experiencias y otros saberes difusos o no teorizados.
- La unidad de lo subjetivo y lo objetivo, de lo *que nos pasa* y lo *que pasa*. En cada proceso colectivo de discusión-acción se han ido mezclando y reestructurando mutuamente lo que sabemos y lo que sentimos.
- La aparición inevitable de lo político. Las cuestiones ciudadanas no se cierran definitivamente. Tras el volcado y la reestructuración de los conocimientos, siempre queda un espacio de indeterminación que es necesario resolver tentativamente y en el que surgen distintos cursos de interpretación y acción que dan sentido al debate político que a todos nos iguala en cierto sentido.

Educación, valor de uso y ciudadanía

Tal y como plantea Harvey, para superar el capitalismo, el valor de uso de las mercancías debe superar su valor de cambio. Esta cuestión, formulada de formas similares, está presente en otros muchos autores que desde diferentes planteamientos se sitúan en una perspectiva anticapitalista.¹⁰

Si adoptamos esta perspectiva anticapitalista para la educación, la cuestión es: ¿qué podemos hacer para que la educación vaya incrementando su valor de uso? Y es aquí donde podemos vincular el valor de uso de la educación con el concepto de ciudadanía.

Una manera de plantearnos aumentar el valor de uso de la educación es desarrollar una concepción del currículo que retome para ser reconceptualizada la idea de ciudadanía.

En sus orígenes, el pensamiento ilustrado concebía que la ciudadanía estaría formada por aquellas personas que pudieran leer la Enciclopedia donde estaba reunido todo el saber de su tiempo. Así pues, la educación tenía que enseñar a leer y escribir, y después, ya que la Enciclopedia estaba organizada en disciplinas, profundizar en su conocimiento.

10 Desde Mészáros a los partidarios del decrecimiento como Latouche o Taibo.

Pero, saber leer y escribir para poder acceder al saber de su tiempo no era el fin que se perseguía: se pensaba que aquellas personas que no supieran leer y escribir no podían pertenecer a la ciudadanía, ya que su ignorancia de las cosas no les permitía discutir, razonar y tomar decisiones políticas (entre ellas elegir a sus representantes mediante el voto) en torno a los asuntos que estaban encima de la mesa para ser decididas.

Podemos plantearnos, en los tiempos que nos ha tocado vivir, esa misma cuestión: ¿qué debe conocer una persona para que pueda realmente ser ciudadano/a, es decir, sujeto y no solamente objeto en la vida social?, ¿cómo debe ser el currículo para responder a esta cuestión?

Sin poder ahora entrar en matizaciones, que sin duda es necesario plantearse, la respuesta a estas cuestiones tiene que caminar en un sentido: que el currículo se acerque cada día más en sus contenidos y formas a los debates ciudadanos, al ejercicio de auténtica ciudadanía que reclama el derecho a decidir aquí y ahora lo que vaya a pasar y nos pase. Que los temas que le dan contenido sean los temas que ya ha colocado encima de la mesa la ciudadanía cuestionando el orden económico, social, político y cultural neoliberal.

También que los temas de ciudadanía planetaria sean tratados con perspectiva, multiparadigmática, transdisciplinaria, implicando a conocimientos y saberes de distinta naturaleza, dando cabida a lo objetivo y subjetivo, y dejando espacio a lo político como consecuencia de la inevitable incertidumbre que nos produce la existencia de un porvenir imprevisible que tiene que ser construido entre todos.

En cierto modo, se trata de que las aulas y los centros educativos se vayan aproximando a las plazas públicas ocupadas por la ciudadanía indignada, para así, progresivamente, devolver a la educación su capacidad de contribuir a entender lo que pasa y nos pasa.

Algunos apuntes para la reconceptualización de una perspectiva emancipadora de la educación

Partiendo de posiciones que se identifican por el propósito común de mejorar el valor de uso de la educación en el sentido que acabo de expresar, se pueden trazar, al menos, dos caminos.

El primero parte de la idea de que la educación debe contribuir a que la ciudadanía debe tener una conciencia real de la sociedad, para lo que es necesario desprenderse de la ideología difundida por los grupos dominantes. El segundo se puede explicar partiendo de otro concepto de ideología que remite a la conciencia acerca de los límites de todo *discurso*.

Para explicar el trazado del primer camino, podemos partir de la idea planteada por una parte de la sociología crítica de la educación según la cual el sistema educativo es uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1974). Su misión es la reproducción del sistema capitalista mediante la difusión de la ideología de los sectores sociales dominantes, sean estos de clase, género, etnia o cualquier otro.

Desde esta perspectiva, la educación emancipadora, la que verdaderamente contribuye a la construcción de ciudadanía, debería enfrentarse con la ideología que difunde mayoritariamente el sistema educativo para combatir la *falsa conciencia* acerca de la realidad que genera en los sujetos. Es la *lucha ideológica contrahegemónica* que se puede realizar desde dentro o desde fuera del propio sistema educativo. Se trata, en definitiva, de confrontar lo verdadero y lo falso, la ciencia y la ideología.

Puestas así las cosas, el sistema educativo reproduce la ideología de la clase social dominante (la del gran capital internacional, es decir, el neoliberalismo) también la del género dominante (patriarcado) y de la etnia dominante (la raza blanca en nuestros países). En definitiva, el sistema educativo difunde la ideología propia del hombre blanco rico.

Frente a la educación como instrumento de reproducción de la ideología dominante, una educación emancipadora que contribuya a la formación de ciudadanía, debe confrontar esta ideología con la realidad del neoliberalismo, el patriarcado y la xenofobia para contribuir a que los ciudadanos tomen conciencia y actúen consecuentemente. Esta es una de las dos perspectivas desde las que la educación puede mejorar el valor de uso de la educación.

El segundo camino que esbozaré a continuación incorpora la idea de que los temas de ciudadanía planetaria sean tratados con perspectiva multiparadigmática, transdisciplinaria, implicando a conocimientos y saberes de distinta naturaleza, dando cabida a lo objetivo y subjetivo, y dejando espacio a lo político como consecuencia de la inevitable incertidumbre que nos produce la existencia de un porvenir imprevisible que tiene que ser construido por la propia ciudadanía.

Para explicar el trazado de este segundo camino, aquel que parte de los límites de todo discurso, podemos partir de una concepción diferente de ideología. Si la ideología no se entiende como falsa conciencia, sino como *sutura*, tal y como plantean Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (ver Barrett, 2003), la perspectiva cambia.

En este caso la ideología consiste en la falta de conciencia acerca de los límites de cualquier *discurso* para captar la realidad (*suturamos*, es decir, aquellos espacios que no percibimos los recubrimos de forma que todo aparezca como un

continuo). O lo que es lo mismo, en la falta de conciencia de que todo discurso, también el propio, es generado desde una determinada perspectiva y utiliza unas determinadas lentes para mirar y mirarse, por lo tanto, al mismo tiempo que contempla determinadas *realidades* que otros discursos no perciben, se le ocultan otros aspectos.

Desde esta concepción de ideología como *sutura*, el terreno de la política se hace más extenso y más abierto a los *discursos* de los otros. Para ser ciudadano/a, para ser un sujeto que piensa y discute lo que debemos hacer en la polis, es decir, para hacer política, no basta con colocarse del lado de la verdad frente a la ideología dominante. Es necesario conocer otros discursos, escuchar los discursos de los otros, de los diferentes. Si la educación pretende contribuir a la formación de ciudadanía, esta apertura a discursos diferentes también será una tarea fundamental.

¿Se trata entonces simplemente de ser tolerantes con los otros y que la educación contribuya a la tolerancia? ¿Se trata por lo tanto de educar en valores como la diversidad, la tolerancia o el respeto a otras culturas? A mi entender la cuestión va mucho más allá.

Aunque utilicemos la idea de *discurso* como una perspectiva, no por ello podemos pensar que basta con la tolerancia, ya que los discursos (de clase, género, etnia...) son, a veces, antagónicos (Mouffe, 1998) y, por lo tanto, no pueden ser *articulados* todos ellos en una determinada circunstancia social o histórica.

Se trata, entonces, de realizar análisis políticos de los discursos y a ello debe contribuir la educación. El análisis político de un discurso tiene que llevar consigo, en última instancia, la valoración de lo que ese discurso puede aportar en el momento actual al gobierno de la polis, es decir, a la forma de construirnos como sujetos, y a la forma de organizar y dirigir la sociedad. La realización de esta tarea presenta, desde luego, una gran complejidad e incertidumbre.

Esta complejidad se produce, en primer lugar, por que los discursos son plurales tanto en el interior de las comunidades científicas (paradigmas científicos) como en otras comunidades sociales (de clase, de género, de etnia...). No se puede hablar en singular de los físicos, los químicos o las biólogas, como tampoco de clase obrera, de las mujeres, o los gitanos, por que no todas/os los miembros de esas comunidades piensan-dicen-hacen lo mismo, sino que en cada una de estas comunidades, a no ser que en su seno la hegemonía sea muy fuerte, aparecen voces diferentes, incluso antagónicas. Existe una pluralidad en el interior de las propias comunidades que hace que cada sujeto de cada comunidad presente en su discurso rasgos diferenciados con respecto a los otros, y también con respecto a sí mismo, ya que con el paso del tiempo, como producto de las interacciones con otros grupos o individuos, cambia la perspectiva de cada individuo.

Otra circunstancia que hace complejo el análisis político del discurso es el propio concepto de comunidad (grupo, etnia, pueblo, sector social, movimiento, etc.). La consideración de lo que entendemos por comunidad no es natural ya que cada comunidad siempre puede ser subdividida o incluida en otra que la integra. No es lo mismo, por ejemplo, hablar de las mujeres, de las feministas, las feministas de la igualdad, de las feministas de la diferencia, etc.

Otro elemento que añade dificultad al análisis político de los discursos es la consideración de que los discursos no solo son lingüísticos, sino también extralingüísticos (Laclau, 2000). Los discursos no solamente se hablan o se escriben, también se hacen (con un silencio, con una mirada, con un acto...); y cuando tienen una parte extensa escrita o hablada, esta parte lingüística solo es interpretable con el complemento de lo extralingüístico.

Tampoco podemos dejar de considerar que el análisis político del discurso siempre es una interpretación que se realiza desde otro discurso. Cualquier análisis político hay que entenderlo más como un diálogo entre discursos que como un análisis sin sujeto analizador. Teniendo en cuenta esta circunstancia, todo análisis del discurso debe llevar consigo un autoanálisis del propio discurso, que, como diría Bourdieu, *objective al sujeto objetivante* (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Ahora bien, el terreno en el que se debe mover el diálogo no es el de determinar *la verdad*. Los discursos se elaboran siempre desde posiciones o puntos de vista diferentes con su propio conjunto de procedimientos de verdad (Foucault, 1994). El terreno del diálogo es político, es decir, los discursos serán valorados por sus posibilidades políticas, entendidas estas en un sentido amplio y profundo que remite a lo situacional e histórico.

Este sentido político del análisis del discurso, por situacional e histórico que sea, no está reñido con la idea de totalidad. Más bien lo contrario, debe situarse en una perspectiva lo más amplia posible para poder entrar en la valoración política sin caer en otra suerte de esencialismo, esta vez no el de nuestra propia racionalidad sino el de la identidad.

Este esencialismo de la identidad, que hace imposible el análisis político de los discursos, consiste en pensar que hay una identidad detrás de las expresiones de género, de clase, de etnia... Más bien lo que sucede es justamente lo contrario, es decir, que esas identidades se constituyen *performativamente* por esas expresiones y, por lo tanto, están en permanente construcción (Butler, 2001).

En resumen, tal y como vengo planteando, la contribución de la educación a la nueva ciudadanía, desde la idea de ideología entendida como *sutura*, puede contemplarse como un continuo análisis político de los discursos de los educadores-educandos.

Este análisis debe buscar la diversidad de los discursos hasta donde se pueda, más allá de las identidades que son siempre simplificadoras. Esta es la dimensión multicultural de la educación, el reconocimiento de la infinita diversidad de los discursos que no se puede agotar en unas cuantas categorías excesivamente simplificadoras (los científicos, los migrantes, los indígenas, las mujeres...) y que al mismo tiempo es consciente que no todos los discursos son compatibles.

La dimensión de ciudadanía viene dada por la necesidad de analizar los diversos discursos para valorarlos políticamente. Este análisis político trasciende la celebración acrítica de la diversidad identitaria y se pregunta sobre las posibilidades que ofrecen los diversos discursos para enfrentarse con los problemas que tiene planteados la mayoría de la humanidad. Valora políticamente los discursos relacionando lo local con lo global, para acercarse así a una idea de ciudadanía planetaria, lo que no deja de ser una nueva identidad en permanente reconstrucción a la que la educación puede contribuir.

La investigación-acción como análisis político de los discursos

Todo proceso educativo que se explica a partir de la idea de ideología como *sutura* tiene que entenderse como un proceso de investigación-acción. Si partimos de que todo discurso tiene sus propios límites, el proceso educativo solo puede ser entendido como una continua superación de esos límites mediante su articulación con otros discursos. El discurso inicial que aparece en la planificación de la investigación-acción (con su parte lingüística y extralingüística) recoge posteriormente en la fase de acción-observación información de otros discursos de los sujetos que intervienen, para, en la fase de reflexión final, proceder a la *articulación* (Laclau, 2003 y 2005) de un nuevo discurso que no es ninguno de los que mantenían los sujetos al principio del ciclo de investigación-acción. Este mismo proceso se producirá en la siguiente vuelta en la espiral de la investigación-acción.¹¹

A mi entender, siempre desde la perspectiva que parte de la ideología como *sutura*, lo fundamental es que estos momentos no se naturalicen. Para evitar esta naturalización, el discurso o, mejor, los discursos de los educadores deben aparecer también de forma explícita como tales discursos, es decir, con sus dudas, sus límites, conociendo y exponiendo los otros discursos que se dan en su propia comunidad acerca de lo que se está tratando (por ejemplo, exponiendo los otros paradigmas que se dan en la comunidad científica). Solo de esta manera, sin na-

11 Sobre la relación entre *discurso* y *articulación* en Laclau, puede consultarse Dallmayr (2008), pp. 60-61, donde se encontrará un planteamiento muy similar a lo que desarrollo en relación para la investigación-acción.

turalizarlos, los discursos se constituyen en poderes reversibles, susceptibles de un auténtico diálogo en donde las preguntas que nos hacemos los educadores y educandos son auténticamente ciudadanas y no retóricas por que los educadores sabemos la respuesta, es decir, de formar parte de un proceso colectivo de *articulación* (según la terminología de Laclau).

Efectivamente, la elaboración de un proyecto de investigación-acción en general requiere un proceso de *articulación*. Este proceso de *articulación* de los discursos genera un nuevo *discurso* (con sus dos partes: lingüística y extralingüística) que no es ninguno de los que se daban al comienzo pero que está tejido con hilos procedentes de aquellos.

La urdimbre del nuevo *discurso* no tiene por qué borrar las diferencias de textura o de color de los hilos que la forman. Pero, por otra parte, tampoco es posible articular el nuevo *discurso* sin apartar algunos de los que formaban parte de los discursos iniciales.

Al igual que en la formación del tejido, lo importante no será como es cada hilo aisladamente sino lo que aporte a la función de la tela, es decir, el criterio de selección solamente puede ser general, debe estar por encima de los criterios particulares que le daban sentido en los discursos parciales.

Se trata pues de un criterio político que tenga en cuenta lo que nos pasa a todas/os. Y este todas/os debe tener una dimensión planetaria, no local. Es decir, debe estar abierto, en un proceso más general de articulación, a los discursos que están más allá de la comunidad de los educandos y educadores. La introducción en el diálogo articulario que es la investigación-acción de discursos que no tienen portavoces habituales en los miembros de la comunidad escolar es una de las tareas fundamentales del educador.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos de Estado». En L. Althusser (coord.), *Escritos*. Barcelona: Laia.
- ANDERSON, P. (1999). «Historia y lecciones del neoliberalismo». *Deslinde*. Disponible en <http://www.deslinde.org.co/IMG/pdf/Historia_y_lecciones_del_neoliberalismo_Por_Perry_Anderson.pdf>.
- ARGYRIS, C., y SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning, Reading*. Massachussets: Addison-Westley.
- BARRETT, M. (2003). «Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe». En S. Zizek (coord.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- BECKER, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1987). *Tratado sobre la familia*. Alianza Editorial.
- BOURDIEU, P., y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F.: Grijalbo.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2004). *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. Consultado el 12 de julio de 2004 en <http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n12.htm>.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D. F.: Paidós.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASCANTE, C. (1990a). «El sentido de la Reforma Educativa (I). Su contexto económico, social, político e ideológico». *Trabajadores de la Enseñanza*, Octubre (116), 12-15.
- (1990b). «El sentido de la Reforma Educativa (II). El sentido de las medidas reformistas». *Trabajadores de la enseñanza*, Noviembre (117), 33-38.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DALLMAYR, F. (2008). «Laclau y la hegemonía. Algunas advertencias (pos)hegelianas». En S. Critchley y O. Marchart, Laclau. *Aproximaciones críticas a su obra* (pp. 55-76). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOT, J. (1984). *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- FOUCAULT, M. (1994). *Dits et écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalización de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HARVEY, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- (2013). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- KELLY, K. (1999). *Nuevas reglas para la nueva economía*. México: Granica.
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2003). «Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas». En J. Butler, E. Laclau y S. Žizek (coord.), *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MOUFFE, C. (comp.) (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós.
- PETRAS, J., y VELTMEYER, H. (2013). *Imperialism and Capitalism in the Twenty-First Century*. Surrey: Ashgate.
- SMITH, A. (2010). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- WHITTY, G., POWER, S., y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

¿Una pedagogía sin atributos?

María Silvia SERRA y Estanislao ANTELO

Datos de contacto

María Silvia Serra
Comenius 7969
(2000) Rosario
maria.silvia.serra@gmail.com

Estanislao Antelo
Junín 119
(1016) Ciudad Autónoma
de Buenos Aires
estanislaoantelo@gmail.com

Recibido: 20/6/2013
Aceptado: 19/7/2013

RESUMEN

Este artículo se propone revisar la posibilidad de una pedagogía crítica y desplegar los alcances y los límites de la noción de crítica para el pensamiento pedagógico. Los autores repasan las consecuencias del pensamiento crítico en el campo pedagógico desde que emergiera como corriente. Por otro lado, exploran la potencia de una pedagogía que no necesita connotaciones para sostenerse productiva.

PALABRAS CLAVE: pedagogía, crítica, pedagogía crítica.

A pedagogy without attributes?

ABSTRACT

The aim of this article is to review the possibility of a critical pedagogy and to deploy the scopes and limits of the notion of critique for pedagogical thought. The authors review the implications of critical thinking in the field of education since it emerged as a current of thought. They further explore the strength of a pedagogy that does not need connotations to remain productive.

KEYWORDS: pedagogy, critique, critical pedagogy, radical pedagogy.

¿Una pedagogía sin atributos?

Nuestro encuentro con la pedagogía crítica se produjo en unos años extraños, los años de la posdictadura argentina. En los ámbitos académicos, después de muchos años de silencio, se imponía cierta necesidad —por momentos entendida como deuda— de recuperar las voces acalladas que en los setenta habían desestabilizado muchas certezas en el campo educativo y de dudar de todo lo que provi-

niera de fuera, especialmente si era del país del norte. Recién graduados ambos, cierta incomodidad con ese presente nos llevaba a buscar en un radio más amplio de campos teóricos otras herramientas para pensar los imperativos de la época. En uno de esos derroteros, en un seminario de doctorado Adriana Puiggrós puso en nuestras manos el texto *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, de Peter McLaren (1995), una voz que articulaba, en el campo educativo, muchas de nuestras inquietudes teóricas. Allí, la pedagogía crítica se presentaba a sí misma como un pensamiento contextualizado, que pretendía releer las teorías críticas desde otros contextos de enunciación y habilitaba un diálogo con otras voces: el psicoanálisis, el posestructuralismo, el posmarxismo. McLaren introducía en el análisis pedagógico la centralidad del lenguaje y las dudas sobre su transparencia, Giroux (1997) proponía poner en el centro lo que estaba en la periferia, y ambos combinaban el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

Nos transformamos rápida y literalmente en «seguidores», fuimos a buscar a McLaren a EE. UU.; insaciables, los entrevistamos, los hicimos escribir; es decir, practicamos esa mezcla de irrefrenable inquietud y acoso juvenil que se ponen en acción cuando se avizoran los contornos de un nuevo vocabulario que reescribe de una manera totalmente nueva el mundo. Luego, siguiendo las incontables pistas que Graciela Frigerio puso a circular en la maestría de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), nos topamos con Ernesto Laclau, Roger Simon, Chantal Mouffe, Pablo Gentili, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Violeta Núñez, Tomaz Tadeu da Silva y Guacira López Louro. En el ínterin, hubo otro seminario de doctorado en la Universidad de Buenos Aires en el que participaron Dussel, Caruso, Pineau, Carli, De Miguel, Fischman y otros tantos, en el que Puiggrós leía a Eliseo Verón junto al Rousseau del discurso sobre la desigualdad y al exótico Žizek.

Con ellos, y como ellos, tomamos distintos caminos en la búsqueda por responder las inquietudes que ese presente nos planteaba. Si el pensamiento pedagógico se abría para ser interrogado, ejercimos un derecho que consideramos legítimo: el de celebrar los encuentros que las preguntas hacían posible. Los trece números publicados de la revista *Cuadernos de Pedagogía Rosario* son testigos de esos cruces. Hoy, veinte años después, son otras las inquietudes y otros los horizontes que configuramos para la pedagogía.

Acerca de la pedagogía crítica y sus contornos

En la introducción de un texto notable denominado *La pedagogía de los monstruos. Los placeres y los peligros de la confusión de frontera*, Tomaz Tadeu da Silva (2000) pone en entredicho la noción de crítica que suele direccionar el vocabulario central de las pedagogías que se autodefinen de ese modo:

La persistente consigna que ha estado en el centro de todas las vertientes de esas pedagogías puede ser sintetizada en la fórmula «formar la conciencia crítica». Se puede variar la fórmula, sustituyendo el verbo por «producir», «educar», «desarrollar»; o el sustantivo por «persona», «ciudadano», «hombre», «sujeto», «individuo» y/o el adjetivo por «consciente», «reflexivo», «participante», «informado», «integral», entre tantas otras posibilidades. El presupuesto sigue siendo el mismo: existe algo como un núcleo central de subjetividad que puede ser pedagógicamente manipulado para hacer surgir su dimensión crítica en la figura de un sujeto que se ve a sí mismo y a la sociedad de forma incuestionablemente transparente, adquiriendo, en el proceso, la capacidad de contribuir para transformarla. El sujeto crítico de la pedagogía crítica es la réplica perfecta del sociólogo crítico de la educación, de su posición soberana. Libre de los constreñimientos que producen la comprensión turbada de la sociedad que tienen los individuos comunes, ve a la sociedad como se ve un mecanismo de relojería, tornándose apta, así, para concertarla (da Silva, 2000, 13-14, traducción propia).

Este rasgo, que no solo es propio de los que se dicen pedagogos críticos o radicales, sino que se hace presente en un abanico más grande de posiciones que van desde la educación popular de raíz freireana a aquellas que pretenden tomar distancia de lo que se ha dado en llamar educación tradicional, parece haber hegemonizado lo que se considera políticamente correcto en el campo educativo.

Sin embargo, han sido los mismos desarrollos pedagógicos nacidos de las teorías críticas los que han mostrado el vínculo entre el pensamiento, el orden político y el sostenimiento de un estado dado de las cosas. Los trabajos de Michel Foucault sobre la locura y las sociedades disciplinarias, o los de Pierre Bourdieu sobre los mecanismos de reproducción, bien pueden resultar ejemplos de esto: son trabajos que se han ocupado de hacer visible cómo operan los saberes sobre las prácticas, y cómo ambos registros son parte de un ordenamiento que los excede y les da sentido. Este tipo de pensamiento ha tenido un alto impacto en la emergencia de una teoría pedagógica crítica. La noción de *deconstrucción*, por ejemplo, es parte de un tipo de análisis que se despliega sobre prácticas, saberes, políticas e identidades educativas y que ha contribuido a comprender el funcionamiento de un campo.

Cabe reconocer que las pedagogías críticas han asumido la doble tarea de describir y analizar el funcionamiento de un campo, pero conservando un horizonte emancipador. Podría decirse que entre sus herencias está la de poner sobre la mesa la naturaleza política de la educación, conjugando juntas la descripción de cómo funcionan los sistemas educativos con el discernimiento sobre la intervención política que sostienen.

Sin embargo, creemos que este tipo de pensamiento pedagógico necesita ser interrogado. Si revisamos cómo las teorías críticas han dialogado con la constitución del campo de la educación en las últimas décadas, nos encontramos con un panorama más complejo. Por momentos, pareciera que las críticas a los sistemas educativos propios de los estados nacionales (su forma piramidal, su base capitalista en el ideal de ciudadanía que sostienen, su matriz homogeneizante, etc.) hasta habilitaron lo que sucedió en la década de los noventa: un estado mutante, desdibujado, ambiguo, que en nombre de la participación, la autonomía, la necesidad de dar la palabra, los proyectos institucionales, el reconocimiento de los particularismos y las identidades plurales, dejó de disciplinar, formatear, instituir, ordenar, etc. A su vez, el sujeto crítico, participativo y autónomo se convierte en una especie de empresario de sí, obligado a hacerse cargo del imperativo del propio éxito o la responsabilidad del propio fracaso.

Y hoy convivimos con la ambigüedad de, por un lado, trabajar sobre el develamiento de ciertas condiciones «ocultas» en las prácticas de los sistemas educativos y, por otro lado, añorar un estado más fuerte, con más presencia, más «eficaz» en sus operaciones de institución. Como si los cambios en las condiciones de enunciación alteraran el sentido de una afirmación y nos obligaran a revisarla.

Sobre la noción misma de crítica

¿Cuál es el alcance del pensamiento crítico? ¿Cuáles son sus efectos? ¿Pueden medirse por fuera del contexto donde es puesto en juego? ¿No deberíamos asumir cierta precariedad de un principio, por más revolucionario que pueda haber sido en el momento de su primera enunciación?

Uno de los caminos tomados para revisar lo que entendemos por pedagogía crítica es volver a considerar cada uno de sus términos. Empecemos por el último: la noción misma de crítica. Veamos algunos ejemplos que pueden oxigenar la reflexión sobre la idea misma del pensamiento llamado crítico.

Ignacio Lewkowicz (1999) considera que el pensamiento es por definición crítico. Lo entiende como aquel que tiene la capacidad de «alterar la configuración de las situaciones». No se trata de lo «ya pensado» sino de una acción que introduce una novedad en una situación. Novedad no es lo «nuevo» sino la capacidad de atravesar «un obstáculo». La crítica es crítica si produce efectos y deja de ser tal cuando se agota prácticamente. Para el autor, la crítica es siempre una intervención que «trastorna» la coherencia de lo dado por válido. Por otra parte, advierte sobre la tentación de usar el término «crítico» como «signo de distinción» («soy crítico, somos contestatarios, no nos rendimos, bla bla; soy muy crítico, ergo lo que tengo en la cabeza es pensamiento crítico»). La crítica precisa procedimientos eficaces en tanto «sabemos mucho, pero poco es lo que sabemos hacer de activo

en las situaciones sociales» y «la ceguera actual del pensamiento crítico es la inercia de sus procedimientos».

Lewkowicz ataca la noción de «toma de conciencia». Señala que no se trata de lo «encubierto o tergiversado», no se trata ni de verdades reveladas ni de esclarecimientos ni de persuasión. No cree que la tarea crítica consista en influir y direccionar las conciencias.

Para Julio Moreno (2010) el pensamiento es por definición crítico en tanto se formula a partir de *alguna diferencia con lo establecido*. Por otro lado, critica la idea de verdades «preexistentes» que se «descubren» o «develan» y sostiene que es el proceso crítico mismo el que las genera. El trabajo de intervención sobre una creencia produce «lo que previamente no existía». Pensar no es lo mismo que conocer. Para el autor, «conocer» no «implica producir emergentes inexistentes, sino reconducir lo nuevo a lo conocido o explicar lo desconocido en términos de lo sabido». Por lo tanto, existen dos caminos o dos maneras de «detener el pensamiento»: 1) cuando los enunciados originales son tan poderosos que no se dejan «criticar» fácilmente. En ese caso, el pensamiento deja de ser tal «en tanto se restringe a concebir todo enunciado en términos de enunciados conocidos e impuestos». 2) «los enunciados originales no tienen la fuerza suficiente para ser convincentes». Para Moreno, el primer caso es el de la modernidad sólida y el segundo el de la modernidad líquida.

Jon Elster (1988) identifica un número de «estados que son esencialmente subproductos» entre los que se encuentra la conciencia de clase. Un subproducto «nunca puede generarse de manera inteligente o intencional, puesto que en cuanto uno intenta producirlo, la tentativa misma impide que tenga lugar el estado que uno se propone generar». La lista de Elster es larga: la autoestima, la indiferencia, el sueño, la atención, el olvido, el deseo sexual, la generosidad, la compasión, el coraje, la autonomía, la humildad, la inocencia, la dignidad, la risa, la admiración, la sorpresa, la diversión, el olvido, el asombro, la desesperanza, la soltura, la originalidad, la creatividad, la mediocridad, la originalidad, el amor.

Elster afirma que «cuando se quiere la no existencia del objeto, se le confiere existencia» y que «una idea está definitivamente muerta solo cuando nadie se preocupa de argumentar contra ella». Examina la voluntad de impresionar y afirma: nada resulta menos impresionante que una conducta destinada para impresionar.

Luego, se refiere a la impotencia del poder y analiza «las teorías políticas contraproducentes». Pone en cuestión la creencia de que la función de la política consista en producir efectos educativos. Nos advierte acerca de lo que llama una «teoría narcisista de la política». Dice que mucha gente se propone «elevantar la conciencia de sus semejantes» con el único objetivo de lograr respeto y realización

personal. Afirma que le interesan más los teóricos de la política que los activistas. Postula que «las ventajas de la democracia son principalmente y esencialmente subproductos». Toma como ejemplo «la dignidad»: la dignidad, igual que la expresión propia, la autorrealización y sus variantes, son esencialmente subproductos. No existe ninguna actividad o *kinesis* semejante a «ganar dignidad», en el sentido que se podría hablar de la actividad de «aprender francés».

Para el filósofo Tomás Abraham (2010), pensar es tomar distancia. Se piensa contra el dogmatismo, contra la conveniencia y contra las propias convicciones. Pensar es distanciarse, rechazar «lo primero que viene a la cabeza», lo que nos cautiva o atrapa. Afirma que «cuando las cosas están claras es cuando no se piensa. Se piensa en lugares de dificultad, a partir de una ignorancia». Si pensamos es porque necesitamos pensar, y si necesitamos pensar es porque tenemos algo que nos incomoda, nos exige, nos fuerza.

Sospecha de las distinciones clásicas entre teoría-práctica o pensamiento-acción. La teoría no se restringe a la pura contemplación. Pensar es una práctica: «Pensar, en su aurora, ya es actuar, pensar es una acción. No hay pensamiento sin que este pensamiento no produzca efectos. No hay pensamiento que no reconcilie, o separe, o genere algo que, por sí mismo, es un acto».

Por otro lado, pensar genera incomodidad en tanto se trata de «un lugar de no poder. Un lugar de inquietud, de molestia, no de tranquilidad». Para pensar hay que tener algún malestar, por lo menos. Tiene que haber algo que incomode, que no esté fijado y con naturalidad, si no, no pensamos. «Pensar es una cuestión de actitud y esta actitud requiere coraje».

El filósofo pragmático Richard Rorty considera que «la filosofía y la política no están tan estrechamente unidas». Más aún, agrega que «ningún camino argumentativo que parta de premisas cognoscitivas o semánticas nos llevará a conclusiones políticas o a conclusiones acerca del valor relativo de ciertas obras literarias». Rorty critica la idea de aquella izquierda que «sigue aguardando un punto de vista filosófico que no pueda usar la derecha política, un punto de vista que solo se preste a las causas buenas».

Rorty no cree «que haya una manera en que las cosas realmente son». En lugar de esa búsqueda, el pragmatismo prefiere «reemplazar la distinción apariencia-realidad por una distinción entre las descripciones menos útiles y las más útiles del mundo y de nosotros mismos». Cuando Rorty usa el término *útil*, hace referencia a «un futuro mejor», mejor «en el sentido de contener más de lo que nosotros consideramos bueno (la variedad, la libertad, el cambio y el crecimiento) y menos de lo que consideramos malo». Rorty describe la actitud pragmatista como una «imprecisión principista».

Por otra parte, «la función del conocimiento» no es descubrir lo oculto sino encontrar «el tipo de comprensión necesaria para lidiar con los problemas a medida que surgen»; no es «comprender» el mundo sino cambiarlo. En el pragmatismo, la doctrina sobre la verdad ocupa un lugar central. Como se sabe, solemos creer que la verdad es lo que distingue el conocimiento de la opinión, también solemos asignarle a la verdad un carácter absoluto y eterno. Para Rorty, es más útil llamar a «lo verdadero» como «una teoría del comportamiento lingüístico de cierto grupo». Por último, Rorty propone reemplazar «el conocimiento por la esperanza [...] es decir, uno debe dejar de preocuparse por si lo que cree está bien fundado y comenzar a preocuparse por si se ha sido lo suficientemente imaginativo como para pensar alternativas interesantes a las propias creencias actuales». [...] Citando a Dewey en un ensayo sobre la influencia del darwinismo en la filosofía, dice: «El progreso usualmente ocurre a través del craso abandono de las preguntas junto con las alternativas que presuponen, un abandono que resulta de su vitalidad decreciente y de un cambio de urgencia de interés. No las resolvemos, pasamos por sobre ellas».

Para Michel Foucault (2004) la verdad no es eterna ni atemporal. Es un resultado. La tarea de la filosofía es llevar a cabo un conjunto de procedimientos cuya función es diagnosticar el presente. «Entiendo por verdad el conjunto de los procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serán considerados como verdaderos. No hay en absoluto una instancia suprema». Por otro lado, la verdad «no está fuera del poder ni carece de poder. La verdad es de este mundo; es producida en él gracias a coerciones múltiples [...] cada sociedad tiene su régimen de verdad, su *política general* de la verdad». Para Foucault «el problema político esencial para el intelectual no es criticar los contenidos ideológicos ligados con la ciencia o hacer que su práctica científica esté acompañada por una ideología justa, sino saber si es posible constituir una nueva política de la verdad».

Un intelectual no es un profeta, un iluminado que abre los ojos de aquellos que no ven. Por el contrario, «la función del intelectual no es decir a los otros lo que tienen que hacer. ¿Con qué derecho lo haría? Acuérdense de todas las profecías, promesas, mandatos y programas que los intelectuales han formulado en los últimos siglos y cuyos efectos se ven ahora. El trabajo del intelectual no es modelar la voluntad política de los otros; es, por medio de los análisis que ha hecho en los dominios que le son propios, re-interrogar las evidencias y los postulados, sacudir las costumbres, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas».

En cuanto al saber, Foucault no lo define como una mera acumulación de conocimientos sino como aquello de lo que se puede hablar en un momento histórico determinado, el conjunto de cosas dichas.

Por último, tal vez sea oportuno recordar la serie de problemas que introducen los pensamientos de Alain Badiou (2011) y Jacques Rancière (2003). El primero, al definir el amor como «comunista», el egoísmo como enemigo del amor, y la política como un martillo contra el ego y a favor de la experiencia de la diferencia. El segundo, al mantener hasta el final el rechazo a considerar la igualdad como una meta a alcanzar, a obligarnos a pensar nuevamente la dupla saber/ignorancia y a no aceptar ni la dominación, ni la superioridad, ni cualquier forma del desprecio.

Sobre el papel de la crítica en el pensamiento pedagógico

Volvamos a nuestro territorio, al de la reflexión pedagógica. Emile Durkheim, quien definiera la pedagogía como toda reflexión sistemática sobre la educación, señaló que «nada hay tan fútil y estéril como ese puritanismo científico que, so pretexto de que la ciencia no está creada aún, aconseja el abstencionismo y recomienda a los hombres el asistir como testigos indiferentes, o cuando menos, resignados, a la marcha de los acontecimientos» (1996, 82).

Muchos acordaríamos en que nuestra posición de intelectuales o académicos va mucho más allá de ser testigos indiferentes o resignados frente a la marcha de los acontecimientos. Nuestra intervención es con el pensamiento, con la reflexión, con el cuestionamiento. Sin embargo, ¿cuándo y en qué sentido un pensamiento es capaz de intervenir en un estado dado de las cosas? Si admitimos como parte del saber pedagógico su carácter prescriptivo en relación con los rumbos que unas prácticas deberían asumir, ¿cómo delinear un pensamiento que, sin abandonar su criticidad, sea capaz de «inquietar» una cierta configuración del campo para producir en él algún movimiento?

Durkheim señalaba a la pedagogía como el efecto de la actividad del pensamiento, esto es, el efecto de una reflexión. Siguiendo la dirección de su pensamiento, el pensamiento pedagógico es la teoría (o la corriente) que nace de una reflexión. Si admitimos que es un tipo de pensamiento que va más allá de la descripción y se anima a marcar un rumbo o plantear otro estado posible, podríamos decir que el pensamiento pedagógico abreva más de la filosofía que de las ciencias sociales (las que, por otra parte, también están interrogadas en su estatuto). Será allí, en el diálogo con la filosofía contemporánea donde se abre un camino para desafiar la posibilidad de formular un pensamiento prescriptivo que no sea metafísico.

Siguiendo las reflexiones presentadas acerca del pensamiento y la crítica, y llevándolas al campo de la educación, podemos señalar cómo en la pedagogía, el término crítico, o la expresión «pedagogía/s crítica/s» terminaría designando un conjunto de teorías o reflexiones más o menos sistemáticas, más que unos procedimientos de pensamiento. Hoy, por pedagogías críticas reconocemos a un grupo de pensadores y a un conjunto de problemas que tienen en común, entre otros

rasgos, ligar la educación a la emancipación de los sujetos. Evidentemente, mucho de ese pensamiento resultó novedoso en los tiempos en que fue formulado, y en ese sentido, puede haber introducido todo un andamiaje procedimental como pensamiento que provocó efectos desestabilizantes en las certezas que la pedagogía daba por buena. Pero, ¿cumple en el presente el mismo objetivo? ¿Funciona el procedimiento crítico como posibilitador de una reflexión que resulta novedosa en el tratamiento de los problemas de la educación? La sensación es más bien la contraria: las herramientas conceptuales que tenemos parecen haber perdido la capacidad de inquietar, movilizar, desestabilizar, interrogar, producir, inventar... más bien parecen sedimentadas, solidificadas, por lo que habrían perdido su capacidad de *intervenir*.

Por otro lado, si la pedagogía es efecto de pensamiento, debería asumir ciertas condiciones del pensamiento: todo pensamiento es crítico cuando pone en juego aquello que todavía no ha sido pensado, cuando *interviene* sobre lo que ya ha estado pensado, dotando al término *intervención* la fuerza que tiene en relación con producir efectos.

En este sentido, tendría que ser la puesta en juego de unos procedimientos de pensamiento en el campo pedagógico y no los rasgos de su resultado lo que configure a la pedagogía. La invitación será entonces la de postular una *pedagogía sin atributos*.

Juan José Saer (1997), en su ensayo *Una literatura sin atributos*, plantea que ciertas designaciones que deberían ser completamente informativas y secundarias terminan convirtiéndose en categorías estéticas. Saer plantea que así sucede con la expresión «literatura latinoamericana», que no se limita a informar sobre el origen de los autores, sino que está cargada de intenciones estéticas y es portadora de valores; su empleo supone temas, estilos, y una cierta relación estética entre el autor y la sociedad. Podríamos aventurar que algo similar sucede con la expresión pedagogía crítica, donde no solo se designa un tipo de pensamiento que asume unas posiciones ideológicas, sino que suele coincidir con perfil estético: el pedagogo crítico parte de unos supuestos, abona una metodología de trabajo, participa de unos circuitos académicos, aborda una agenda específica de temas.

¿Es posible postular la idea de una pedagogía sin atributos? ¿Cuáles son sus consecuencias?

Trazos para delinear unos contornos para la pedagogía

Usualmente definimos la pedagogía como toda reflexión sistemática sobre la educación. De este modo, incluimos dentro del campo de la pedagogía a todos aquellos saberes que se ocuparon y se ocupan no solo de responder a la pregunta

¿qué es la educación?, circunscribiendo unas prácticas, unas intenciones y unos resultados, sino también a aquellos saberes que devienen de esa pregunta, y que abordan sus rasgos más notorios y sus especificidades, como enseñanza, aprendizaje, didáctica, docencia, currículum, escuela, y otras tantas que en nuestro tiempo y espacio hacen al fenómeno educativo.

Sin embargo, sabemos que esta definición del saber pedagógico resulta insuficiente —o incompleta— si no se señalan por lo menos tres rasgos que la despliegan en su especificidad: 1) la presencia, en el campo educativo, no solo de discursos sobre cómo las cosas son, sino también de cómo deben ser, asumiendo que la educación es una acción que se orienta hacia unos *finés*, *intenciones*, *ideales* que atraviesan su misma forma y contenido; 2) la capacidad reguladora de las prácticas sociales que posee el saber pedagógico, y por ende su vinculación directa con el ejercicio del poder; 3) las dificultades para abstraerse de cualquier tipo de prescripción, no solo por la propia performatividad del lenguaje sino fundamentalmente porque en el campo educativo no alcanza con describir, sino que se hace necesario atender a la dimensión política que la enmarca como práctica social.

Es necesario acompañar entonces a la pregunta formulada inicialmente por lo menos dos más: *¿cómo es que la educación ha llegado a ser lo que es?*, para abordar alrededor de ella las regulaciones que esos saberes pusieron en juego y el vínculo saber-poder; y *¿qué otros caminos posibles se abren para ella?*, o en otras palabras, *¿qué otra cosa puede llegar a ser?* En este punto, creemos necesario otorgar relevancia al carácter histórico de la configuración de los saberes pedagógicos y a su inscripción política. Solo teniendo en cuenta la historicidad de las prácticas y su participación en la definición de humanidad y de sociedad de la que son parte podremos dimensionar el alcance de los saberes de la pedagogía.

Este rasgo vuelve precarias todas las respuestas hasta ahora esbozadas sobre el contenido de la pedagogía, al mismo tiempo que las ubica más como herencias que como mandatos. Si postulamos un tipo de pensamiento pedagógico que se asume más como ejercicio de pensamiento que como conjunto predeterminado de problemas y postulaciones, una de las tareas a la que nos enfrentamos es lidiar con esas herencias, darles espacio, hacer sobre ellas.

Referencias bibliográficas

ABRAHAM, Tomás (2010). «Introducción» al curso *Tomás Abraham: Saber y poder en la Argentina de hoy*. Disponible en <<http://laempresadevivir.com.ar/2010/03/17/introduccion-al-curso-tomas-abraham-saber-y-poder-en-la-argentina-actual/>>.

BADIOU, Alain y TROUNG Nicolás (2011). *Elogio del amor*. Madrid: Paidós.

- COREA, Cristina, y LEWKOWICZ, Ignacio (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- DURKHEIM, E. (1996). *Educación y Sociología*. México: Coyoacán.
- ELSTER, John (1988). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona: Península.
- FOUCAULT, Michel. En Edgardo Castro (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.
- GIROUX, H. (1997), «Pedagogías Viajeras. Entrevista realizada por Leo Witkowski». *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año 1 (1), 99-118.
- MCLAREN, Peter (1995). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*. Buenos Aires: AIQUE/Ideas.
- MORENO, Julio (2010). *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Tercera edición, aumentada y corregida. Buenos Aires: Letra Viva.
- RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- SAER, J. J. (1997). *El concepto de ficción*, Buenos Aires: Ariel.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000). *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Auténtica.

Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica

Paz GIMENO LORENTE
Fedicaria-Aragón*

Datos de contacto

Paz Gimeno Lorente

pazgimeno@telefonica.net

Recibido: 31/5/2013

Aceptado: 28/6/2013

RESUMEN

En este breve texto, hemos querido exponer la visión que, desde Fedicaria-Aragón, tenemos sobre la situación actual del pensamiento crítico en nuestro sistema educativo. En torno a esta cuestión, se han generado algunas falacias que deseamos apuntar, ya que una educación crítica no puede desarrollarse nunca en un contexto escolar apoyado sobre unos valores hegemónicos que contradicen la finalidad de formar a unos ciudadanos críticos y rebeldes frente a las situaciones de injusticia. En este texto señalamos algunos de los condicionantes que socavan esta orientación escolar crítica, desde los que corresponden a un sistema educativo colonizado por el sistema económico, hasta los bucles político-educativos que han entrelazado una ideología seudoprogresista y una práctica neoconservadora, y que, en la actualidad, han derivado en una «plana» realidad capitalista. A pesar de ello, desde Fedicaria, pretendemos mantener una «resistencia» crítica minoritaria, espacio simbólico donde se ubica el germen de los cambios sociales.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Crítica, Didáctica Crítica, pensamiento crítico.

* Fedicaria-Aragón es la sección territorial de una asociación de profesionales de la educación (FEDICARIA) de ámbito nacional en España. Su identidad queda definida como una plataforma de pensamiento crítico en torno a la Didáctica Crítica y a la crítica de la didáctica tradicional (teoría y práctica). Su órgano de expresión público es la revista *ConCiencia Social* y puede accederse a las publicaciones de sus miembros en la página <www.fedicaria.org>. Este artículo ha sido debatido en el seno del Seminario de Aragón, cuyos miembros son los siguientes: Pilar Cáncer, M. Ángeles Méndez, Marien Martín, Javier Gurpegui, Mario Franco, Juan Mainer, Jesús Ángel Sánchez, José Luis Larrea y Paz Gimeno.

Critical and self-critical reflections on Critical Pedagogy

ABSTRACT

In this brief paper we outline the perspective that we have in Fedicaria-Aragón on the current situation of critical thinking in our education system. We would like to point out some of the fallacies that have been created around this issue, since critical education cannot develop in a school context that rests on hegemonic values that contradict the goal of educating citizens who are critical and rebellious to injustice. In this paper we highlight some of the determining factors that undermine this critical school orientation, from those that correspond to an education system colonized by the economic system to the political-educational loops that have intertwined a pseudo-progressive ideology and neoconservative practices. These factors have resulted in a «flat» capitalist reality. In spite of this, from Fedicaria, we aim at keeping a minority critical «resistance», a symbolic space where the seed for social change can be found.

KEYWORDS: Critical Pedagogy, Critical Didactics, critical thinking.

Introducción: Hablemos sobre falacias. ¿Y si utilizamos el pensamiento crítico?

Si nos planteáramos realizar un balance sobre el desarrollo y difusión de la Pedagogía Crítica en España en los últimos treinta años, desde la distancia que nos proporciona el tiempo transcurrido y la experiencia vivida como profesores («observadores participantes»), tendríamos ineludiblemente que adoptar una mirada crítica y autocrítica —la misma que propugna la Pedagogía Crítica— sobre nuestra realidad contextual y sobre los supuestos sobre los que apoyábamos nuestras expectativas y proyectos.

Para empezar deberíamos cuestionar si el punto de partida donde ponemos nuestra mirada diacrónica es el adecuado, es decir, si considerar la publicación de una serie de obras sobre educación crítica (Carr y Kemmis, Grundy, Giroux, Apple, McLaren, Young, etc.) durante la década de los años ochenta del pasado siglo, así como la celebración de determinadas jornadas sobre Pedagogía Crítica organizadas por algunos departamentos de didáctica, fueron un hito suficientemente significativo como para considerarlos un punto de referencia en la difusión y aceptación por parte del profesorado de un enfoque pedagógico-crítico.

Dar por válido el supuesto de que los conocimientos que circulan por las redes universitarias o institucionales así como la publicación de algunas obras pedagógico-críticas son suficientes para «penetrar» y «suscitar» un pensamiento crítico sobre la escuela y el currículo entre los profesores y la sociedad en general, nos

podría hacer incurrir en algunas falacias que nos parece necesario desvelar y que podrían proporcionar algunas claves explicativas acerca de la poca repercusión de la Pedagogía Crítica en la escuela española:

- La publicación de un texto pedagógico no implica por sí mismo que este sea recibido ni menos aún incorporado al contexto escolar. Hay que tener en cuenta la doble vía, tan ajenas la una de la otra, del ámbito académico y la vida escolar. Esta desconexión solo se rompe de forma individual, en casuísticas personales, que no serían significativas a la hora de analizar esta recepción. Por este motivo, no podemos inferir o esperar que, de la difusión de determinada literatura pedagógica, se deriven unas prácticas críticas en las escuelas.
- No debemos olvidar el contexto socioeconómico y político propio de los años noventa del siglo pasado. En aquellos momentos, el imaginario social dominante ya estaba impregnado de la ideología neoliberal que hoy resulta hegemónica en nuestro país y nuestra escuela forma parte de estos contextos sociales e ideológicos. Como sostiene Habermas, las colonizaciones que el sistema económico ejerce sobre el mundo de la vida desarrollan unas patologías sociales que se ven reflejadas en la escuela¹ (Habermas, 1987, 526-527) y, como han mostrado las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor (Zeichner, Popkewitz, entre otros), los profesores recogen en sus planteamientos teóricos y en sus acciones prácticas los valores sociales hegemónicos. A día de hoy, las propuestas de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que será aprobada previsiblemente a finales de 2013 en España,² no hacen sino plasmar jurídicamente lo que ya existe en el imaginario colectivo. Esto no significa, por otra parte, que no existan resistencias. En los años ochenta, los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) eran un reflejo de estas, pero aunque mantenían un trasfondo de lucha por un cambio social y político, la preocupación por las prácticas en el aula superaba sus intereses teóricos, lo que les privaba de una sólida fundamentación a la hora de hacer

1 Como sucede con los fenómenos de juridización en los que el Estado judicializa asuntos escolares que deberían ser resueltos por la vía del entendimiento entre los interesados (un ejemplo: la ley sobre la autoridad del profesorado aprobada recientemente en España). Véase J. Habermas (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II. Madrid: Taurus, pp. 526-527.

2 Ley orgánica discutida por casi todos los partidos en la oposición y por una gran parte de la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) pero que, a causa de las normas parlamentarias vigentes y del empecinamiento del ministro de Educación J. I. Wert, quien ha asumido su implantación como una defensa numantina del modelo ultraliberal del Partido Popular en el poder, saldrá adelante con algunos retoques hacia el mes de octubre o noviembre de 2013. Modificaciones que no afectan al contenido sustancial de una ley que no busca la «integración social» de todos los ciudadanos, sino su clasificación selectiva en «excelentes» e «intercambiables». Como dice Manuel Castells, lo que se pretende es una educación entendida como cualificación que sirva para clasificar a los futuros trabajadores en «trabajadores autoprogramables» o «trabajadores genéricos» (Castells, 1998, vol. 3, p. 375).

frente a las corrientes ideológicas dominantes. Ahora bien, no toda la resistencia quedó en manos de aquellos movimientos de profesores...

- El hecho de considerar que las publicaciones y producciones escolares que no circulan por las redes institucionales (Universidad, Ministerio de Educación...) no existen es otro aspecto que señala la debilidad de los supuestos de partida. Este rasgo puede ser interpretado desde el concepto de «campo» de Bourdieu. No vamos a entrar en este análisis, porque el contenido del tema excede al objetivo de este texto, pero queremos recordar cómo los profesionales de un campo profesional (departamentos universitarios, facultades, centros de profesores, etc.) acotan y delimitan sus textos para señalar los *adentros* y *afueras*, de manera que podamos etiquetar y legitimar a los nuestros por oposición a los otros.
- Por último, tampoco podemos esperar que una Pedagogía Crítica (en el caso de que pudiera ser acotada conceptualmente) pueda convertirse en una perspectiva educativa dominante, pues esto contradice la esencia misma del pensamiento crítico. Solo podemos apreciar rasgos críticos, introducir brechas, movilizar a minorías profesionales...

1. Sobre la indefinición del término «Pedagogía Crítica»

En realidad, ¿de qué estamos hablando cuando decimos «Pedagogía Crítica»? ¿tiene entidad como denominación en la terminología escolar? o ¿es una estrategia para publicitar prácticas educativas acríicas o contracríticas? Tendríamos que llegar a un acuerdo preliminar acerca de qué estamos hablando, para evitar construir falacias que son destructivas del pensamiento crítico-social. Nadie puede arrogarse la autoría ni el dominio de un concepto, en primer lugar, porque el lenguaje y sus significados son construcciones intersubjetivas y en constante dinámica; en segundo lugar, porque sería un acto antitético respecto al propio pensamiento crítico. Lo que sí debe hacerse es expresar los principios epistémicos de los que se parte y cuáles son las categorías sociológicas y filosóficas en las que nos apoyamos para señalar lo que entendemos por Pedagogía Crítica.

En Fedicaria, hemos optado por utilizar el término de Didáctica Crítica, en lugar de Pedagogía Crítica. Esta opción no es intrascendente, pues entronca con el enfoque teórico desde el que construimos nuestras propuestas y responde a un doble motivo: por un lado, por contraposición con el término Pedagogía y las connotaciones académicas e ideológicas que arrastraba dicho término en nuestro país y, por otro, porque nos parece adecuada la conexión —establecida por Klafki en Alemania— de la didáctica con el término currículo,³ más extendido en el medio anglosajón, y recoge las connotaciones sociales de la enseñanza.

3 En su didáctica crítico-constructiva. Véase W. Klafki (1986). «Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva». *Revista de Educación*, 280, 37-79.

El término Pedagogía quedó contaminado ideológicamente por la historia académica y política de nuestro país en el siglo xx (época del franquismo hasta la década de los setenta). Existen estudios sobre la influencia de la pedagogía alemana en la literatura pedagógica española desde los años veinte, tanto en su vertiente idealista entroncada en las Ciencias del Espíritu de Dilthey, que se apoya en pedagogos clásicos como Spranger o Flitner,⁴ como en su deriva nacionalsocialista (Roith, 2006). Pero Wolfgang Klafki, pedagogo alemán que defiende una posición teórico-crítica en la enseñanza, sustentada en la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort⁵, nos ofrece un nuevo término que elimina las connotaciones tanto tecnológicas como idealistas de la acción educativa y amplía el contenido de la enseñanza a las condiciones sociales que son origen de dominio. Se trata del término «didáctica crítico-constructiva». Este concepto enlaza también con la sociología de la educación anglosajona que habla del currículo como contenido (e instrumento) social situado histórica y políticamente. A la par, Klafki separa el concepto de «didáctica» del de «metódica», como sinónimo de metodología, que, en la literatura educativa española, era su acepción más habitual y derivaba en concepciones instrumentales de la enseñanza, obviando el análisis crítico de los contenidos escolares considerados como meros objetos que transmitir.

Todo ello nos lleva, en Fedicaria, a utilizar el término de Didáctica Crítica de forma analógica a una teoría sobre el currículo, entendiendo este como resultado de un proceso social que tiene su plasmación en el ámbito institucional de la escuela, pero, también, como teoría que analiza los procesos de enseñanza, las concepciones educativas que subyacen a la misma, su finalidad, contenidos o formas, desde una posición crítica respecto al conocimiento escolar y a los supuestos sociales sobre los que se apoya (Gimeno Lorente, 2009, 109). Esta comprensión de la Didáctica Crítica se nutre de teorías sociales críticas que ponen en cuestión el concepto de «cultura» dominante, así como las prácticas sociales que se han legitimado «falsamente» a través de ella,⁶ recurriendo al análisis genealógico-crítico de dichas prácticas y concepciones.

4 Al respecto de esas influencias, pueden verse diversos trabajos de Julio Mateos y Juan Mainer desarrollados en el marco del Proyecto Nebraska de Fedicaria: <http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones.html>.

5 W. Klafki puso en marcha en la República Federal Alemana, a comienzos de los años setenta, un proyecto escolar y de investigación denominado *Proyecto Marburgo*, denominado así por la ubicación territorial de su implantación, centrado en el desarrollo de los niños de su capacidad para enfrentarse críticamente a su ambiente social así como para hacerse autogestionarios de su propio aprendizaje. Para más información sobre el mismo, puede consultarse C. Roith (2005, 157 y ss.) y P. Gimeno Lorente (1995, 643 y ss.).

6 Las fuentes teóricas de las que nos nutrimos son: las tesis foucaultianas sobre el conocimiento, algunas categorías de la Escuela de Fráncfort, la Historia Social del currículo y la sociología de la educación anglosajona, entre otras.

Desde una visión propositiva, la Didáctica Crítica se apoya en los siguientes postulados: problematizar el presente, pensar históricamente (genealógicamente), educar el deseo, impugnar los códigos profesionales, construir procesos de comunicación crítica: enseñar y aprender dialogando,⁷ desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico, aprender y enseñar a ejercer la crítica ideológica.⁸ Y, como vectores que articulan la crítica ideológica sobre el currículo, planteamos los siguientes campos: la *crítica de la cultura*, la *genealogía* como posición crítica sobre el pasado que permite desvelar las contradicciones e injusticias derivadas de una racionalidad distorsionada y la búsqueda de *nuevas políticas de la cultura* que, rompiendo los muros de la escuela, abran el horizonte a nuevas formas de vida más justas y libres (Cuesta y otros, 2005, 20).

Todo esto implica que nuestro concepto de crítica supere en mucho lo que podría ser un mero procedimiento cognitivo, lo que nos lleva a cuestionar los discursos educativos oficiales, cuando estos hablan del aprendizaje del pensamiento crítico, denominación que omite interesadamente el adjetivo que le da significado emancipador: crítico-social. Este segundo adjetivo incluye la categoría de «crítica ideológica», algo que ya no está tan en consonancia con los intereses oficiales. Al gobierno en el poder, le interesa que los ciudadanos sean creativos, que tengan un pensamiento divergente a la hora de buscar soluciones a sus problemas habituales o que sean capaces de «emprender» nuevas formas de trabajo, de manera que el Estado quede libre de responsabilidades como las del pleno empleo o de procurar unas condiciones laborales justas para los trabajadores.⁹ Pero ya no interesa tanto que el ciudadano tenga capacidad crítico-social para enjuiciar y rechazar unas decisiones políticas injustas o una reforma laboral que solo piense en las necesidades estructurales de los poderosos, o en mantener un orden económico al servicio del capital. Por eso, la política educativa actual utiliza frecuentemente términos como «emprendedores», «esfuerzo», «responsabilidad», «autoridad» y asocia el pensamiento crítico con el creativo, ignorando cualquier corriente educativa que plantee la enseñanza de una actitud y una capacidad de crítica social frente a las desigualdades crecientes, frente a los abusos del poder (económico y político), frente a las injusticias derivadas de unas reformas estructurales que solo sirven para apuntalar un sistema capitalista que precisa mantener (o aumentar) la desigualdad social para su pervivencia...

7 Estos postulados fueron definidos por vez primera por Raimundo Cuesta (1999) en «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», *ConCiencia Social*, 3, 80-91.

8 Estos dos últimos postulados y la matización del referido a «aprender dialogando» quedan explicados en P. Gimeno Lorente (2009). *Didáctica Crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro, pp. 126-138.

9 De esta forma, el paro pasa a ser responsabilidad del individuo que no tiene suficiente capacidad creativa para organizar su propio puesto de trabajo.

Esto nos lleva a poner en cuarentena aquellos cursos que, actualmente y de forma privada, se están impartiendo en algunos centros escolares con el objetivo de enseñar a desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos. Dichos cursos, organizados por el Centro Nacional para la Enseñanza del Pensamiento y dependiente del MIT de Boston (profesor R. Swartz),¹⁰ plantean el desarrollo de habilidades cognitivas enfocadas hacia un pensamiento crítico desconectado del propio contenido del pensamiento; es decir, eluden por completo la valoración crítico-ideológica de los contenidos curriculares, reduciendo con ello el pensamiento crítico a sus aspectos procedimentales. Estos procedimientos, que pudieran ser considerados correctos y adecuados si solo nos centráramos en el desarrollo abstracto de unas habilidades cognitivas, contribuyen al mantenimiento de la falacia «ideológica» de plantear un pensamiento crítico neutral axiológica y políticamente. Esta es una de las falacias más fácilmente «vendible» a la par que engañosa, porque remite a uno de los fantasmas presentes en los discursos cotidianos sobre la educación: evitar el adoctrinamiento, y porque, además, no exige al profesorado más que la aplicación de unos procesos sin cuestionar principios ni formas de vida sociales.

Además, forma parte de las falacias de una mal entendida Pedagogía Crítica, obviar la inextricable unidad entre las concepciones epistemológicas sobre el conocimiento, los contenidos y el método. Considerar que se está formando críticamente a los alumnos porque se les proporciona una información crítica sobre los contenidos curriculares, al usar para ello una comunicación unidireccional, donde el profesor transmite la información y el alumno la recibe pasivamente para reproducirla posteriormente en un examen, es tan erróneo como creer que solo cambiando las formas de enseñanza (trabajo en grupo, asambleas, trabajo por proyectos...) es suficiente para que los alumnos aprendan a pensar críticamente (Elliott, 1995, pp. 254-255). Una Didáctica Crítica, tal como se concibe desde Fedicaria, entiende la formación crítica como un continuo, un proceso global, donde no se pueden establecer cesuras entre los contenidos a enseñar y la metodología empleada. Así, si proponemos a los alumnos una información sobre la que ellos puedan introducir juicios críticos y argumentados, no podemos caer en la enseñanza tradicional, expositiva y de carácter magistral, en la que se reproducen unos contenidos culturales aceptados acríticamente y evaluar posteriormente su capacidad mimética para reproducir la información recibida. Tendremos que planificar formas muy diversas de trabajo en el aula, organizando el currículo en torno a problemas sociales relevantes —en los que se revisen los fundamentos del conocimiento y no solo la simple información— y donde la interacción intersubjetiva con la información permita el análisis, el debate, la confrontación de argu-

10 Véase en internet Centro Nacional para la Enseñanza del Pensamiento (*National Center for Teaching Thinking*), donde se puede obtener mayor información sobre sus planteamientos.

mentos entre alumnos y entre alumnos y profesor..., para lo que tendremos que «inventar» formas diversas de organización grupal y de planificación del trabajo según las finalidades que pretendamos.¹¹ Lo importante es que el alumno tenga los mínimos corsés organizativos, para que pueda ponerse a «pensar» y que sus compañeros y profesores sean pacientes y motivadores de esa reflexión. A pensar críticamente, se aprende «pensando críticamente». Esto no implica ni desorganización ni espontaneidad irreflexiva. Conlleva una buena formación del profesor, tanto en el nivel de sus conocimientos previos, como en el conocimiento psicológico de los grupos humanos con los que trabaja, así como en las habilidades comunicativas y organizativas necesarias para lograr un ambiente de aprendizaje que sea vivo, espontáneo en ocasiones, donde el deseo de conocer sea un factor presente, aunque no se le mencione, y el grupo esté inmerso en una actitud de crítica permanente, incluyendo la propia autocrítica de sus miembros, tanto sobre sus incoherencias argumentativas, como sobre sus errores en la interacción comunicativa.¹²

En este sentido, Fedicaria ha hecho un esfuerzo intelectual, haciendo aportaciones al ámbito teórico de la Didáctica desde una perspectiva genealógico-crítica, a través de tesis doctorales o con la publicación de libros y artículos recogidos en su medio público de expresión, la revista *ConCiencia Social*.¹³

II. ¿La Pedagogía Crítica como instrumento de cambio escolar?

Tras la indefinición señalada en cuanto a la conceptualización de una pedagogía crítica, ¿qué conexión cabría establecer entre el ejercicio de una praxis educativa crítica y una mejor capacitación democrática de los alumnos o un cambio social en la comprensión de la educación como instrumento de transformación social hacia formas de vida más justas y materialmente menos desiguales?

Dice Zeichner (1995, 396) que el hecho de adoptar un modelo reflexivo en la formación del profesorado o introducir una mayor autonomía en la vida de los centros escolares no garantiza ni una sociedad más democrática ni un mejor nivel de justicia social. Todo esto —señala— no es suficiente. Es preciso estudiar desde

11 Véase R. Cuesta (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro/MEC.

12 Un profesor puede estar haciendo un buen análisis crítico de un contenido curricular y, a la par, estar ejerciendo una conducta autoritaria contradictoria con una actitud crítica. Para una mayor información sobre los procesos comunicativos críticos o acrílicos en el aula, véase P. Gimeno Lorente (2009). *Didáctica crítica y comunicación*. Barcelona: Octaedro.

13 Véase la web de Fedicaria <www.fedicaria.org>.

la escuela —tanto profesores como estudiantes— las condiciones socioestructurales injustas que condicionan la vida de nuestra sociedad capitalista. La educación, dice Zeichner, debe ser una actividad política, en la medida en que toma partido por determinados modelos de vida social que son más justos que otros. Nosotros añadiríamos a este pensamiento que no sirve cualquier modelo político, sino que habrá que enseñar y aprender —profesores y alumnos— a desmenuzar y analizar las consecuencias de una opción política desde criterios éticos de justicia social acordes con los principios de reconocimiento y redistribución (Honneth, 2006). Y, para este análisis, proponemos el empleo de categorías teórico-críticas que hoy siguen siendo válidas, como las de «racionalidad comunicativa», «dialéctica negativa», «crítica ideológica», «reconocimiento», «sociedad administrada» (Gimeno Lorrente, 2012), «saber-poder», «crítica de la cultura», «gubernamentalidad», «habitus», «campo social», «genealogía»... (Cuesta y otros, 2005).

Para poder valorar el potencial crítico de una teoría educativa, de un planteamiento didáctico, etc., es necesario contar con la opinión de los agentes implicados; de aquellos que, como agentes activos o pasivos, tienen que ver con las implicaciones prácticas de una orientación educativa. Establecer criterios de evaluación externos al contexto donde se produce la interacción entre un modelo ideológico y unas prácticas vividas es inoperante por falso, pero ello nos sitúa frente a una realidad que no podemos obviar: la creencia en la educación como «valor de cambio» es un valor integrado en el imaginario cultural dominante. De manera que ¿quiénes pueden estar interesados en que la educación sirva para formar a una ciudadanía crítica? Y, si ingenuamente pudiéramos llegar a pensar que esta cuestión fuera de interés general, ¿se podría valorar, globalmente, si los profesores y los alumnos están logrando este objetivo? ¿No estaríamos incurriendo con esta pretensión, en una contradicción performativa? La pregunta clave sería: ¿puede ser evaluable un pensamiento crítico, una actividad docente crítica?

Quizá la propia deformación ideológica, la «falsa conciencia» sobre el ejercicio de la evaluación que predomina en nuestra profesión docente —y en la mayoría de la sociedad haya alterado nuestros esquemas cognitivos y estos nos hagan creer que podemos verificar, calcular, comprender, cuantificar... una realidad, cuando quizá lo único que podamos ver son «nuestros fantasmas»...

III. La desconexión interesada entre teoría y práctica

¿Cómo se puede pretender el desarrollo de un pensamiento crítico en los profesores que van a ejercer la docencia en las aulas de Primaria y Secundaria si la formación inicial que les ofrece la Universidad ni es crítica en sí misma ni divulga unas teorías sociales críticas? Y ¿cómo entroncar las prácticas escolares en unas categorías de análisis crítico de la escuela y de sus funciones si la Universi-

dad, institución que debería ser el modelo crítico de conocimiento por excelencia, ni es autocrítica ni tiene ninguna conexión real con la vida de las escuelas?

Estas cuestiones exigen una reflexión crítica acerca de la formación inicial y permanente del profesorado. Esto nos lleva a poner nuestra atención en dos focos:

- a) la formación institucional,
- b) la política educativa que regula dicha formación.

a) La formación inicial del profesorado adolece, en todos sus niveles, de una ausencia de teorías sociales críticas y de enfoques genealógico-críticos respecto a la historia escolar que ayuden a entender la función social de la escuela, no solo en su presente, sino también en su pasado, así como sobre sus consecuencias para el conjunto de la sociedad. Esta ausencia, que es evidente en la formación de los profesores de Primaria e Infantil, es aún más ostensible en quienes van a ejercer la docencia en la etapa de Secundaria obligatoria y posobligatoria.

A esta ausencia de pensamiento crítico-social, se suma la desconexión que la Universidad mantiene respecto a la vida cotidiana de los centros escolares, ya que solo se aproxima a estos cuando los adopta como «objeto» de estudio para el desarrollo de una investigación, con el fin de lograr unos méritos académicos y sin interés por implicarse en la vida real del centro escolar y colaborar en el desarrollo profesional de sus agentes educativos. Todo esto profundiza aún más la brecha entre la teoría que imparte la institución universitaria y la praxis de la docencia en las aulas.

A esto, se une que la misma institución universitaria, para poder asegurarse su propia pervivencia, se ha visto impulsada a generar un conocimiento útil y legitimador de los ámbitos económicos y políticos (conocimiento como «valor de cambio»), abandonando su finalidad primigenia de generar un pensamiento crítico en todos los ámbitos del saber.

Esta escisión entre el mundo académico y la realidad social ya era denunciada por los primeros autores de la Escuela de Fráncfort. Cuando Horkheimer definía «teoría crítica», lo hacía por oposición al concepto de «teoría tradicional», que era el concepto manejado en la Universidad de su época (primer tercio del siglo xx). Este concepto reflejaba una estilización sistematizada del pensamiento, ajeno a la realidad social exterior, considerada como fuente de contaminación del pensamiento «puro» y limpio de intereses espurios. Horkheimer denunciaba esta forma de entender la teoría recurriendo al término de «teoría crítica» (de origen marxista) para incorporar al conocimiento legítimo la denuncia del sufrimiento humano originado por las injusticias y los abusos del capitalismo (Horkheimer, 1974, 223 y ss.).

En la formación inicial que reciben los profesores por parte de la Universidad se les proporcionan teorías sistemáticas, organizadas lógicamente, que deben ser reproducidas en un examen: Psicología del desarrollo, Didácticas especiales, etc., que responden al modelo que Horkheimer definía como «teoría tradicional». Frente a este modelo de conocimiento aparece el definido como «teoría crítica», pero este es mucho más difícil de precisar y, por supuesto, de «evaluar». Y si la Universidad española, en sus facultades dedicadas a las Ciencias Sociales o las Humanidades, no mantiene la tensión intelectual de crear o divulgar teorías sociales críticas, no cabe esperar que forme profesores, pedagogos, psicólogos, educadores sociales... interesados en el desarrollo de nuevos ciudadanos críticos.

Ahora bien, tampoco respondería a un juicio riguroso homogeneizar a todas las universidades en cuanto a su contribución al desarrollo del pensamiento crítico,¹⁴ ni tampoco responsabilizarlas completamente del actual estado de cosas. Al igual que sucede con el resto del sistema educativo, la Universidad también está siendo «colonizada» por la economía. Las políticas neoliberales tienen entre sus principios que el «Estado mínimo» deje la educación superior en manos del mercado, reduciendo de esta forma el gasto público en educación, condicionando la financiación pública de la Universidad a su capacidad para obtener previamente financiación privada de empresas, fundaciones, etc. y convirtiendo eufemísticamente este requisito en un «indicador de calidad». Esta exigencia genera cierta esquizofrenia entre los docentes universitarios que, aunque todavía reciben su salario del Estado —condición para poder ejercer libremente el pensamiento crítico—, necesitan comprometerse con instancias privadas para obtener fondos para su investigación dentro de un ambiente de competencia comercial y, a dichas instancias, les interesa el conocimiento productivo, no el crítico.¹⁵ La Universidad tiene ante sí un serio reto, si todavía pensamos que esta institución debe servir al desarrollo de un conocimiento crítico y ser un revulsivo intelectual para la sociedad, un lugar donde formar mentes rebeldes.

b) Respecto a la conexión entre teoría y práctica, la política educativa se apoya en varios errores mantenidos en el tiempo, a pesar de que estos sean señalados por la investigación educativa, lo que confirma, una vez más, que la política educativa es un asunto «ideológico».

14 Existen focos críticos en algunas universidades españolas que no sería justo ignorar pero, como es propio del pensamiento crítico, son minoría. Ahora bien, tales grupos constituyen el germen de planteamientos educativos radicales que, como diría S. Moscovici, forman parte de las minorías necesarias para un posible cambio social S. Moscovici (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata).

15 Véase R. Barnet (2011). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

Uno de los principales errores es pensar que la imposición normativa de una política determinada va a lograr un cambio en la praxis educativa en esa misma línea. Este error se apoya en las falacias de entender que el pensamiento racional es un factor causal del comportamiento humano, así como de que la acción docente puede ser programada de forma descontextualizada respecto a las creencias, ideologías personales y sociales dominantes o a las condiciones económico-sociales de un momento dado. La dialéctica y complejidad de la acción humana es —desde la posición de una Didáctica crítica— una ventaja y un inconveniente. Como demuestran algunas investigaciones sobre la implantación de reformas educativas (Schön, en Elliott, 1995, 262), los gobiernos suelen implantar estas reformas a base de legislación, apoyándose en los principios ideológicos de algunas teorías sistémicas que consideran que los cambios se producen desde el centro (Administración) hacia la periferia (centros escolares) y, cuando no se producen los cambios esperados, atribuyen el fallo a que la información no ha llegado de forma suficientemente clara hasta los centros, intentando solucionarlo con una sobreabundancia de información y una recarga legislativa. Ambos planteamientos, el de partida y su solución posterior, son completamente erráticos y esto lo sabe, empíricamente, cualquier docente. Por ello, si pensáramos en compartir una orientación educativa crítica entre los profesionales de la enseñanza, no deberíamos siquiera plantear que este modelo fuera divulgado por la Administración educativa.

Ahora bien, esto no implica que no pueda —o deba— iniciarse un movimiento de divulgación del pensamiento crítico en la escuela. De hecho, en nuestra historia reciente se dieron unas condiciones estructurales que posibilitaron que algunos docentes pudieran compartir información y debates sobre una enseñanza crítica. Nos referimos a los momentos iniciales de los Centros de Profesores. No vamos a entrar en el análisis de su evolución por motivos de espacio en este artículo, pero sí queremos constatar que los posibles movimientos en esa línea fueron fagocitados inicialmente por la propia Administración y, posteriormente, por el mismo profesorado que buscaba más soluciones y *recetas* para el trabajo en el aula que planteamientos teóricos, lecturas, reflexión abstracta y debates. La historia nos señala tozudamente la dialéctica antitética en la que se mueve la escuela: por un lado, los discursos de apertura hacia planteamientos críticos y, por otro, los discursos políticos neoliberales que boicotean cualquier atisbo de cambio en las orientaciones educativas. Como nos relata Cuesta (2011), el «gobierno largo» de los socialistas en España entre 1982 y 1996 planteó inicialmente una política educativa que recogía la tradición socialista de la escuela unificada y parecía escuchar los planteamientos educativos de los movimientos de renovación pedagógica. Estos esperanzadores planteamientos iniciales fueron derivando progresivamente hacia «una grisácea política educativa socialtecnócrata y totalmente teñida de neoliberalismo y tecnicismo» (*op. cit.*, 85). La causa de esta deriva se hizo evidente en las contradicciones sociopolíticas del momento: «conseguir logros so-

ciales mientras que la economía era gobernada conforme a las pautas capitalistas que obligaban —en aquel momento— a una brutal reconversión industrial y a un duro ajuste económico con vistas a la integración en lo que sería la Unión Europea» (*op. cit.*, 86). En este contradictorio contexto surgieron algunos conatos de publicaciones pedagógico-críticas, que derivaron hacia su debilitamiento progresivo y su «casi» desaparición.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre las sutiles formas de fagocitación que el poder económico (respaldado por una ideología legitimadora en connivencia con determinados gobiernos) emplea para desactivar los movimientos educativos de resistencia. El poder político adopta la postura de asimilarlos falsamente, es decir, dejarles hacer pero ignorándolos, o bien devaluarlos acusándolos de político-partidistas (por supuesto, refiriéndose a los partidos de la oposición al partido gobernante). Esta última es la forma más simple y populista, en la que se acusa a la corriente crítica de estar «politizada», «ser doctrinaria» y estar al servicio de los partidos en la oposición para desbancar al partido gobernante. El concepto de política queda desvirtuado y reducido como acción instrumental al servicio de un determinado grupo de interés para obtener el poder...

A pesar de esta conceptualización dominante de la vida política, desde estas líneas defendemos que la tarea educativa es una tarea política, aunque desde una concepción de política que dista mucho de la adhesión partidista y acrítica. Entendemos la política como la gestión honrada de la convivencia social con criterios de justicia y libertad y con los instrumentos necesarios para el control público de las decisiones políticas por parte del pueblo, y, por tanto, la educación debe servir para formar a una ciudadanía informada, crítica, responsable y solidaria con los más débiles, que asuma la defensa de la justicia por encima de los intereses particulares. Esta es la finalidad última de una Didáctica Crítica tal como la entendemos desde Fedicaria.

Como decía Klafki, apoyándose en las tesis francfortianas, la teoría y la práctica educativa se hallan en interacción dialéctica, de forma que la práctica escolar necesita de teorías sociales y educativas que ayuden a la hermenéutica crítica de los fenómenos escolares —por ello, es tan necesaria la formación permanente del profesorado en análisis teóricos críticos— y, además, la teoría necesita ser revisada a la luz de la empiria de manera que la teoría pueda ser remodelada «críticamente», cuando, en lugar de ayudarnos a transformar la realidad escolar, contribuya a mantener alguna de las redes de dominio en los que estamos inmersos. Solamente si se incorporan estos procesos teóricos y reflexivos al análisis y comprensión de lo que sucede diariamente en el aula, los profesores podrán apreciar la conexión entre unos principios teórico-críticos y las consecuencias sociales que se pueden derivar de su acción —aparentemente inocua— en el aula.

IV. A modo de reflexión final

Son los momentos de crisis económicas cuando las crisis latentes de motivación y legitimación afloran a la superficie. Claus Offe y Jürgen Habermas (1989) ya presentaron, en los años setenta del pasado siglo, la descripción y tipología de estas crisis que el mismo capitalismo genera y con las que tiene que «lidiar». Resulta lógico que los recortes económicos que sufre la población generen el cuestionamiento de la legitimidad de las instituciones y de sus responsables para poner en marcha tales medidas, ya que la crisis económica que causa estos recortes se llega a convertir en consecuencia de sí misma. Cuando esta situación afecta al sistema educativo (centros escolares, Universidad), la respuesta ciudadana no se hace esperar, pues la reducción de recursos en educación acrecienta y acentúa las desigualdades sociales. Pero los gobiernos saben que estas protestas no alteran realmente ni al «sistema» ni al modelo capitalista, pues los ajustes en educación no afectan a ningún proceso productivo visible ni producen pérdidas económicas a corto plazo ni apenas generan desempleo (el eufemismo político empleado es que no se destruyen puestos de trabajo, simplemente «no se crean nuevos») ni afecta negativamente de forma visible a la vida de los ciudadanos (los estragos psicológicos de una evaluación distorsionada o la no existencia de oportunidades para un individuo no son datos cuantificables estadísticamente). Además, se puede atribuir impunemente a la escuela y a su déficit de calidad la causa del bajo nivel económico del momento, pues no es capaz de formar a nuevas generaciones de trabajadores rentables para el sistema capitalista —«emprendedores» se les llama— en un intento de seudolegitimar estas políticas. Por otra parte, las protestas orquestadas por los medios de comunicación solo aluden a los recortes económicos o a las exigencias de la nueva ley educativa (LOMCE) de establecer pruebas selectivas y excluyentes para el alumnado, pero no se oyen voces críticas respecto a lo que se enseña en la escuela o sobre sus consecuencias en la formación acrítica de la ciudadanía... Por eso, hay que aprovechar los momentos de crisis económica y de legitimación, cuando surge la llama de la protesta en los profesores y las familias, para introducir brechas críticas en el pensamiento colectivo sobre la necesidad de una formación crítico-social de los nuevos ciudadanos.

Así pues, queremos animar a quienes se hallan sensibilizados críticamente a mantener viva la tensión por esta formación crítica de los nuevos ciudadanos. Formación que debería empezar por los propios agentes educativos (profesores, orientadores, inspectores, trabajadores sociales, educadores sociales, etc., etc.), así como por los responsables de la formación del profesorado en la Universidad. Por ello, hacemos un llamamiento a aquellos miembros de la Universidad que todavía creen en la función crítica y revulsiva de esta para que, rastreando las fisuras del sistema educativo y social, introduzcan brechas críticas de enlace con los profesores de los centros escolares y busquen, colaborativamente, respuestas a sus necesidades concretas en las aulas pero, sobre todo, señalen vías de reflexión

crítica sobre sus prácticas y contribuyan a su sensibilización teórico-social. Y apelandos a que eviten la tentación de crear redes solipsistas de divulgación del conocimiento crítico que circulan de forma paralela a la vida escolar, favoreciendo esa útil desconexión para los intereses del sistema capitalista entre los fines teóricos de la escuela y sus consecuencias reales.

¿Y cómo lograr este *desideratum*? La vía que practicamos en Fedicaria parte de la lectura de teorías sociales críticas, prosigue con el debate intersubjetivo, la elaboración de textos para la discusión, el análisis de la realidad, la autocrítica y, de nuevo, regreso a la lectura y a la reflexión. Un bucle flexible donde la crítica ideológica y el pensamiento dialéctico-negativo, que propone Adorno, son nuestros principios de referencia. Animamos a nuestros lectores a iniciar nuevos procesos o a incorporarse al nuestro.

Y como última reflexión motivadora para seguir en la brecha de procurar que la pedagogía de nuestras escuelas contribuya a una sociedad más crítica y justa, recurrimos a una frase de Habermas que nos parece relevante: «La libertad no es de nadie mientras no sea de todos» (2001, 200).

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (1995). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 3. Madrid: Alianza Editorial.
- CUESTA, R. (2011). (1999). «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria». *ConCiencia Social*, 3, 70-97.
- «El ciclo reformista tecnocrático de la educación española (1970-1990)». En Cuesta, Díez, Mainer y Mateos, *Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia*. Separata de la *Revista de Andorra*, Andorra (Teruel): CELAN/ Instituto de Estudios Turolenses, 11, 76-94.
- MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHAN, J., y VICENTE, M. (2005). «Didáctica Crítica: Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo». *ConCiencia Social*, 9, 17-94.
- ELLIOTT, J. (1995). «El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular». En VV. AA., *Volver a pensar la educación*, vol. II (pp. 245-272). Madrid: Morata.
- GIMENO LORENTE, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- (2012). «La evolución de la Teoría Crítica: Reflexiones y digresiones en torno a su vigencia para una educación crítica». *ConCiencia Social*, 16, 37-55.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II. Madrid: Taurus.

- HABERMAS, J. (1989). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2001). *Israel o Atenas*. Madrid: Trotta.
- HONNETH, A., y FRASER, N. (2006). *Redistribución y reconocimiento*. Madrid: Morata.
- HORKHEIMER, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ROITH, C. (2006). *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*. Alcalá de Henares: UAH.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1995). «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar». En VV. AA. *Volver a pensar la educación*, vol. II (pp. 385-397). Madrid: Morata.

La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras

Consol AGUILAR I RÓDENAS

Datos de contacto

Consol Aguilar i Ródenas
Universitat Jaume I
Departament d'Educació
Facultat de Ciències Humanes
i Socials
Campus del Rius Sec
12071 Castelló
625087490
aguilar@uji.es

Recibido: 20/5/2013

Aceptado: 26/6/2013

RESUMEN

El artículo explica la tertulia literaria dialógica de literatura infantil y juvenil en la formación inicial de maestros y maestras. La lectura dialógica es también emancipadora en el sentido freireano: la lectura de la palabra que lleva a la lectura del mundo, favoreciendo un pensamiento crítico, plural y diverso que nos enriquece a todos y a todas. En esta experiencia la voz protagonista del estudiantado es imprescindible en la construcción intersubjetiva del significado de los textos e imágenes. Es una lectura transformadora, que nos enriquece, como estudiantado y profesorado, desde una concepción crítica de la educación Y, también, como ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: teoría crítica, aprendizaje dialógico, lectura dialógica, tertulia literaria dialógica de literatura infantil y juvenil (TLD de LIJ), formación de identidades, ciudadanía crítica.

The dialogic literary gathering of children's and juvenile literature in initial teacher training

ABSTRACT

The article explains the dialogic literary gathering around children's and juvenile literature in initial teacher training. Dialogic reading is also liberating in the Freirean sense: reading the word leading to the reading of the world, encouraging plural and diverse critical thinking, which enriches us. In this experience the students' protagonist voice is essential in the intersubjective construction of meaning of texts and images. It is a transformative reading that enriches us both students and teachers, from a critical view of education and also as citizens.

KEYWORDS: critical theory, dialogic learning, dialogic reading, dialogic literary gathering of children's and juvenile literature, identity formation, critical citizenship.

Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas, Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana.

Eduardo GALEANO (1998, 10)

Aprendemos de las demás personas. Siempre. He aprendido teoría crítica de personas a las que no conozco que, a través de mis lecturas desde la universidad, han sido muy importantes en mi posicionamiento como profesora. Pero a otras las he ido conociendo además de por lo que *dicen*, por lo que *hacen*, he aprendido *con* esas personas, estos hombres y estas mujeres, esas personas coherentes y necesarias, son para mí, sencillamente, imprescindibles. Me han regalado testimonio de una manera de ser y de estar en la educación y en la vida. Freire defendía que debemos cuidar ese testimonio que implica coherencia entre las teorías que defendemos y las prácticas que realizamos y, también, compromiso político y ético en la transformación de las desigualdades sociales. Y en un momento de tantas imposturas educativas no deberíamos olvidarlo. Y he aprendido *de y con* mi estudiantado, que elige arriesgarse, que se interroga y me interroga en cada clase. De otras personas, para las que el estudiantado solamente es un medio para conseguir otros fines con más «lustre» académico, aprendí lo que no debo hacer porque no es educación crítica aquella que no nos transforma sino que nos regala desesperanza, que no transforma nuestro entorno porque olvida el compromiso, que se olvida de los/las más vulnerables ayudando a legitimar criterios neoliberales, que pervierte el conocimiento ignorando el rigor científico, que genera exclusión en lugar de solidaridad, que invisibiliza en lugar de visibilizar, que fagocita y no comparte. Loris Viviani (2011, 57) evidencia las disonancias que pueden anular el potencial crítico y transformador de las organizaciones educativas críticas, denunciando el proceso de infiltración del nuevo imaginario social neoliberal. También en la teoría crítica se dan esas imposturas y dos de sus representantes más importantes las evidencian. Peter McLaren (2010) nos recuerda que todas las pedagogías, incluida la crítica, están sucias y que, consecuentemente, debemos trabajar para que lo sean menos. Y Henry Giroux también nos recuerda que la pedagogía tiene una parte moral y política y que, negarse a reconocerlo, significa que, muchas veces, el profesorado «no tenga ningún lenguaje para reconocer los abusos ejercidos con frecuencia bajo la rúbrica de la enseñanza» (Giroux, 2005). El peligro de esta contradicción lo expresa claramente Viviani (2011, 83):

Las dinámicas que esta [contradicción] conlleva presentan un alto riesgo de producir un resultado perverso en los contextos educativos-culturales-sociales críticos. Por esta razón, parecería más honesto que, en las actividades que dicen desarrollarse en el interior de la perspectiva crítica, se reflexione sobre las distan-

cias que separan los discursos de las prácticas, entre los fines, los valores declarados y los procedimientos, las actividades y las tareas reales de la realización de los proyectos [...]. En primer lugar, para llamar a las cosas con su nombre y, en segundo lugar, también porque una de las prerrogativas fundamentales de la intervención educativa en una perspectiva crítica, es el conocimiento y la exploración de la contradicción para su superación y no para revolcarse en ella.

Del diálogo a las lecturas dialógicas

Nuestra experiencia se ha desarrollado desde el año 2005 en la asignatura L28 de LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) en la especialidad de educación infantil de la titulación de maestro/a de la Universidad Jaume I (contando con el recurso del aula virtual desde el año 2007) hasta el año 2012 en el que se extinguió el tercer curso de la diplomatura de maestro/a para pasar al actual grado. En el grado se mantiene la LIJ en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura Catalana. Las opiniones de estudiantado que aparecen a lo largo del texto pertenecen al último curso 2011-12 y todas aparecen colgadas en el aula virtual. Nuestra experiencia bebe de la tertulia literaria dialógica (TLD) que Ramón Flecha (1997) creó en 1980 en La Verneda inspirada en las tertulias libertarias de finales del XIX y principios del XX. La TLD es una experiencia que genera transformación cultural, social y personal, desde la construcción intersubjetiva del sentido del texto. La experiencia que aportamos se sitúa en la LIJ en la formación inicial de maestros y maestras, desde una didáctica de la lengua y la literatura crítica. Trabajamos desde el aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008), aprovechando el enriquecimiento constante que producen las interacciones y el diálogo. En el trabajo diario se unen la teoría y la práctica, la cultura popular y la cultura académica, entendiendo la lectura como un proceso de socialización en la lectura y de creación intersubjetiva de sentido sobre la cultura (Aguilar y otros, 2010). Lo primero que hacemos es constituirnos como asamblea para que el estudiantado decida con argumentos de razón si quiere trabajar así, valorando el compromiso. Aubert y otros (2008, 153) evidencian que es necesario cambiar las prácticas culturales, no tratar al estudiantado pasivamente, como objetos de la acción, sino como sujetos de acción para, en lugar de adaptarse al mundo, poderlo transformar. Desde el CREA además nos recuerdan un matiz importante en las interacciones humanas y con el entorno (Aubert y otros, 2008):

No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en *diálogos* que son *igualitarios*, en interacciones en las que se reconoce la *inteligencia cultural* en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos del conocimiento y del contexto socio-cultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se

produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por principios *solidarios* y en las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.

Como destacan Alonso y Padrós (2012) la TLD entiende la lectura como un proceso intersubjetivo de creación de sentido, de relación dialéctica en relación con el texto y el contexto. Estas investigadoras (2012, 37) destacan que las/los lectores, en el acto de compartir sus pensamientos y emociones, construyen y reconstruyen conocimientos nuevos, contrastados. En esta interacción el contenido de la lectura cobra significado y sentido. El conocimiento que se genera va más allá del saber y del hacer, avanza en el saber ser y compartir, trascendiendo lo cotidiano.

Sonando la voz del estudiantado

Trabajamos desde la defensa de un pensamiento divergente y plural que defiende el compromiso de estudiantado y profesorado en la transformación de las desigualdades, concebidos como agentes del cambio social. Para ello es necesario dejar un espacio protagonista a la voz del estudiantado. Al ser un grupo numeroso, por ejemplo el curso 2011-12 la asamblea la formaban un grupo de ochenta estudiantes (otros cursos oscilaba en torno a cien), el trabajo previo a la asamblea plenaria se dividió en doce grupos-reducidos. Las sesiones de las tertulias sobre libros de LIJ, en las que acotamos lo que vamos a leer previamente y aportamos nuestra opinión, sentimientos, etc. sobre aquello que leemos produce en nosotros/as, se alternan con debates teóricos sobre contenidos teóricos y experiencias prácticas. Cada día hay que colgar en el aula virtual una reflexión, de los grupos reducidos, sobre la teoría que vamos a trabajar en el debate plenario en la asamblea. Por tanto, la clase trabaja sobre sus propios interrogantes (que también nos interrogan), sobre aquello que quieren discutir, planteando sus dudas, sus incertidumbres, sus inquietudes, sus alternativas. Sobre la flexibilidad que sus propios interrogantes marcan a la hora de articular el conocimiento que compartimos, uno de los grupos-reducidos opina: «Es importante el hecho de que en las sesiones podíamos empezar hablando de una cosa y acabar la clase hablando de otra bien diferente».

Cada grupo-reducido cuelga su diario dialógico (Aguilar, 2011) elaborado de manera colectiva sobre estos interrogantes y lo cuelga en el aula virtual. Toda la información es siempre pública y compartida. Y esto favorece la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y la participación crítica y activa en espacios comunicativos. La primera versión colgada se puede modificar añadiendo todo lo que ha pasado en clase o hemos aportado. Está en permanen-

te construcción y transformación, articulando los aprendizajes. Así opina uno de los grupos-reducidos: «Nos ha gustado esta forma de trabajar [...] porque nos ha permitido aprender las unas de las otras, compartiendo las opiniones y argumentando nuestros pensamientos». En el aula virtual, convertida en una comunidad de aprendizaje que da soporte a las clases presenciales, hay en cada sesión diversos fórums con muchos recursos (webs, publicidad, blogs, vídeos, películas, canciones, fanfics, revistas electrónicas de LJJ o, revistas especializadas en ilustración, conferencias o programas de orientación a la lectura entre otros) que aportan más información para los debates y que extienden el diálogo tanto dentro como fuera de clase (Aguilar, 2012). Uno de los grupos-reducidos reflexiona: «¡Un mundo en el aula virtual! [...] Todos estos recursos nos han proporcionado la comodidad de ver en todo momento una ampliación de la clase y del debate y, además, nos ha dado pie para investigar por nuestra cuenta todo aquello que nos ha interesado».

Cualquier visitante que quiera entrar en nuestra aula virtual puede hacerlo. Tenemos nómadas virtuales de otras ciudades y también en otros países que nos dejan su huella y nos ayudan a entender mejor. Esta es la reflexión de otras estudiantes sobre el trabajo en el aula virtual: «Hemos visto como nuestra visión del entorno iba cambiando, a raíz de las diferentes lecturas y reflexiones [...] se trata de una reflexión y diálogo a partir de las diferentes y posibles interpretaciones que se derivan de un mismo texto, y de manera democrática aprendemos entre todos a extraer un aprendizaje bien fundamentado, lleno de conceptos y de experiencias [...] con la experiencia vivida hemos descubierto un nuevo estudiantado y profesional que no conocíamos».

Trabajamos el poder que atraviesa todos estos discursos. Recordemos que la orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales», actividades socialmente definidas, como evidencia Daniel Cassany (2006), que también resalta la importancia del diálogo en la lectura crítica, de buscar interpretaciones sociales, negociadas, de poner énfasis en la ideología, en la intención, en el punto de vista, en el ejercicio del poder (Cassany, 2011). Así lo expresa uno de los grupos-reducidos: «Uno de los objetivos que hemos conseguido especialmente [...] es aprender a ser críticos en relación con la literatura. La lectura crítica hace referencia a un tipo de lectura cuidadosa, activa y, lo más importante, comprensiva y reflexiva. [...] Gracias a este trabajo estamos enseñando al alumnado a que no acepte por válida cualquier cosa, sino que aprendan a crear sus propias ideas y opiniones sobre lo que el escritor dice o sobre un texto en general».

Lo que nos ha proporcionado nuestra manera de trabajar lo expresa así el estudiantado: «Esta metodología nos ha dado la oportunidad de tener voz, dialogar, comentar y analizar los diferentes recursos». La relación horizontal entre profesora y estudiantado es también importante y así se describe: «Tanto ella

como nosotros aportábamos al aula temas para criticar o discutir o surgían en el aula. La comunicación entre nosotros y ella ha sido siempre al mismo nivel. [...] Ha confiado siempre en nosotros. Y también en nuestras capacidades». Esa apropiación del espacio, ese protagonismo de su voz, aparece recogido por otro grupo: «A lo largo de nuestra educación hemos recibido constantes instrucciones y órdenes para hacer y deshacer sobre la base de lo que algunas personas consideraban oportuno, sin contar con nuestras opiniones e inquietudes. Con esta asignatura hemos tenido la oportunidad de aprender de una forma alternativa, en la que el diálogo, la participación, las diferentes opiniones, dudas... han sido lo que nos ha hecho crecer en gran medida como personas y futuras maestras».

Formación de identidades, lecturas dialógicas y la vida fuera de clase

Cuatro temas cruzan la asignatura y se entrecruzan en la TLD y en los debates y los diarios dialógicos: género, interculturalidad, diversidad y paz. Henry Giroux (2012, 67) nos recuerda la obligación de proporcionar a todo el estudiantado el conocimiento y las habilidades necesarias para una ciudadanía crítica y las posibilidades de vida pública democrática. Dar protagonismo a la voz del estudiantado también pasa por replantearnos cómo hemos formado nuestra(s) identidad(es) a lo largo de nuestra vida cotidiana y nuestra vida académica en relación con la lectura y, también, por favorecer un currículum en la formación literaria del estudiantado que favorezca procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales desde el concepto de ciudadanía participativa y deliberativa (Aguilar, 2002 y 2012). Y es posible desde la lectura dialógica (Valls y otros, 2008) y la crítica literaria colectiva. Porque, como defiende Giroux (2001, 257), necesitamos una hibridación del concepto de escolarización, currículum e identidad, atendiendo a los significados que el estudiantado aporta desde sus diversas subculturas.

La diversidad sexual cuenta con numerosos libros de LIJ editados. Pero incidimos en la necesidad de no olvidar la necesidad de calidad literaria y estética. Leemos *Rei i Rei* y también *Titiritesa* que tratan sobre el matrimonio homosexual entre dos príncipes y dos princesas respectivamente. Y en el aula virtual disponemos de información sobre ellos. La adaptación teatral de *Rei i Rei* indignó a la derecha vienesa y se anularon visitas de escolares al teatro. Y *Tres amb tango*, que trata la adopción homosexual y ha sido uno de los libros más censurados en EE. UU., a pesar de contar con premios de reconocido prestigio. El problema no es su calidad, el problema es que ofrecen estructuras familiares diferentes y la intolerancia no puede resistirlo. Nuevamente la literatura refleja la realidad. No tenemos más que observar la postura ante el matrimonio homosexual en España, aprobado por el parlamento en junio de 2005, por parte de la iglesia católica y el uso político

que se le ha dado al tema. O libros sobre las nuevas estructuras familiares como *En familia!*

Respecto a la diversidad étnica trabajamos, entre otros, *L'Illa, Nit de Reis* y *A la garjola!*, y, en relación con ellos el problema de las cuotas, de los muros y de la expulsión. Y también lo que estaba ocurriendo en el mundo, el racismo explícito contra el pueblo gitano en Italia con el censo Maroni del gobierno de Berlusconi o la política racista de expulsión del pueblo gitano, vulnerando la legislación europea, impulsada en ese momento en Francia por el gobierno de Sarkozy. O el poscolonialismo europeo en África con *El soldadito de plomo* de J. Müller. También el desgarramiento de la emigración en libros como *¡Vamos a ver a papá!* o *Pies Sucios*. El nazismo aparece en álbums como *Rosablanca* o la *Historia de Erika*. El peligro de las dictaduras en libros como *La composición*. Las consecuencias de las guerras en libros como *Boca cerrada* o *La llave*, que nos acercan a las secuelas de las guerras o a los campos de refugiados. Y a otros continentes y otras identidades como *Me llamo Yoon* o *De Nador a Vic*. También relacionamos lo que leemos con lo que ocurre a nuestro alrededor, como el papel de las mujeres en la lucha por la democracia en África o el Premio Nobel de la Paz en 2011 concedido a tres mujeres activistas. Y las palabras nos llevan a leer nuestro entorno: la degradación ambiental con el libro *Nunca mais*, hecho por los niñas y niños afectados por el chapapote; la diversidad funcional en *Sofía, la vaca que estimava la musica*. O el género con la doble jornada laboral en *El libro de los cerdos*; la imagen distorsionada del amor en *Els prínceps blaus destenyeixen*; la rebelión frente a la subordinación de las mujeres de *Corre, corre, Mary, corre*; el derecho a igual trabajo independientemente del sexo en *Elenita* y a otras identidades de la construcción de lo femenino como *La princesa enjogassada*, *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, *Mi madre es rara* o *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Y también las nuevas identidades masculinas en libros como *Mi papá*, *Bona nit* o *Amunt!*, entre otros. En la calle, mientras esto pasa en clase hay una eclosión de movimientos sociales urbanos. El 15M protagoniza el proceso asambleario y canaliza el interés del estudiantado, también los primeros desahucios. Incluimos temas como el paro ligado a la crisis en libros como *Voces en el parque* y *¿Qué le pasa a papá?* o situaciones desesperadas como vivir en un coche en *Un mal pas* o en la calle como *Trupp*. Mientras esto pasa en clase, Islandia exige castigo a los culpables de la crisis. Y José Luis Sampedro prologa la traducción del libro de Stéphane Hessel, *¡Indignaos!* En muchas marchas y acciones aparecen en España y en Estados Unidos ilustraciones de *El rey del mar*, de Ima Pla, que habíamos trabajado en clase y teníamos colgado en el aula virtual. Mientras, en las pancartas que vemos en los medios de comunicación aparecen textos que podemos relacionar con lo que nosotros y nosotras defendemos: «Vamos despacio porque vamos lejos», «Seamos realistas y hagamos lo imposible». Una de ellas habla de sueños: «Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir». En las asambleas ciudadanas hay muchos sueños colgados en trozos de

papel, se parecen a la fase del sueño de las comunidades de aprendizaje; las asambleas nos recuerdan a las asambleas escolares de Freinet. Llegan las elecciones y tenemos otro libro para ayudarnos a analizar la LJJ, *Yo voto por mí*, y cortometrajes como *Mouseland* o el discurso de Chaplin en el Gran Dictador en 1940, o el discurso de Martin Luter King *Yo tengo un sueño*. Su contenido sigue siendo totalmente relevante. Y otro libro, esta vez dedicado a una mujer, Rosa Parks, que quiso elegir dónde sentarse desafiando la segregación racista, *El autobús de Rosa*. Y más muestras de la vida cotidiana: exposiciones de fotografía, cortometrajes, música... Y más libros como *La calle es libre*, que nos recuerda a *El milagro de Candeal* que Trueba filmó en 2004. Y esto nos lleva a las tertulias musicales dialógicas. Y a las letras de muchas canciones. Recuperamos a la Bruja Avería de *la Bola de Cristal* y sus vídeos «El espíritu de la economía» y «¡Viva el Mall! ¡Viva el Capital!». Amigos y amigas nos regalan conferencias ligadas a lo que trabajamos. También en el aula virtual más regalos: voces invitadas que incluyen investigadores/as, autores/as e ilustradoras/es, como Carlo Frabetti, Pablo Amargo o Roger Olmos, a los que el estudiantado también plantea sus interrogantes, e invitamos a profesorado y estudiantado de otras asignaturas a participar con nosotros y nosotras, dentro de acciones que han enriquecido el trabajo de todos y de todas. El curso 2011-12 acabó en nuestra asignatura con la actuación en clase del espectáculo teatral con música e historias del grupo «Las Primas de Riesgo», a las que también dedicamos un libro: *¿De qué están hechas las niñas flamencas?*

Lecturas que nos transforman

Hemos reflexionando sobre todo el proceso y retomado todo aquello que nos ofrecía nuevos interrogantes. Y en esta percepción de en qué consiste nuestro trabajo se ha incorporado en su visión un aspecto muy importante que hace patente otro grupo: «Debemos tener claro que el medio escolar no debe ni puede permanecer ajeno a las nuevas preocupaciones y problemas colectivos que reclaman atención prioritaria, como es el alarmante deterioro del medioambiente, la violencia sistemática contra los derechos de las personas, la pobreza y el hambre de unos frente a la opulencia y el despilfarro de otros, y/o la discriminación de la mujer y de otros colectivos marginados, los brotes de racismo, xenofobia, el consumo de sustancias nocivas para la salud y un largo etcétera». Las voces del estudiantado recogen lo que les ha parecido importante del proceso: «Hemos podido ver [...] otras posibilidades de abordar los conceptos [...] otras miradas hacia el mundo, otra forma de vivir y de pensar. Nos ha aportado una educación que nos servirá para crecer no solo como futuras docentes sino también como ciudadanas del mundo real. Hemos podido disfrutar y estar en contacto con problemas que se nos plantean en nuestra vida, estando realmente próximas a nuestra realidad. Estos recursos nos han dado una visión más crítica del mundo que nos rodea, hemos podido ver las situaciones desde otras perspectivas». Estudiantado de otro

grupo destaca: «Nos ha permitido poner en práctica un aprendizaje comunicativo y dialógico [...] nos ha permitido ser los protagonistas de nuestro proceso de aprendizaje».

Todos y todas juntos hemos disfrutado de los libros, de las historias. Y de la historia compartida formamos parte, porque de otras historias que nos precedieron, que nos esperaban ocultas en textos e imágenes, nos hemos alimentado para crecer.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, C. (2002). «Nuevo enfoque en Didáctica de la L1J», *CL1J*, 151, 7-14. Disponible en <http://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/busqueda_referencia.cmd?campo=idtitulo&idValor=21692>.
- (2012). «La tertulia literaria dialógica de L1J i l'alfabetització digital». En A. Ambròs, J. Perera, y M. del M. Suárez (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Experiencias de innovación educativa en la universidad* (pp. 9-21). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Disponible en <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>>.
- ALONSO, M. J.; PADRÓS, M., y PULIDO, M. A. (2010). «Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67 (24,1), 31-44. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419180003.pdf>>.
- ARROYO, A.; CREMADES, I.; MEJÍAS, M.; ROIG, G., y TORREGO, L. (2011). «El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de Mestres». *Quaderns d'Educació contínua*, 24, 133-154. Disponible en <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/38081/47481.pdf?sequence=1>>.
- ALONSO, M. J., y PADRÓS, M. (2012). «Tertulias literarias y lectura dialógica: la pasión por leer juntos». *Lenguaje y Textos*, 36, 35-42.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R., y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- (2011). «Prácticas lectoras democratizadoras», *Textos*, 58, 29-40.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GALEANO, E. (2009). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI [1998].
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- GIROUX, H. (2005). *Estudios culturales, Pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- MCLAREN, P. (2010). «Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras». En P. Aparicio (ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar una práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 15-56). Xàtiva: Edicions del CREC.
- VALLS, R.; SOLER, M., y FLECHA R. (2008). «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura». *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004606>>.
- VIVIANI, L. (2011). *La determinación del mercado. Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Alrededor de nuestras pedagogías críticas

Una conversación entre Julio ROGERO, José María ROZADA y Martín RODRÍGUEZ ROJO, moderada por César Cascante, en el Ateneo de Madrid, el 25 de abril de 2013.*

Datos de contacto

Julio Rogero Anaya
C/ Blenda 9
Sector Tres
28905 Getafe (Madrid)
Tel. 656576587
juliorogeroa@gmail.com

Martín Rodríguez Rojo
Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo
Social
Universidad de Valladolid
Paseo de Belén, 1
47011 Valladolid (España)
Tel. 983423461
martin@pdg.uva.es

José María Rozada
jmariam@educastur.princast.es

César Cascante Fernández
cesar.cascante@uv.es

Recibido: 5/6/2013
Aceptado: 4/7/2013

RESUMEN

La conversación muestra un recorrido por la memoria política de las últimas décadas, tratando de situar los avatares, flujos y reflujos, influencias y determinaciones del discurso de la Pedagogía Crítica en el contexto del Estado español, según la particular mirada de tres personas que han tenido y tienen un papel relevante en ese teatro social del compromiso y la crítica.

PALABRAS CLAVE: : memoria política de las últimas décadas, pedagogía crítica, entrevista, Julio Rogero, José María Rozada, Martín Rodríguez Rojo.

* Julio Rogero es un maestro jubilado, activista de los movimientos sociales y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha publicado múltiples artículos relacionados con el tema de este monográfico y, en coautoría con Ignacio Fernández de Castro, el libro *Escuela pública. Democracia y poder* en la editorial Miño y Dávila. Imparte conferencias invitando a una revisión crítica del concepto de lo público en la escuela.

José María Rozada, también maestro jubilado, fue uno de los creadores de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y fomentó los grupos de investigación-acción. Publicó, en 1989, junto con Cascante y Arrieta, el libro *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, editado en Gijón por Cyan. En 1997 publicó el libro *Formarse como profesor*, editado por Akal, que viene a sintetizar su pensamiento pedagógico-didáctico en los que fueron sus principales centros de interés: la didáctica general y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. Martín Rodríguez Rojo, profesor universitario jubilado, fue el responsable de las diferentes convocatorias celebradas en la Universidad de Valladolid sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción, de cuyas actas es su editor. En la actualidad colabora en diferentes proyectos sociales en Bolivia. Tiene publicados múltiples libros y artículos relacionados con educación para la paz, proyectos curriculares críticos e investigación-acción. Es coordinador de diferentes doctorados impartidos en Venezuela, Chile y Bolivia. Es el presidente del Consejo de Redacción de la presente revista.

About our critical pedagogy

ABSTRACT

The conversation offers an overview of the political memory of the last decades, aiming at situating the changes, ebbs and flows, influences and determinations of the discourse of Critical Pedagogy in the context of the Spanish State, according to the particular view of three individuals who have had, and still have, a relevant role in this social theatre of commitment and critique.

KEYWORDS: political memory of the last decades, critical pedagogy, interview, Julio Rogero, José María Rozada, Martín Rodríguez Rojo.

César Cascante.—Sugiero, para empezar la conversación, que habléis de vuestro recorrido vital... Dónde estabais en los años ochenta cuando empezamos a hablar de pedagogía crítica o de currículum crítico, qué habíais hecho antes, qué ha ido ocurriendo con vuestra trayectoria profesional...

Julio Rogero.—En mi caso, la toma de conciencia de qué pasó en el mundo, de lo que yo soy... no está ligada directamente al mundo de la educación. Opté por la educación cuando tenía ya veintinueve años y había pasado ya ocho años trabajando en distintas fábricas; yo venía del mundo del compromiso político ligado a la Iglesia, la HOAC, la editorial ZYX. Uno de sus objetivos clave era la extensión de la conciencia crítica. Había, entre comillas, que encarnarse en el mundo obrero para hacer la revolución, y yo seguí fielmente eso. Y siempre he valorado muy positivamente mi paso por el trabajo manual. Me ayudó a dar una dimensión diferente a la educación. Cuando yo descubrí que mi trabajo podía centrarse en la educación, el objetivo, ya en aquel momento, era cómo cambiabas el mundo y cómo lo transformabas.

Siempre he sido maestro en educación primaria, excepto los diez últimos años que estuve en programas de garantía social, dirigidos a alumnado con riesgo de exclusión social. Con chavales duros, de centros de menores. Aunque para mí significó un punto de inflexión mi incorporación al Centro de Profesores,¹ sobre todo por el mundo de la formación permanente del profesorado, con la que yo

1 Los Centros de Profesores (en adelante CEP) fueron instituciones de asesoramiento y formación permanente del profesorado, creadas en la década de los ochenta por el primer gobierno del PSOE, inicialmente con una fuerte inspiración en los Teacher Center ingleses y con apoyo desigual, según en qué comunidades autónomas, de los grupos de profesores ya organizados con inquietudes de transformación de la escuela.

entré en contacto en los años 1984-85. Pasé a poner en marcha el Centro de Profesores de Getafe. Eso significó entrar en contacto con todos vosotros, con la gente más interesante que había en el mundo de los CEP en aquel momento. También me incitó a entrar en el mundo de la educación el contacto con los Movimientos de Renovación Pedagógica² en Cataluña, pues estuve viviendo en Barcelona, en Badalona y Santa Coloma de Gramanet desde el año 1972 hasta 1977. Y allí entré en contacto con colectivos de maestros muy comprometidos en los barrios. En aquel momento el movimiento vecinal y obrero era muy potente...

C.C.—¿Has seguido ligado a los MRP?

J.R.—Sigo ligado a los MRP. He vivido sus momentos álgidos, sus momentos bajos, y la situación actual con toda la ambigüedad y contradicciones que tienen los propios Movimientos de Renovación, que son un mundo diferente en cada colectivo, donde hay expresiones muy diferentes en su interior. Y allí me encuentro con la Pedagogía Crítica, con textos básicos en aquel momento como fueron los vuestros [*se refiere al de Rozada, Cascante y Arrieta, cuyo título nombra a continuación*], el que está ahí de *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*, el libro de Carr y Kemmis, todo el planteamiento de Stenhouse, todo eso significó también un asentamiento de una visión crítica en las prácticas pedagógicas. He estado siempre en centros donde había colectivos docentes que tenían un proyecto de centro y trabajaban desde la perspectiva de una pedagogía crítica, desde la globalización, intentando trabajar sin libros de texto...

C.C.—Luego volveremos a esos autores, etc., etc. Venga, José María, te ha tocado.

José María Rozada.—Mi llegada a los enfoques del currículum, y entre ellos los enfoques críticos, es distinta. Yo no provengo de una formación o una experiencia previa a la de maestro, que llevara incorporado un compromiso crítico. Muy jovencito, con dieciocho años, me hice maestro como podría haber aprendido cualquier otro oficio, así que ni siquiera soy originariamente lo que se dice un maestro vocacional, en aquella época simplemente quería estudiar poco y trabajar pronto, así que escogí una carrerita rápida y fácil. Trabajé durante unos años sin más pretensión que la de entenderme bien con mis alumnos. Sin embargo, el despertar de algunas inquietudes ideológicas e intelectuales a las que no fue ajena

2 Los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante MRP) son grupos autónomos de maestros y maestras, organizados para el intercambio y la colaboración didáctica, además de la crítica, a las políticas educativas y el compromiso con el desarrollo (teórico y práctico) crítico de la escuela pública. Surgieron en la clandestinidad de la Dictadura y fueron y son los responsables de las convocatorias de las Escuelas de Verano, uno de los espacios de formación permanente con mayor tradición y prestigio en el Estado español.

la convivencia en pisos de estudiantes universitarios, me llevaron a la Universidad. Cuando terminé la licenciatura, el profesor Quirós Linares me llamó para que impartiera una Didáctica de la Geografía en su departamento. Quería que se hiciera cargo de ella alguien que estuviera en la docencia. Para mí este fue ese punto de inflexión del que hablaba Julio. Tener que hacerme cargo de una Didáctica de la Geografía en un contexto académico cambió radicalmente mi manera de estar en la educación. Pasé de mirar solo al aula y sentirme ligado a lo que ocurriera en su interior de manera casi exclusivamente vivencial, a pensar sobre ello también en términos académicos. Eso marcó definitivamente mi biografía y tuvo mucho que ver en lo que luego sería mi manera de entender la Pedagogía Crítica, la Plataforma Asturiana de Educación Crítica,³ los Grupos de Investigación-Acción, la relación con César Cascante y con Josechu Arrieta, etc. Yo tenía en la cabeza algunas ideas muy generales y una actitud vamos a decir que progresista sobre la enseñanza, pero el tener que enfrentarme a unas clases en un contexto en principio tan exigente como la Universidad, me permitió darme cuenta de la precariedad de mi formación. Fue entonces cuando comencé a leer en serio sobre la enseñanza. Afortunadamente acerté desde el principio a plantear la didáctica no como un campo restringido sino como lo que Stenhouse denominó una «didáctica ampliada». Pronto descubrí que, para poder explicar lo que ocurre en una clase, había que recurrir a fuentes muy diversas, como la sociología de la educación, la psicología, etc. Organizando conceptualmente todos esos saberes estaba la filosofía. Me di cuenta de ello a través de la lectura de autores como Escudero, Pérez Gómez o Gimeno, que hablaban de los diferentes «enfoques del currículum». Me dije: ¡ostras!, si es verdad, hay que tener un enfoque de fondo para tener un criterio con el que moverse entre los paradigmas, los modelos, las corrientes desde las que se aborda la educación y los distintos conocimientos o fuentes que se ocupan de ella.

Resumiendo, refiriéndome solo al origen de mi adscripción a los enfoques críticos del currículum, lo que en mi caso resultó fundamental fue que la Academia me llamara y yo, sin perder la referencia del aula, acudiera asumiendo la exigencia de elevar el nivel académico de mis planteamientos. Estoy convencido de que uno de los grandes problemas de la formación permanente del profesorado es que muchas veces los buenos profesores no organizan lo que piensan porque no tienen a quien contárselo. Si muchos docentes inquietos intelectualmente tuvieran quien les escuchara, ellos mismos verían la exigencia de saber mejor lo que saben para poder explicárselo a otros.

3 La Plataforma Asturiana de Educación Crítica fue una organización que desarrolló su actividad en Asturias entre 1992 y 2009; ligada orgánicamente al Ateneo Obrero, constituyó un espacio abierto de tertulia y debate sobre las políticas educativas y la manera de defender interna y externamente la escuela pública.

De manera que yo descubrí los enfoques críticos del currículum como parte de una evolución profesional propiciada por la Academia. Me parece importante destacar esto teniendo en cuenta la publicación en la que puede ver la luz esta entrevista.

Martín Rodríguez.—Después de haberos oído, podríamos titular esta primera entradilla «cómo nació yo al pensamiento crítico». Tengo algunas fechas como hitos. En 1968, estaba estudiando Pedagogía en Salamanca, en la Pontificia, y allí ya había algo de crítica, tal vez no sistematizada, no como pensamiento elaborado, pero sí como una actitud y un compromiso. Era delegado de la Facultad de Pedagogía, y hacíamos bastantes cosas hasta que finalmente me expulsaron de la Universidad de Salamanca. La expulsión fue debido a no delatar a unos compañeros del Partido Comunista⁴ que habían hecho una velada literario-musical donde se recitaban poesías de Bertolt Brecht y a mí me preguntaron que quién lo había hecho y yo les dije que no lo decía, y me tuve que ir a Barcelona. Ahí terminé la carrera de Pedagogía y unos años más tarde ingresé en la Normal de Oviedo, donde nos conocimos. Allí se vivía una lucha permanente de los PNN, con mucho barullo, mucha lucha intestina sobre todo, que era lo malo, pero también con lo positivo de una oposición al régimen, al sistema, a una pedagogía tradicional, etc. Ahí nació el Colectivo Pedagógico de Asturias que todos conocéis, que dio mucho que hablar. Nos metimos en el mundo de la innovación, a nuestra manera, con defectos, con aplausos y con críticas. Anteriormente yo había tenido una trayectoria parecida a la de Julio, mi crítica nace del cristianismo. Una crítica un poco evasiva, abstracta, pero de principios serios, de principios honestos. Desde ahí me metí también en ZYX, en la HOAC; allí ya se mascaba un pensamiento más crítico, más sistematizado, muy de clase obrera, y en ZYX, con los libros, la venta de estos libros que tenían un pensamiento anarquista, comunista, marxista, etc. Todo junto, aunque no revuelto. En ese contexto nació un cierto recelo a los partidos políticos. Lo digo porque, de alguna manera, ahora también estamos en esa situación, ¿no? De un cierto recelo, por la evolución histórica que han tenido, la trayectoria, su comportamiento, lo que sea, pero ya ahí nació. Entonces nació un pensamiento crítico autónomo, cómo defender la autonomía, la autogestión, la emancipación. Todas esas ideas marcaban una línea de cierta originalidad por una parte y oposición por otra. Porque al oponerse a la organización en partidos y al no estar metido en esa línea, esto te traía también problemas,

En 1983 fui a Valladolid y, al poco tiempo de estar allí, me asignaron la dirección del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Y ahí también nació el pensamiento de Currículum Crítico, pero yo lo concreté en un pensamiento

4 En adelante PC.

crítico desde la investigación. Para mí el pensamiento crítico era, didácticamente hablando, y curricularmente hablando, enfocar la enseñanza desde la investigación, la investigación de problemas existentes, la vida. El currículum era, de alguna manera, la existencia de problemas y la reflexión sobre los problemas desde una teoría que intentaba dar respuesta a esos problemas. Eso para mí era poco más o menos la teoría crítica en ese momento. La dirección del departamento me supuso ventajas, en el sentido de que tenía cierta libertad para hacer más o menos lo que yo pensaba, más o menos, porque el departamento se desarrolló en un clima de buena convivencia y de compañerismo, en el sentido un poco opuesto a todo el mundillo de bandas y de luchas intestinas. Supuso la posibilidad de hablar con cierta libertad del pensamiento crítico, de la teoría crítica, de la pedagogía crítica, y de poder organizar una serie de congresos a los que vosotros asististeis y conocéis igual que yo. A los que vinieron, John Elliott, Helen Simon, Kemmis y todas estas gentes, Pérez Gómez, Gimeno, vosotros, etc. Eso iba cuajando e iba poniéndose en contacto con los grupos de investigación que vosotros habíais creado en Oviedo, en Valencia, en Barcelona, en Madrid, etc., etc. Bueno, esos congresos, por tanto, dieron un cierto estímulo, siempre se esperaba el siguiente, se podían presentar cosas y eso ayudaba a que la gente se preparara, que leyera, que enfocara un poco sus clases, de manera activa. En 1990 yo presenté la tesis con Ángel Pérez Gómez, y ahí descubrí a Habermas; por tanto, el pensamiento crítico ya se fue cuajando un poco más, desde la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa. Ya ahí encontré un poco el sentido sistémico, como algo más estructurado. Bastante tarde, pero yo llegué en ese momento, y a partir de ahí ya vino una cierta vida curricular más o menos templada, hasta llegar a la jubilación y, a partir de la jubilación en el 2005, empecé a contactar con Bolivia, es decir, con el mundo de la cooperación para el desarrollo, y mi perspectiva crítica también adquirió como una faceta nueva, una dimensión concreta, que fue la de cooperación para el desarrollo. Y fue el contacto con el mundo de Bolivia, con la historia de América, con la colonización y la descolonización, con el aporte de un enfoque intercultural y de la filosofía andina, con Boaventura de Sousa Santos, con Enrique Dussel, con Samir Amín, con Álvaro García Linera, con Josef Estermann, quienes han fortalecido y profundizado el sentido de mi crítica social y educativa.

J.M.R.—Voy a añadir un par de cosas para complementar lo que dije anteriormente porque, claro, también en mi caso hubo un componente ideológico-político que se combinó con el descubrimiento de los enfoques críticos, como he dicho anteriormente, de carácter más académico. En aquella época, finales de los setenta (ya llevaba una década como maestro), yo estaba en el PC, es decir, que una crítica ideológico-política ya la tenía, si bien solo tangencialmente tenía esta que ver con lo que hacía en el aula. Es verdad que aquella militancia seguramente favorecía una mayor sensibilidad hacia los alumnos que tenían dificultades y, en general, hacia los problemas de la escuela pública y ese tipo de cosas, pero peda-

gógicamente esa adscripción no se traducía en nada. Como bien sabéis, es perfectamente posible que gente muy izquierdista políticamente sea conservadora pedagógicamente. No era exactamente mi caso, pero mi adscripción ideológica no estaba articulada pedagógicamente hasta que no medió una distinción entre diferentes enfoques, que es, repito, académica.

Quiero decir también que aquellos que procedéis de un pensamiento religioso, que incluso habéis tenido estudios que ya implican cierta reflexión sobre el tema de la conciencia y demás, tenéis un componente diríamos que de largo recorrido, diferente al que a mí me sobrevino en contacto con la distinción académica entre diferentes enfoques del currículum. Yo era del PC por antifranquista (tampoco es que supiéramos de marxismo mucho... el Manifiesto Comunista y poco más). Claro que ahí había también un punto de partida crítico, pero cuidado con esto, porque hay gente que piensa que la crítica es eso: el compromiso ideológico político; es decir, que por ser de izquierdas y ponerse una camiseta verde por la escuela pública y salir a protestar por las calles de Madrid, que ya se es de la Pedagogía Crítica. No, en absoluto, para nada. La ideología y la militancia política pueden constituir un componente más, pero un componente que hay que conjugar con otros, como son el de la racionalización académica y el de la brega con la práctica concreta de la enseñanza en sus propios escenarios.

Con respecto a esto quisiera añadir que, por mi parte, no reconocería como pedagogo crítico a nadie que realmente no haya afilado los instrumentos de la crítica en aulas concretas. Puede ser, eso sí, un pensador interesante, sin duda, pero siempre cabe plantearle: ¿contra qué pedernal de la práctica ha afilado sus herramientas?... No es obligatorio ser pedagogo crítico, ni tampoco todo el mundo tiene la posibilidad de serlo en el sentido que yo entiendo este asunto. Según el concepto de pedagogo crítico con el que he trabajado, este ha de conjugar tres componentes: el ideológico, el académico y el de la acción que lo modela todo. Lo modela y con frecuencia lo modera, porque tanto los discursos ideológicos como los académicos se atemperan cuando entra en juego la realidad, es decir, cuando incorporan como referencia lo que ocurre en las aulas. Y digo lo que ocurre, no lo que debería ocurrir. Por esto último nunca he pensado que para ser un buen pedagogo crítico lo primordial fuera correr detrás de las últimas corrientes de pedagogía crítica que vayan apareciendo, sobre todo si ello nos lleva a dejar atrás las preguntas acerca de la relación entre lo que se piensa y lo que se hace.

C.C.—Bien, simplemente una anotación, creo que lo que ha planteado José María sobre qué entiende por pedagogía crítica o currículum crítico es un poco también lo que estamos entendiendo desde la concepción del monográfico, es decir, no habíamos pensado en un monográfico de gente que haga un análisis de la política educativa neoliberal sino gente que tenga esa dimensión de haber estado haciendo cosas vinculadas al aula siempre planteándose qué puedo hacer ma-

ñana, qué tengo que hacer, cómo podría enfocarlo... es decir, que ha tenido una dimensión, y vosotros la habéis tenido, de trabajo cotidiano en un aula donde los aspectos ideológicos, teóricos, etc. tienen que tomar cuerpo. Ahora querría que profundizáramos en los autores que os influyeron desde los ochenta hasta aquí. Habéis citado a Habermas, Stenhouse, Elliott, etc. Bueno, esto es lo que teníamos en la cabeza, esos eran nuestros referentes, ¿había algo más?

J.R.—Mi primer recuerdo es de los años 1968-69, en que participo en un seminario sobre Freinet, en los Maristas, donde pedimos el local para hacer ejercicios espirituales y todo el contenido fue la pedagogía Freinet, con un grupo de maestros de Salamanca que ya utilizaban la imprentilla para el texto libre, la vietnamita, la correspondencia, el periódico escolar y otras técnicas. El paso siguiente fue la publicación en España de los primeros textos en el año 1971, por parte de la editorial ZYX, de la pedagogía liberadora de Freire. Nosotros nos pasábamos fines de semana dedicados a estudio del marxismo, y empezabas el viernes a mediodía hasta el domingo por la tarde. Otro fin de semana, conocimiento del anarquismo, ¿te acuerdas? Lo mismo. Historia del movimiento obrero... Entonces fuimos cultivando la dimensión crítica sobre todo a partir de las aportaciones de Freire cuando dice: distinguimos la conciencia bancaria de la conciencia crítica, como discernimiento crítico, que pone en crisis toda tu vida, y eso va a dar después una dimensión a una práctica docente... O sea, el descubrir que hay pedagogías y metodologías diferentes al libro de texto que el nacionalcatolicismo en aquel momento impone. Esa conciencia de que es necesario poner en marcha procesos de liberación en todas las dimensiones donde tú te mueves, o sea en toda la vida, va, mucho más allá de una reflexión teórica o de una perspectiva académica para, en los ámbitos en los que estás, procurar transformar eso. Y todo eso es previo a una sistematización del conocimiento del currículum que hacían luego... O del planteamiento curricular en esa misma dirección que plantean todos los teóricos que hemos dicho, Carr y Kemmis, Stenhouse, toda esta gente. Luego encontraremos la reflexión de Giroux, McLaren, de todos los que ya hablan específicamente de pedagogía crítica; porque entonces no hablábamos de pedagogía crítica, eso es a partir de finales de los ochenta, más bien ya los noventa, que además va ligado a otras dimensiones críticas del pensamiento y el conocimiento. Es cuando entro en contacto con el grupo Equipo de Estudios de Ignacio Fernández de Castro donde todo el planteamiento es la sociología crítica y también hablaban de la sociología dialéctica.

Entonces, el intentar que en la práctica docente reflexionemos sobre la necesidad de transformación y de permanente crítica con nosotros mismos, de pensar ya en procesos de investigación-acción, vamos a ver qué estamos haciendo, qué haces tú, qué hace el otro, qué es lo que responde mejor a la autonomía de los niños y al crecimiento autónomo del niño. Porque muchos de los que estábamos ahí teníamos una conciencia muy curiosa que, a partir de esa teoría que intenta-

ba integrar anarquismo, marxismo, cristianismo, conciencia crítica y demás, nos llevaba a poner en cuestión todo, y a ponernos en cuestión a nosotros mismos en la práctica diaria. A mí me parece que eso era central, cómo nos ponemos en cuestión a nosotros mismos, cómo tenemos que ser sujetos críticos... La perspectiva liberadora quería ir en la producción de sujetos críticos que sean capaces de vivir en el seno de colectivos de sujetos. Y esa apuesta a mí me parece que atraviesa todos los movimientos sociales, desde el movimiento feminista, ecologista, pacifista, de barrios, culturales, etc. Y eso se plasma en la escuela, también, en la gente que ha adquirido esa capacidad reflexiva sobre la propia práctica.

C.C.—Os preguntaré también a vosotros. ¿Qué teníamos en la cabeza a finales de los ochenta? ¿Esos eran los autores, había alguno más?

M.R.—De Barbiana yo recuerdo *Cartas a una maestra*, fue un documento de trabajo y de análisis crítico sobre la propia aula en los años setenta.

C.C.—La base ideológica sobre la que cayeron esas lecturas finales está más o menos clara, pues ya la habéis planteado, todo el trabajo dentro del marxismo, del anarquismo, la militancia... Ahí fue donde germinó indudablemente. ¿Qué autores manejábamos entonces? ¿Cuál era nuestro horizonte?

Julio ha nombrado también a los freirianos, como son Giroux o McLaren, porque Giroux y McLaren son los que dicen: «nosotros somos freirianos», cosa que no dicen Kemmis, ni Carr ni...

J.R.—Kemmis está más ligado a Habermas y toda la Escuela de Fráncfort.

M.R.—Freire era muy frecuentado, un guía a nivel de la pedagogía de la práctica, el diálogo, la comunicación. Era un foco que iluminaba la práctica del aula y la práctica del compromiso del profesor en el aula con los alumnos, y del profesor fuera del aula también. Yo insisto en que debajo de estos autores pedagógicos ha de existir una práctica coherente; aunque a mí me da mucha tranquilidad y mucha seguridad el partir de algo que me convenza teóricamente. Si no hay una cosmología teórica que más o menos te arregle el pensamiento, la cabeza, si no te la estructura, si no te sistematiza, si no te convence, si no te hace creíble a ti mismo esa postura, ese pensamiento, entonces no hay pedagogía ni hay práctica ni hay nada. Es cierto que de la práctica nace nueva teoría, pero como no haya teoría, tampoco hay práctica después. A mí Marx y los marxistas y todo el mundo crítico... ideológicamente crítico con el neoliberalismo, con el capitalismo, etc., es lo que me ha sostenido pedagógicamente hablando. En ese sentido, la pedagogía o la teoría crítica se ha convertido en una pedagogía o una teoría sociocrítica, de tal manera que la pedagogía siempre ha recorrido el camino de la sociedad. El pensamiento que yo tenía sobre la sociedad he intentado plasmarlo en el camino pedagógico del aula.

J.M.R.—Yo estoy totalmente de acuerdo contigo que sin teoría no hay nada. Pero no me preocuparía tanto de si es primero la teoría o la práctica. Nosotros manejábamos entonces un concepto que no salió todavía en la conversación, que es la idea de proceso, la racionalidad de proceso, la idea de que esto es algo que hay que concebir en su desarrollo... Fijate en nuestro primer libro *Formación del profesorado y Desarrollo curricular*; nosotros llegamos a decir que lo que procedía entender como currículum era el propio trabajo de los profesores desarrollándose a sí mismos como profesionales y como seres humanos, dimensiones que no se pueden separar del todo, mucho menos en el campo de la docencia. Ese desarrollo del propio docente era el desarrollo del currículum, que nos interesaba porque manejábamos conceptos tan fuertes como el de alienación. Recuerdo que fue César quien a mediados de los ochenta me puso sobre la pista de la utilidad del concepto marxista de alienación para entender la situación del profesorado y justificar ideológicamente la exigencia de una formación permanente.

C.C.—¿Y el concepto de *desarrollo* venía de Stenhouse? ¿Del profesor-investigador?

J.M.R.—No sé si fue exactamente de Stenhouse. La racionalidad del proceso yo creo que la tomé más bien de Habermas porque a Habermas llegamos precisamente porque leímos en esta época a Carr y Kemmis y toda esta gente venía de ahí. Yo ya había leído antes algunas cosas, pocas, que me ponían en la pista de la Escuela de Fráncfort como fundamento a una alternativa a los modelos más científicos...

C.C.—¿Bernstein?

J.M.R.—Sí, Bernstein, pero no Basil sino Richard, del que yo había leído *La reestructuración de la teoría política y social*, de 1982. Nunca me habían explicado nada de aquello en la Normal ni en la facultad.

Mi llegada a este asunto del enfoque crítico, a pesar de que reivindicó tanto la práctica, es muy conceptual, o sea que no debe identificarse mi defensa de la práctica con una reducción a lo vivencial. Lo que quise entonces fue abordar con cierto orden todos los aspectos que había que considerar a la hora de abordar una didáctica por específica que fuera (ya he dicho que durante un tiempo acepté ocuparme de la Didáctica de la Geografía), para eso un autor fundamental resultó ser en mi caso Gimeno Sacristán en el libro, de 1981, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Bueno, visto hoy aquel libro, quizá tenía un esquema un poco simple: hay unos elementos del currículum, unas fuentes y con ello elaboramos un método. Sí, está claro que es bastante más que eso, pero aquello para la confusión en la que un individuo como yo vivía y de la que deseaba salir, sirvió muchísimo como una primera organización del pensamiento didáctico. Solo el hecho de ponerles nombre a los más importantes elementos de la enseñanza,

señalando en cada uno de ellos una serie de dimensiones relevantes, supuso un avance muy importante en la organización inicial de mis esquemas didácticos. También sirvió para ponerme en la pista de las fuentes antes de que se divulgara la idea de las fuentes del currículum que vinieron por la vía de la reforma y de las aportaciones de César Coll a la misma. De ahí me vino la convicción de que tenía que leer sobre psicología del desarrollo y del aprendizaje, lo que, buscando la coherencia con un entendimiento materialista dialéctico de la conciencia, me llevó pronto a Vigotski, y de él a Luria, de nuevo bien orientado por César. La dimensión sociológica me vino clarísimamente de la lectura de Lerena. De él aprendí que no debía enredarme en el tinglado de expectativas idealistas sobre la educación. La lectura de *Escuela, ideología y clases sociales en España* primero, y luego de *Reprimir y liberar*, resultaron decisivas, manteniéndome para siempre vigilante del peligro de incurrir en el tan frecuente idealismo pedagógico.

J.R.—Es curioso que los tres hemos hecho referencia a la sociología crítica. Yo recuerdo que para mí fue impactante la lectura de Ivan Illich, con la desescolarización, de las cosas que me impactaron en el año 1969. Ya en el año 1973, un libro que nos impactó fue el de Ignacio Fernández de Castro sobre la Reforma, que hace un análisis marxista demoledor y a la vez abriendo muchas vías de análisis de la educación que luego recoge Lerena. Lo plantea como diez o quince años antes; en efecto, Lerena fue impactante también, en el primer libro de análisis de las clases sociales y el papel de la educación que también venía ligado a los trabajos de Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, con los libros de *La reproducción*, de *La escuela capitalista en Francia*.

C.C.—Lerena hace la tesis con Bourdieu.

J.R.—Era una corriente que está ahí y que nos abre vías de reconocimiento del papel de la escuela y de cómo la pedagogía debe incorporarse a modificar ese papel que el poder da a la escuela.

A mí me gustaría que analizáramos la perspectiva de estos diez a quince últimos años de dominio absoluto del neoliberalismo y cómo eso está condicionando las pedagogías críticas en este momento, y el posicionamiento del profesorado, el debilitamiento de los movimientos sociales y en concreto de los llamados MRP... y es todo el movimiento de la transformación de la escuela en estos últimos años, donde hay una variedad de movimientos y una variedad de gente que quiere cambiar la escuela desde distintas posiciones.

M.R.—Es importante comparar los momentos históricos. Al terminar la Dictadura, en 1975, cuando murió Franco, todo ese movimiento que entonces había me parece que estaba fundamentado en una oposición ideológica a un capitalismo, alimentada, por un pensamiento marxista, fundamentalmente. Entonces, en la medida en que ese pensamiento marxista nutría a determinados

pedagogos, se hacía una escuela distinta, se hacía una pedagogía distinta, y nacía una pedagogía criticomarxista. Tras la muerte de Franco, llegó una democracia, con un planteamiento fluido, líquido, diría Baumann, demasiado evasivo, demasiado poco claro. Ya se empezaba como a dudar del propio marxismo. Pues en la medida en que eso iba bajando, la repercusión en la escuela, la innovación y la oposición pedagógica, iban también bajando. Es curioso observar esta correlación, me parece a mí. ¿Esto qué quiere decir? Pues que en el periodo de crisis que nos encontramos, en la medida en que se pone en brete, aún más el capitalismo salvaje y el neoliberalismo salvaje, en esa medida, van surgiendo movimientos sociales que no tienen claro dónde agarrarse ideológicamente, pero tienen más claro que el capitalismo no. Esto también está repercutiendo en una pedagogía distinta, en una manera de pensar la escuela diferente. Todavía no ha cuajado del todo, pero está iniciándose, yo creo. Entonces, quiero resaltar la correlación entre un pensamiento ideológicamente X y una práctica docente también X. Sería muy importante sistematizar el pensamiento que subyace al 15M y a los Movimientos Sociales Radicales, al Movimiento Mundial de Indignados, y tirar de ese hilo hasta llegar a la escuela y al ámbito educativo en general.

C.C.—Antes de que entremos en el momento actual. La reforma de la LOGSE, en 1990, no sé cómo la vivisteis vosotros, o cómo la veis con perspectiva. ¿Qué supone para la pedagogía crítica la LOGSE y todo lo que le acompaña en su dimensión no estrictamente política sino pedagógica, didáctica?, ¿el profesor investigador se quiebra, no se quiebra?...

J.R.—A mí me parece que hay un cambio de mirada sustancial, hay un silenciamiento explícito desde el poder de los referentes de la Pedagogía Crítica y la renovación pedagógica. Los referentes pasan a ser otros: el constructivismo, Cesar Coll, Ausubel, todo lo que eso conlleva, y hay un olvido de los referentes básicos, con lo que, desde todo el movimiento de la Pedagogía Crítica y del intento de transformar la práctica, eso significa. Hay una serie de rasgos que el poder asume y hace suyos, y por tanto los privatiza el poder, y además los secuestra. Pero también hay un cambio de mirada en la gente que, a mi modo de ver, empezamos a ver las reformas con una cierta, no sé si la palabra es... hipnosis. Las reformas han cogido cosas que ya se proponían y hay todo un sector de gente que cree que es una reforma maravillosa, la LOGSE... Pero, además, hay dos elementos que no toca para nada. Uno es el currículum, sigue manteniendo la perspectiva académica, la fragmentación del conocimiento, el currículum impuesto aunque se hable de currículum abierto. Es verdad que se habla de currículum flexible, abierto, pero en la práctica no es así. Y tampoco toca para nada la organización escolar, más bien la rigidiza, o le da una rigidez mayor y, por tanto, hace más difícil prácticas innovadoras y una reflexión crítica, etc. Esa es mi visión y además creo que esa línea permanece hasta hoy, y por eso quizá el final sería hablar de qué ha signifi-

cado la LOE y qué está significando toda la propuesta actual como desarme y desmantelamiento de la Pedagogía Crítica.

M.R.—Yo estoy de acuerdo con lo que dice Julio. A mí me parece que desde 1990 al 2000, la LOGSE y las sucesivas leyes que han venido, han cansado, han aburrido, han burocratizado, han oficializado, han matado la originalidad y la innovación. Como espíritu de la acción, de la práctica docente del país, yo creo que la LOGSE podría haber sido un punto de partida para originar muchas cosas, pero en la práctica, había que ajustarse a unas normas oficiales que no derivaban de un pensamiento crítico, porque precisamente la democracia que se instaló en 1982 era una democracia muy *light*, muy de poco pensamiento. No había un planteamiento ideológico de fondo que moviera y que fuera distinto, ni en las instancias oficiales ni en la cabeza de la generalidad del magisterio español. Entonces eso lo mató, se podía hacer tanto lo que quisieras que no se hacía nada. Es decir, no se hacía nada de valor, digo y repito a nivel general. Entonces la LOGSE fracasó.

J.M.R.—Sí, yo también lo comparto. Cuando se habla de la reforma y la contrarreforma y se quiere colar la idea de que la reforma es la LOGSE y la contrarreforma lo que vino después de la mano del PP, yo ya he dicho por escrito que no estoy de acuerdo, la contrarreforma es precisamente la LOGSE. Aunque la transición viene de más atrás y hay gente que ha hecho cosas interesantes para poder salir de la Dictadura, realmente para la gente de pensamiento progresista cuando creímos que se podía hacer algo fue en 1982, cuando ganó el PSOE las elecciones por primera vez. Yo creo que Maravall pensó si se podría aprovechar todo lo que eran los Movimientos de Renovación Pedagógica. En realidad, los CEP fueron algo así como un intento de ponerles casa a los docentes más innovadores, prueba de esto es que en parte tomaron la iniciativa de lo que era la Casa del Maestro de Gijón que, como su propia denominación indica, era una casa (en realidad un piso) para ir a reunirse en un marco de gran libertad de pensamiento y de creación. Yo tenía allí un seminario y allí nos reuníamos, era una auténtica «casa» de maestros (sobre todo de maestros, más que de profesores de secundaria). Ese caldo de cultivo que se crea en aquel momento dura poco, pero también hay que decir que desde una perspectiva crítica lo que no podemos esperar seguramente es que esa perspectiva sea favorecida por el Estado; seguramente estamos condenados de por vida a luchar contra el aparato del Estado, con mayor o menor fuerza, comprendiéndolo incluso. Hay cosas como, por ejemplo, el currículum abierto que el Estado no puede admitir porque no puede renunciar a su función de control. En algunos aspectos yo también defiendiendo la existencia de ese control. He de reconocer que ahora más que antes.

La creación de los Centros de Profesores, separados de las reformas, ya lo señalamos entonces en Asturias, era un error, porque era una estrategia que no

conducía a donde se decía querer llegar, que era a que los profesores fuéramos protagonistas, creadores, capaces de desarrollar el currículum al mismo tiempo que nos formábamos profesionalmente. Poco después de iniciarse el proceso de reformas me propusieron coordinar la reforma de la EGB en Asturias; mi respuesta fue que me interesaba la reforma, pero que no creía en una que fuera distinta a la que pudiera hacerse a través de la formación permanente del profesorado, y que esa había que intentar llevarla a cabo a través de los Centros de Profesores y como un proceso permanentemente abierto. El sistema de enseñanza solo lo reformarán los profesores trabajando, generando esa conciencia, estudiando sobre su propia profesión, y para eso ya tenéis una infraestructura que son los CEP, les dije, pero todo eso se corrompió poco tiempo después, apenas dados los primeros pasos... Hubo mucha pelea para poner de director del CEP a este que es de UGT porque allí hay otro que es de CC. OO. o porque somos el sindicato afín al partido ganador. Eso fue sencillamente así. Algunos que habían dedicado años a la formación del profesorado no fueron directores de CEP porque no pertenecían a un sindicato determinado, mientras lo fueron otros que ni sabían una palabra del tema ni se preocuparon de aprender. Esa reforma no se llevó a cabo porque el Estado fuera perverso o porque la derecha y el neoliberalismo se la cargaran. En aquellos momentos, organizaciones progresistas jugaron un papel muy negativo porque entendían aquello como chiringuitos del poder y había que meterse en ellos. Bueno a lo mejor se hubiera malogrado también de seguir otro camino, pero lo que fue la primera idea de los CEP, al menos en Asturias, que es la experiencia que yo he vivido más cercana, creó un clima formidable, hasta los mismos grupos que trabajaban para la reforma experimental nos invitaron a los que estábamos trabajando sobre este tema del desarrollo del currículum a hacer un análisis de la reforma, y algunos de ellos cambiaron. Yo puedo dar nombres y apellidos de personas que cambiaron su manera de ser docentes a través del trabajo en grupos y seminarios de aquella época, pero ya fuera de la reforma. Fue la política, en el peor sentido de la palabra, y no precisamente la derecha, la que corrompió aquel ilusionante proceso que hoy recuerdo casi como un espejismo.

M.R.—Yo diría que había un respeto exagerado a la ley. En vez de preguntarnos cómo criticamos a la ley, que es el instrumento fundamental que nos rige, decíamos no, a ver qué dice para ajustarnos a ella. Aunque la pellizcábamos un poco, en el fondo quedaba la ley vigente, potente, y ya no era solo el imperio de la ley, era el imperialismo de la ley. O sea, la ley se convertía en instrumento imperialista de un gobierno que no orientaba, que no miraba a la población, que no miraba a la cultura, que no miraba al conocimiento, ni a la pedagogía, ni a las teorías ni a la epistemología en general, no miraba desde donde hay que mirarla: desde la pobreza, desde los excluidos, desde el sur que diría Boaventura, ¡desde el sur, conocer desde el sur! Pues la ley no conoce desde el Sur, no reglamenta desde el sur, reglamenta desde el poder, y el poder no es el sur, el poder es el norte, el poder es el poder, y el poder de España y del régimen y del gobierno es el poder

de los ricos que lo han puesto ahí. Entonces nada más impera la riqueza, el mantenimiento del capital, la permanencia del poder económico, el poder de los mercados, el poder mercantilista que se erige en el gran criterio de verdad filosófica. Eso no favorece a los pobres, por tanto no favorece a la educación, no favorece a la crítica y no favorece un planteamiento innovador. ¡La ley! Hay que tener mucho cuidado con ella y con quienes la interpretan desde el poder. ¡Ojo a la ley y al sistema jurídico!

J.R.—La ley es básica para poner límites a la Pedagogía Crítica. En una relación de libertad o caos y de orden. Toda la ley se sitúa en el espacio del orden, del orden del poder, del orden del poder impuesto. La función de la Pedagogía Crítica sería siempre, y de forma permanente, ir más allá en el espacio del caos, en el espacio de la libertad, y de una libertad permanentemente defendida, desarrollada y abierta, por eso la pedagogía crítica a mi modo de ver se sitúa en los márgenes, y es verdad que ante los avances y las propuestas de la Pedagogía Crítica viene el poder, los constriñe, los limita, los manipula, los integra en el espacio del orden. Por eso, todos los defensores de la pedagogía crítica y de la transformación de la sociedad, hacia procesos de humanización creciente, tenemos que estar en una posición siempre de situarnos en los márgenes del orden para crear y seguir generando espacios de libertad creciente; esa dialógica entre caos y orden, a mí me parece que es uno de los elementos de reflexión en los que en este momento habría que situar los procesos de reflexión crítica, de conciencia crítica, y de pedagogía crítica.

J.M.R.—La llamada Reforma Experimental fue un momento que no van a vivir probablemente las generaciones que se están formando ahora como profesores, es difícil que se vuelva a dar un momento como aquel. Quiero resaltar que en la pérdida de aquella oportunidad hubo también otra responsabilidad a la que nadie hace referencia (por ejemplo, en el libro sobre las reformas de Julia Varela, realizado a base de entrevistas, no he visto que apareciera ninguna alusión a ello), se trata de la que yo creo que fue la responsabilidad de la Academia, de la propia Universidad, de la pedagogía universitaria. Por un lado, como he dicho, desde ese ámbito se estaban ofreciendo ideas interesantísimas para todos los que nos estábamos desarrollando en aquel momento como profesores (me refiero a la investigación acción, la crítica del modelo técnico, etc.), pero los mismos que estaban haciéndonos el gran favor de incorporar esas ideas, creo que no supieron asesorar al ministerio acerca de lo que eso significaba para inspirar una reforma.

M.R.—Insisto y vuelvo un poco sobre la ley. A mí me parece que es muy importante si queremos hablar de pensamiento crítico. El objeto fundamental de la crítica, de una teoría crítica, de una pedagogía crítica, a mi juicio, es la ley. No son los actos personales, individuales... de la gente, que también; pero el fundamental es la ley. Porque la finalidad de la pedagogía crítica es cambiar, transformar para

mejorar. La transformación viene fundamentalmente si se cambian y se transforman las instituciones, no solo el individuo, sino la estructura institucional. La institución y lo institucional están regidos por la ley, luego hay que cambiar la ley. Esto se ve enteramente en las reuniones de los departamentos de las universidades. Lo primero que se dice es que hay algo que no funciona, hay algo que no gusta a la gente. Entonces empiezan a hablar y dicen: sí pero... es que el reglamento, es que la ley... es que el equipo directivo... Pero bueno, ¿queremos o no queremos cambiar? Si queremos cambiar, habrá que cambiar la ley institucional de la Universidad... si queremos ser críticos, hay que acudir directamente a eso. Yo distingo entre ley y norma, tenemos normas por ser animales sociales y hay que acomodarse a las normas, pero la norma no es la ley, la ley es algo que han hecho institucionalmente algunos que no representan a todos. La norma, asumida por todos, es lo que daría poder al profesor, a los educadores. Una norma discutida y asumida por todos. Pero lo que viene de la ley está pasado por un termómetro muy del sistema, eso es lo que hay que cambiar, y esto es lo primero que hay que poner en la mente del pensador crítico, a lo cual no hay que tener miedo. Y termino diciendo que si no nos ajustamos a este enfoque y, sin embargo, nos sujetamos a la ley impuesta sin nuestro consentimiento, lo que vamos a crear son funcionarios y no individuos autónomos, funcionarios que están en función del Estado que tiene una ley, muchas veces injusta. Vamos a crear maestros funcionarios y no maestros autónomos.

J.R.—Yo creo que la realidad que vivimos es un espacio de contradicción. Lo que sucede es que en la sociedad en la que estamos hay una identificación de la realidad con poder, con el capitalismo, o con el sistema que lo ocupa todo, es decir, que ocupa todas nuestras vidas. En ese sentido, a mí me parece que esta realidad es un espacio de diálogo entre las contradicciones y que la Pedagogía Crítica se sitúa en un polo de esa realidad y plantea una visión alternativa y crítica diferente a la visión del poder. En ese sentido es en el que yo hablaba de márgenes, de caos como libertad frente al orden impuesto. Es verdad que hoy vivimos en un estado de derecho en su declaración de principios; sin embargo, es un estado ocupado, donde los derechos de la colectividad son prostituidos, son manipulados y son expropiados. Desde esa perspectiva hay una expropiación de la capacidad de ser sujetos de los ciudadanos dentro del sistema educativo, además es una expropiación creciente que comienza en la educación infantil, todavía como un espacio de libertad, de expresión, de creatividad del niño y demás, que se va constriñendo hasta llegar a la universidad.

Entonces, para mí, la Pedagogía Crítica tiene un desafío y el desafío es cómo en esta realidad ocupada y expropiada por el poder podemos abrir vías que hoy nos lleven, nuevamente, a hacer propuestas de transformación de la práctica educativa y demás. El viernes, sábado y domingo pasado, Jaume Martínez Bonafé, con alguna otra gente y yo, estuvimos en el cuarenta aniversario del colegio

Trabenco, en Madrid. En Asturias, en Castilla León, en Castilla-La Mancha... sigue habiendo espacios donde nuestros colegas se plantean hacer una pedagogía diferente y una práctica diferente, que es una práctica política y ética comprometida con lo público y comprometida, sobre todo, en el centro de la mirada de la Pedagogía Crítica, que es el alumno fundamentalmente. Y a mí me parece que los procesos de reflexión tendríamos que dirigirlos en la perspectiva de cómo creamos realidades donde, por lo menos, son espacios en que el profesorado y nuestros compañeros y nosotros mismos podemos plantearnos prácticas diferentes, prácticas alternativas, donde el objetivo central es el desarrollo autónomo, progresivo del alumno como persona.

CC.—Tú conociste bien los CEP...

J.R.—Mirando los Centros de Profesores desde 1984 hasta hoy, como referente de la formación permanente del profesorado, es nuevamente un proceso de expropiación del profesor, de su desarrollo profesional y de su propia capacidad de ser sujeto. El Centro de Profesores, en los cinco primeros años, queríamos que fuera, y en muchos casos hubo experiencias preciosas, un espacio de encuentro, de protagonismo, de desarrollo profesional del docente desde él mismo y organizado autónomamente. Después ya se habla de los Centros de Profesores y Recursos. En ese momento se plantean ya las elecciones de los equipos directivos y entra la competencia sindical, partidaria y eclesial por ocupar esos puestos. Y, después, pierde ya hasta el nombre inicial. Ese análisis desde una posición crítica de todo esto que nos está pasando, a mí me parece que debería ser uno de los ejes centrales de la reflexión. Eso unido al tema de lo público. O sea, qué pasa con la escuela de titularidad pública, qué pasa con los funcionarios, si son servidores de lo público o no, o si son los que han expropiado ese espacio público a los demás por los intereses corporativos, aunque tengan la camisa verde, etc.

C.C.—Sí, lo que entendemos por público y por estatal... Yo plantearía dos cuestiones, una que ya la estáis planteando, que es el tema de ¿a qué podemos llamar hoy Pedagogía Crítica? ¿En qué territorio más o menos se mueve? Pero permitidme un pasito intermedio, estábamos hablando de finales de los ochenta y principios de los noventa, entonces teníamos en la cabeza desde ese marxismo al que ya llevábamos tiempo dándole vueltas, el anarquismo... y luego aparecieron modelos didácticos, la pedagogía de procesos, Habermas, también Lerena, Freire, Freinet... Todo eso fue dando cuerpo a esa Pedagogía Crítica que tenía unas determinadas coordenadas, que fue alimentada, que encontró un lugar propicio inicialmente en los Centros de Profesores, que la reforma llamada experimental lo cultivó, que luego aquello fue quebrando, que vino la ley, etc. ¿Pero nosotros seguimos siendo habermasianos, stenhouseianos, freinetianos, etc. o hemos incluido otros referentes? Es decir, ¿hay algo más que no teníamos entonces? Y me estoy refiriendo a libros, tipos de experiencias... ¿Hay algo nuevo?,

¿nuestras coordenadas son básicamente las mismas? El mundo ha cambiado, ¿ya no pensamos igual?, ¿hay algún elemento nuevo? Esa es la pregunta. Por ejemplo, estoy viendo aquí este libro, *Espacios de identidad* de Tomaz Tadeu da Silva, yo esto no lo había leído en el año 1989, ni en 1991, no sé si vosotros habíais leído en los ochenta o noventa a Foucault, yo no lo había leído ni tenía idea de él. Todo el pensamiento posmoderno, el colonialismo, ¿ha pasado por encima de nosotros?, ¿no nos ha influido?...

J.R.—A mí me parece que hay aportaciones a partir de los años ochenta que estuvieron al margen de nuestro acervo cultural de la Pedagogía Crítica, y que han sido y están siendo aportaciones muy interesantes, sobre todo, desde la perspectiva de los nuevos paradigmas científicos. Hay una serie de autores que para mí son importantes como es F. Capra, sobre todo a partir del libro *El punto crucial*, que publica en el año 1982 o 1983, en la editorial Integral; luego publica en el año 1996 *La trama de la vida*, y después *Conexiones ocultas*, tres libros que hacen una divulgación de las aportaciones de la ciencia en los distintos ámbitos del saber científico, en los que plantea cómo a partir de la revolución científica de principios del siglo xx, desde las ciencias cognitivas, desde las neurociencias, desde la física, desde la mecánica cuántica, etc. hay toda una visión radical del mundo diferente que no está nada más que intuida por todos los autores que nosotros manejábamos en esos momentos. Luego, hay otros autores que hacen aportaciones interesantes, como son Edgard Morin, que a partir del *Método*, ya en el año 1982 o 1983, cuando se publica en España el primer tomo, que es *La vida de la vida*, el segundo es *El conocimiento del conocimiento* y el último es *Ética*, que lo publica hace siete u ocho años. A mí me parece que el pensamiento de Edgar Morin, con todo el planteamiento de la complejidad, también engancha con todos los nuevos paradigmas científicos, con todo el pensamiento crítico de la Escuela de Fráncfort, pero también de Foucault, de toda una serie de autores. En España, hay gente que ya tiene esa intuición y la incorpora a su análisis como es Jesús Ibáñez desde otro campo distinto pero también recogiendo, sobre todo en el texto de Antropos, la investigación social de segundo orden, que recoge toda una serie de autores de las ciencias llamadas duras, y todo se conecta con la educación y la Pedagogía Crítica. Toda la perspectiva de la humanidad de la humanidad, de los procesos de humanización, ya más allá de los planteamientos clásicos marxistas, pero recogiénolos, incorporánolos. Por eso hay una crítica fuerte a los planteamientos dialécticos desde la dialógica que plantea Edgar Morin. Todo el tema de la revolución sin sujeto que estamos viviendo en los últimos diez o quince años, toda la aportación de Bauman, desde la modernidad líquida, la sociedad líquida pero, sobre todo, poniendo el acento en algo que a mí me parece fundamental cuando yo hablaba de los márgenes, y es que si no hay una conciencia ético-crítica de cómo esta sociedad excluye y margina a una parte central de la humanidad, no hay posibilidad de una pedagogía crítica hoy. Todos esos elementos a mí me parece que son fundamentales tenerlos en la dimensión de la Peda-

gogía Crítica para tener referentes que quizá en los años ochenta, los autores que leímos no tenían. Por ejemplo, todo el planteamiento de la biopedagogía, como se habla del biopoder, que no es ni más ni menos que la incorporación de la visión de la vida en una perspectiva nueva a todo el proceso de reflexión y de análisis crítico. Y ahí hay un autor que es muy interesante que es Hugo Assmann en su libro *Placer y ternura en la educación...* En la Escuela de Santiago, donde están Maturana y Varela, que plantean una nueva concepción de las ciencias cognitivas, cómo lo cognitivo es mucho más que el conocimiento, que es también la conciencia, es el saber con los otros donde plantean que es el lenguaje el elemento central de la toma de conciencia de quiénes somos y de qué somos. Por eso plantean que negar la cultura, negar el conocimiento, negar el saber a los alumnos, es negarles la vida. A mí me parece que hay aportaciones hoy, desde muchos ámbitos muy ricos, muy interesantes. Hay otro autor muy desconocido en España, que se llama Carlos Calvo, que además hizo su pasantía académica en Valencia, que tiene un texto que es «Diseñar la escuela desde la educación», y lo titula *Del mapa escolar al territorio educativo*, donde recoge también todos estos planteamientos de las nuevas ciencias de los nuevos paradigmas, sobre todo teniendo en cuenta el planteamiento de cómo en la ciencia física se habla mucho del principio de no determinación, de la impredecibilidad de Heisenberg, de cómo no somos capaces de llevarlo hoy al terreno de la educación como un espacio de incertidumbre.

M.R.—Yo hablaría del planteamiento anticolonialista, con su derivado de interculturalidad y filosofía andina. Yo he estado bastante en contacto con gente de este tipo, García Linera, por ejemplo, Enrique Dussel, Samir Amin. Estos autores plantean que la modernidad que está primando hoy día en el norte tiene su contrapunto en un pensamiento que surge del sur, que está pensando el mundo desde otra perspectiva: el anticolonialismo. Creo que esto hay que incorporarlo. Si queremos ser verdaderamente críticos hay que incorporar algo que no hemos hecho hasta la fecha y es el planteamiento del anticolonialismo. Europa ha sido una depredadora, el continente norte ha esquilado, ha deprimido al continente sur y, por tanto, hoy día la crítica transformadora, el nuevo mundo, viene desde África, desde Latinoamérica y desde Asia... desde el sur y desde los pobres una vez más. Y esto se traduce en una crítica furibunda al planteamiento europeo, al eurocentrismo. Los críticos del norte deberían dar cabida y oír un planteamiento no eurocentrista, un planteamiento anticolonizador, un planteamiento que revive al indigenismo, que respeta a las diversas culturas: aimara, quechua, guaraní, maya, azteca, etc. Todo ese mundo del cual hemos sido depredadores y lo hemos esquilado, machacado, sigue estando ahí, a pesar de todo. No está muerto, está ahí. La teoría crítica se podría definir, desde esa perspectiva, como aquello que no se fija solamente en lo existente, sino que cree que la realidad es algo más de lo que existe. Puede ser lo que todavía no es porque nada equivale, equipara e iguala al pensamiento y a la realidad. La realidad y el pensamiento son algo más de lo que se ve y ahí está lo crítico: es saber descifrar el futuro y dar cabida a lo que va a

venir. Por eso la crítica está en el margen de la ley. El caos, que no es un surgimiento desordenado, es un nuevo orden, lo que puede dar origen a la Pedagogía Crítica. Un nuevo orden, fruto de la lucha contra los desórdenes imperantes. Pero para que llegue ese nuevo orden hay que criticar al orden actual.

J.M.R.—Yo tengo una concepción de la Pedagogía Crítica que, para enlazar con lo que decíais antes, no tiene como enemigo la ley. El objetivo de la Pedagogía Crítica, del que hablamos autobiográficamente aquí, he sido yo mismo, es decir, yo me he metido en todo esto porque me he dado cuenta de que era un maestro que hacía cosas que no sabía explicar racionalmente. En algún tiempo llegué a creer que, a lo mejor, estudiando cómo se desarrollan los conceptos en los niños pues podría enseñárselos mejor, es decir, que aplicando la ciencia mejoraría la docencia, pero enseguida se me cayó el sombrero y me di cuenta de que la cosa era mucho más complicada. Entonces el objetivo de mi Pedagogía Crítica no han sido ni siquiera mis alumnos sino que he sido yo mismo. Es verdad que mis alumnos están presentes porque aparecen ideales con respecto a ellos, como puede ser el ideal de justicia, de lo público, de situarse del lado de las clases menos favorecidas, de aquellos que más necesitan la escuela, ese tipo de cosas. Entonces, trabajando sobre mí mismo, lo único que he hecho con respecto a otros docentes es decirles lo que yo hacía por si ellos lo veían bien y les parecía hacer algo parecido, pero jamás he pensado que les pudiera decir que se hicieran habermasianos, por ejemplo (aclaro que yo tampoco lo soy en un sentido riguroso, como podría decirse de Paz Gimeno, pongamos por caso, por su dominio de dicho pensador y la estrecha relación entre sus propuestas pedagógicas y dicha filosofía). Yo definiría la Pedagogía Crítica más bien como una estructura que como un contenido. No la entiendo como un conjunto de ideas procedentes de unas fuentes que concluyen en un nuevo discurso que se llame Pedagogía Crítica y que hay que transmitir a los demás. Para mí es una estructura para poner orden en un proceso, es una forma de trabajo para enfrentarse a la ya mencionada alienación que padecemos cuando nos sometemos a una serie de rutinas, de tradiciones, que no nos atrevemos a cuestionar, que el aparato institucional nos impone y que fueron labradas a través de la historia de la profesión. Se trata de pensar sobre eso, someterlo a crítica leyendo, reflexionando, destruyendo a veces nuestras propias ideas... Yo diría que la Pedagogía Crítica es aquella que hacen los profesores críticos, y estos son aquellos que estructuralmente siguen un proceso en el cual tratan de comprender su trabajo desde el principio hasta el final y pasan su vida profesional intentado dominarlo. Dominar el proceso no para convertirse en un vendedor de Pedagogía Crítica ya elaborada en sus contenidos, sino para tratar de «salvarse uno mismo» de la alienación, de lo que es estar cuarenta años trabajando en una profesión sin entenderla ni medio bien. Un pedagogo crítico es aquel que trabaja en la enseñanza y está intentando dominar su trabajo a base de leer, estudiar lo que dicen los psicólogos, sociólogos y todos aquellos que entienden sobre educación y todo eso lo utiliza para modificar sus conocimientos, su conciencia y su

práctica como profesor; una conciencia que ha sido creada por la institución, por la historia de la profesión... En este sentido, a mí me parecen aportaciones riquísimas las de la gente de Fedicaria, porque han trabajado muy bien sobre la genealogía del conocimiento escolar y de la profesión docente. Me identifico en muchos aspectos con lo que plantea Tomaz Tadeu da Silva en *Espacios de identidad*, pero aclaro que no ando detrás de nuevas temáticas de las que ocuparme (feminismo, colonialismo...), no siento necesidad de ello. Si en mi clase se da un episodio que tenga que ver con la cuestión de género, mi actitud no tiene que ver con lecturas específicas en las que se plantea la incorporación de ese asunto al currículo, sino que procede de querer llevar a cabo una enseñanza dialógica donde todo el mundo participe en un tema por igual y no haya discriminación de nadie. La propia realidad es muy fructífera si se tienen buenos principios y una buena estructura conceptual para abordarla.

J.R.—Yo creo que no hay contradicción... yo estoy de acuerdo con la definición que haces de Pedagogía Crítica, qué implica, qué profesor... Yo no soy ni habermasiano ni moriniano ni nada. Yo pretendo ser yo, que soy el resultado de múltiples influencias pasadas por el tamiz de mi reflexión y de mi propia elaboración. Y, además, de las influencias que vamos teniendo cada día. Por ejemplo, yo no me entiendo a mí mismo sin las aportaciones de los movimientos sociales. Y en los movimientos sociales están también los movimientos pedagógicos (está el movimiento de padres, el movimiento de profesorado) y eso desde un cuestionamiento permanente de lo que yo voy pensando, en un construir permanente que, cuando hablamos del caos, el caos mayor que yo reconozco soy yo mismo, mi propio pensamiento en un esfuerzo de reelaboración permanente y constante y en el reconocimiento de que hay miles de profesores que están en una perspectiva de Pedagogía Crítica aunque no se nombren de esta manera pero que quieren hacerlo mejor, ser coherentes en el trabajo, aprender de los que están a mi lado, aunque no lea montones de cosas que los llamados pedagogos críticos ponen en un primer plano...

J.M.R.—Yo había entendido la pregunta de César como si hubiera que dar cuenta de una evolución de pedagogo crítico a poscrítico. Si hemos dado ese salto o no. Yo no siento la necesidad de darlo, porque cuando he leído sobre ello algunas cosas me convencen porque son bastante asimilables a la idea que yo tenía de la dialéctica pero otras o no las acabo de entender o no afectan seriamente a la concepción estructural que tengo de la Pedagogía Crítica.

M.R.—No sé si es suficiente... me orienta el marxismo, me orienta la posmodernidad, me orienta el poscolonialismo y me aferro a eso. Pues no, no me aferro a eso, pero me ayuda. En el fondo de todo esto está el mundo, la realidad, la gente. Pero dentro de la gente está una gente, y son los que sufren, son los pobres, los excluidos, los colonizados, los explotados, los que sufren. Eso es lo que

a mí me mueve. Si no estuviese eso, yo no sería ni crítico ni nada. A mí me mueve la injusticia, me mueve el que el proyecto moderno que hablaba de fraternidad, libertad, igualdad y justicia no se ha cumplido. Me mueve el que hay problemas infinitos que rompen la dignidad humana, que descuartizan al hombre y a la mujer. Eso me mueve y eso es lo que a mí me hace crítico. Para eso hay muchas respuestas. Lo que mueve a la Pedagogía Crítica es intentar arreglar esa injusticia. ¿Y qué me motiva para mover eso? Pues, me motiva mi emoción, mi sentimiento, mi manera de ser, mi temperamento, pero también mis conocimientos: la corriente marxista, la corriente posmoderna (no, el pasotismo)... que van cambiando y que han dado una explicación y que ahora no la dan completamente. Pero nacen otras corrientes que pueden acercarse más a dar explicación y yo lo leo y me mueve, me motiva. Yo creo que no hay que desechar nada, todo es bueno, todo lo que viene en esa dirección.

J.M.R.—Pero todo eso desemboca en tu biografía. Es decir, no es un movimiento. Porque para eso haría falta construir una teoría que se pudiera asumir. Porque lo que tú dices se resume en lo autobiográfico. Es decir, cada cual lee lo que lee, lucha contra su propia alienación y se desarrolla profesionalmente y lo puede compartir con otros. Otra cosa es que esas biografías se pongan en relación y sirvan para trabajar juntos y construir cosas. Esto nos advierte de algo muy importante, que son las limitaciones de la Pedagogía Crítica para cumplir con las grandes expectativas que genera.

J.R.—Sin embargo, yo sí considero que detrás de cada uno que trabaja y se compromete en el aula hay narrativas de vida, hay historias muy concretas y opciones muy concretas que nos construyen y constituyen como sujetos.

J.M.R.—Y que no se pueden transferir a otros.

J.R.—Se pueden contar, se pueden comunicar, se pueden compartir... Has dicho una cosa que a mí me parece muy importante y es la conciencia de los límites de todas las teorías. No hay teorías completas y por eso caemos en los ismos. Yo no sé si eso es posmodernidad o no, pero sí tengo claro que las grandes narrativas han anulado las narrativas vitales de muchos de nosotros. Por eso me parece que elaborar una teoría, o al menos una reflexión, sobre cómo queremos ser nosotros mismos, más allá de todas las manipulaciones, aunque nos sabemos sujetos sujetados pero también sabemos que somos capaces de intentar sujetar al que nos sujeta para que no nos aplaste totalmente y tengamos capacidad de respuesta.

J.M.R.—Puesto que esto va dirigido a una revista de formación del profesorado, lo hemos de decir así de claramente: la Pedagogía Crítica no es una teoría que usted coge, la sigue y transforma el mundo.

J.R.—Ni me da recetas para transformarlo.

J.M.R.—De ese tipo de expectativas vienen los desencantos.

J.R.—Yo quería añadir algo, en la línea de lo que ha planteado Martín. A mí me parece que sin la perspectiva de avanzar en los procesos de humanización, de hacer un estado social donde los derechos de todos sean respetados, donde se luche contra la injusticia, sobre todo del sufrimiento de los más débiles, de las víctimas, no hay pedagogía crítica. O sea, la realidad de las clases sociales, la realidad de una sociedad radicalmente injusta, donde las víctimas somos los que padecemos esta organización social, a mí me parece que es clave para pensar, sentir y actuar junto a los demás desde lo que llamamos Pedagogía Crítica, o lo que llamamos construcción de una nueva realidad, de una nueva escuela. Y aquí entra todo el tema del mestizaje, del re-conocimiento de otras culturas. Para mí América Latina es un referente y la gente que piensa allí, también. Porque me ayuda a cuestionar una sociedad tan envejecida, tan pobre, tan sin ideas como la nuestra. Eso no quiere decir que no haya gente tan interesante como Fedicaria, la Red Ires, o muchos colectivos de renovación pedagógica, donde la gente dice: hay que seguir pensando, hay que seguir trabajando, hay que seguir construyendo desde nosotros mismos. Por eso, a mí me parece que el antimperialismo no es tanto del norte sobre el sur, sino de una estructura económica y un modo de producción que nos ha invadido a todos, que nos ha ocupado a todos. Entonces, desocuparnos de eso para ocuparnos de nosotros mismos, de unas relaciones humanas gratificantes, de un sentir juntos, de un compartir... que son valores inexplorados. El gran problema de nuestra escuela es que ha sido cerebrotónica, solo ha desarrollado la dimensión intelectual y academicista y ha excluido todas las otras dimensiones del ser humano y a mí me parece que una Pedagogía Crítica tiene que recuperar todas esas dimensiones en la perspectiva de lo holístico, de lo integral...

M.R.—Todo confluye en el sujeto, ciertamente. Pero yo no soy yo si no cuento con el otro. Yo no me cambio a mí mismo si no intento cambiar las estructuras, si no intento cambiar el mundo. Cuando la Pedagogía Crítica dice lo que dice, intenta cambiar el mundo. Porque hay un peligro de caer en un intimismo, un subjetivismo intimista... Yo no existo, existo en cuanto que existe el otro y yo me enriquezco en cuanto que conozco al otro, aplaudo al otro, ayudo al otro, escucho al otro, critico al otro y me dejo criticar por él... así voy construyéndome. O sea, yo soy más yo en cuanto más tú soy, esa interacción no puede estar ausente del concepto de Pedagogía Crítica. ¿Qué nos mueve? La problemática. Yo añadiría algo nuevo: un proverbio escolástico: *verum et bonum convertuntur*, es decir, la verdad no es solamente cognoscitiva, la verdad es emotiva, sentimental, afectiva, es ética, y si no hay ética, no hay ciencia, no hay verdad. Ética es saber vivir bien, que quiere decir preocuparse de los demás, del otro. Se da cuando se ayuda al otro y se deja ayudar también por el otro. Por tanto, no hay ciencia sin concien-

cia. No hay ciencia sin ética, incluso sin belleza. La verdad y la bondad juntas, no hay verdad cuando no hay bondad, y no hay bondad cuando no me preocupo de hacer cosas buenas, y no hay cosas buenas cuando no miro al otro, no ayudo al otro y no me dejo ayudar por el otro. ¿Y qué es ayudar al otro? Ver lo que el otro piensa, siente y sufre. El otro en sentido individual y colectivo. El mundo quiere vivir, pero en su gran mayoría no puede vivir bien. Porque no vive bien aquel que sobrevive con uno o dos euros al día, es decir, lo bueno es aquello que beneficia a la mayoría de la población, de la humanidad que sufre los grandes problemas: el hambre, la falta de vivienda, la injusticia, la pobreza... Cualquier ciencia que no se preocupe por arreglar lo que le acucia a la población, que son los problemas mencionados, no es ciencia. Entonces la Pedagogía Crítica para que sea crítica ha de ser científica, y para que sea científica tiene que tener bondad. Ética y ciencia, desde la perspectiva de una teoría crítica, son la misma cosa.

C.C.—Ha habido diferencias de matiz que son muy importantes, para tener en cuenta, para enriquecer cualquier reflexión sobre la Pedagogía Crítica.

Quiero agradeceros el estar aquí, el sacrificio que habéis hecho viniendo, la generosidad en cuanto a vuestra forma de expresaros, en cuanto a entregaros en la conversación... Para mí ha sido una experiencia muy interesante.

**RECENSIONES
BIBLIOGRÁFICAS**

***Llamar a las cosas por su nombre,
devolviendo a las palabras su sentido original
y su fuerza real***

Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Peter McLaren (2012). *Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio*. Xàtiva: Denes Editorial. Ediciones del CREC. 463 páginas.

Ciertamente, desde las primeras manifestaciones del discurso (esa relación mutuamente constitutiva entre lenguaje y prácticas) de las pedagogías críticas, el mundo ha cambiado mucho. Dice Peter McLaren, en la introducción al libro, que de pequeño compartía con otros niños de los años cincuenta el miedo a que los maniqués de los grandes almacenes del centro de la ciudad vendrían a la vida y tomarían el mundo. El miedo estaba justificado: «Los maniqués del gran almacén han tomado de hecho el mundo», señala (31). Los grandes principios de la libertad y la democracia, en manos del Imperio, significan que Dios ha ordenado al policía del mundo la protección del capitalismo como estilo de vida. Y en esa ideología, que hace de la desregulación de la economía un dogma religioso, comulgan un alto porcentaje de ciudadanos, no solo norteamericanos. El travestido joven Jesús de hoy día pugna por la matrícula en Harvard y alcanzar la excelencia en un territorio sembrado de credencialismo y competitividad. Y esta es la cuestión, o una de las cuestiones nucleares de *Capitalistas y conquistadores*: los efectos determinantes sobre los seres humanos del capital como relación social.

Una vez más, incansable, McLaren nos invita a entrar en la Pedagogía Crítica, «asegurada por el más fecundo de los talismanes revolucionarios: la crítica» (41). Pongámoslo así desde el principio: la pedagogía crítica, la de la práctica de crítica y la crítica de la práctica hegemónica, la pedagogía de las preguntas sobre quiénes y cómo se moldean las lentes capitalistas con las que interpretamos el mundo, la pedagogía que humaniza las relaciones en el aula desde el compromiso con la justicia social, esa pedagogía es una pedagogía *revolucionaria* crítica. Conviene subrayarlo: el libro está escrito en aquel momento reciente de la historia en que un tal Bush jr. en una Casa Blanca capturada, y con la extraordinaria contribución del fundamentalismo religioso, cuidaba la seguridad y el bienestar de los ciudadanos americanos sembrando cada jornada de sangre inocente en las ciudades bombardeadas de Irak.

Con un prólogo a la edición inglesa de Carl Boggs y otro a la edición española de Clara Arbiol, *Capitalistas y conquistadores* se estructura en tres partes diferenciadas, integrando cada una de ellas varios capítulos, algunos escritos en

colaboración. La primera parte: *El futuro de la pedagogía crítica*, integra los capítulos I: «La pedagogía crítica en la edad de la globalización neo-liberal», y II: «La pedagogía revolucionaria en los tiempos postrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica». La segunda parte: *Sobre la clase, la cultura y la diferencia*, integra los capítulos III: «Paul Willis, conciencia de clase y pedagogía crítica: hacia un futuro socialista», IV: «Después del encasillamiento de las personas: la relación del trabajo-capital como constitución de la clase y sus consecuencias para la teoría educativa marxista y la resistencia humana» (escrito en colaboración con Paula Allman y Glenn Rikowski), y V: «Las economías revolucionarias: el ecosocialismo y la pedagogía crítica» (en colaboración con Donna Houston). La tercera y última parte: *Neoconservadores y neoliberalismo*, integra los capítulos VI: «La leyenda de la banda de Bush: el imperialismo, la guerra y la propaganda», VII: «La dialéctica del terrorismo: una respuesta marxista», y VIII: «El Guerrero Vaquero de Dios: La cristiandad, la globalización y los falsos profetas del Imperialismo» (escrito en colaboración con Nathalia Jaramillo). El libro se cierra en la página 463 con un *Epílogo* del autor. Si el lector de esta reseña está interesado en explorar las relaciones entre la educación y la clase social desde una perspectiva marxista, está ante un libro contundente, bien armado, repleto de citas y múltiples piezas de evidencia, y un claro y radical posicionamiento del autor—radical en el sentido de acudir a la raíz del conflicto social y las categorías fundamentales con que Marx introdujo el análisis crítico—. Además de celebrar que el libro esté bien escrito y bien traducido.

1. El futuro de la pedagogía crítica

El autor parte del análisis de la crítica de la izquierda en los EE. UU. (un análisis igualmente pertinente a la crisis de la izquierda europea y española), al parecer entregada a una ominosa resignación ante la aparente inevitabilidad del capital. Utiliza la problemática marxiana para reconceptualizar la institucionalización de las relaciones de clase alrededor de una configuración particular de la producción social en la que lo económico y lo político se conciben como distintos momentos de la misma totalidad, se enfrenta a los efectos de la globalización neoliberal y se pregunta qué deben hacer los educadores críticos ante el poder estructural encarnado en las nuevas formas del capital transnacional. Para McLaren, las teorías posmodernas han desplazado la lucha contra la explotación capitalista poniendo el énfasis en otras múltiples formas interpersonales de explotación, debilitando el proyecto fundamental de la pedagogía crítica, y acomodándolo a las versiones de la corriente principal del humanismo liberal y el progresismo:

El principal punto de desacuerdo que yo tengo con la dirección de la pedagogía crítica cada vez más postmodernizada durante las últimas

décadas es su estudiado esfuerzo por dejar el problema del sexismo y el racismo —es decir, la política de la diferencia— sin ninguna conexión con la lucha de clase (75).

Tomando a Marx y otros teóricos del marxismo —especialmente Mészáros y Rikowski—, el autor sugiere reconocer la dependencia de la izquierda educativa del objeto mismo de su negación: el capital; y propone buscar una filosofía educativa diseñada para resistir la «capitalización» de la subjetividad, una pedagogía que llama «pedagogía crítica revolucionaria». Esta descolonización de la subjetividad pasa por escapar de los recintos protegidos del aula para explorar y analizar los funcionamientos del capital en la vida pública, y volver a pensar el Estado como un terreno de confrontación.

En el siguiente capítulo: «La pedagogía revolucionaria en los tiempos postrevolucionarios», McLaren esboza varias direcciones para la educación crítica que sintetizamos a continuación:

Primero, la pedagogía crítica debe reflexionar sobre la especificidad histórica de sus propias categorías de manera que no llegue a retratar su propia economía del deseo como representación de las naturalezas y las necesidades de toda la humanidad. [...]

Segundo, la pedagogía crítica debe hablar a los problemas locales y a los antagonismos de los contextos específicos, pero al mismo tiempo debe procurar no limitarse solo a los asuntos locales. [...]

Tercero, la pedagogía crítica debe continuar hablando a las necesidades humanas básicas, pero debe actuar así sin caer presa de un fundacionalismo biológico o las tendencias falsamente generalizadoras y etnocéntricas de las grandes teorías modernas occidentales que privilegian teleológicamente cierto punto de vista final histórico o filosófico para la condición humana. [...]

Cuarto, la pedagogía crítica debe continuar desafiando las asociaciones normativas de la inteligencia y la manera en que la «razón» ha sido diferencialmente distribuida de manera que siempre sea ventajosa para la clase capitalista. [...]

Quinto, la pedagogía crítica debe volver a pensar los problemas de los «modos de producción» de manera que los educadores puedan tener en cuenta el cambio de la vida pública industrializada a contextos de especialización flexible dentro del capitalismo global. [...]

Sexto, la pedagogía crítica debe ser antirracista, antisexista y antihomofóbica. [...]

Séptimo, la pedagogía crítica debe centrarse en satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos para la supervivencia y el bienestar en la lucha por una democracia socialista. [...]

Octavo, la pedagogía crítica debe incluir una política económica y una distribución de los recursos, así como una política del reconocimiento, la afirmación y la diferencia. Debe ser una política que hable por igual a una política transformadora como a un multiculturalismo crítico y feminista. [...]

Noveno, la pedagogía crítica necesita seguir el ideal de la democracia comunicativa dentro de una visión más grande de la democracia socialista. [...]

Y décimo, la pedagogía crítica debe articular su política con un respeto profundo a las experiencias vividas y a la epistemología del punto de vista de los oprimidos. [...]

Un decálogo provocador para las escuelas que, en la propuesta de McLaren, se convertirían en laboratorios de ciudadanía crítica y los educadores —y estudiantes— en agentes activos de la transformación social. Al fin y al cabo, no es más que poner el punto de mira en las condiciones objetivas del puesto de trabajo y las relaciones laborales dentro del capitalismo global. Puro marxismo re-vitalizado.

2. Sobre la clase, la cultura y la diferencia

Partiendo de la conocida etnografía de Paul Willis *Learning to Labour*, publicada en 1977, considerada una importante contribución a los análisis radicales sobre la escuela y uno de los trabajos etnográficos más significativos sobre la juventud de la clase trabajadora, Peter McLaren y Valerie Scatamburlo discuten la deriva de los estudios culturales contemporáneos hacia el posmodernismo y el abandono de los debates sobre la clase trabajadora, fundamentales sin embargo en el trabajo de Willis y en otros proyectos iniciales del Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies. De nuevo aquí se aboga por la centralidad permanente de la clase, a pesar de la falta de atención prestada por las narrativas contemporáneas. La vida cotidiana está saturada de las relaciones de clase, un olvido en el ámbito de la academia y los estudios educativos y culturales, paralelo al olvido del marxismo, dicen los autores. La importancia del trabajo de Willis es precisamente no olvidar esto en el interior de la investigación educativa. El debate, en este punto, recuperando otras publicaciones posteriores de Willis, es el proceso de producción cultural para la reproducción cultural de las relaciones sociales, y la pregunta: el modo en que la mercancía cultural contribuye al proceso de mercantilización general. Y una hipótesis: puede haber un trabajo simbólico de desfetichización de la mercancía, esto es, una forma de acción comunicativa en el consumo cultural, una «estética fundamentada» que recoloca su significado social, una forma entonces de resistencia expresiva. ¿Y en qué contribuye esta teoría cultural a la pedagogía crítica? Para McLaren y Scatamburlo la comprensión del fetichismo de la mercancía puede ayudar a descifrar la relación dialéctica

entre las leyes internas del capital y los procesos culturales y subjetivos. Aunque los autores no descienden a las teorías curriculares, no olvidemos que lo que está en juego en este análisis es la lucha por el significado y los procesos de subjetivación, una especificidad nuclear en el análisis curricular. Nos parece que el análisis de la vida cotidiana mediada por la omnipresencia de la mercancía, al que contribuyeron también otros autores como W. Benjamin o Guy Debord, puede ser un núcleo problematizador de un proyecto curricular crítico. En el sentido del libro que venimos comentando, un currículum, por tanto, como dispositivo de resistencia humana a «la clasificación» de nuestras almas, nuestras vidas, nuestras relaciones con otras personas y con la vida social en su conjunto.

Una nueva problemática social se aborda en esta segunda parte del libro. Dice McLaren, con la contribución ahora de Donna Houston, que el campo de la pedagogía crítica está privado de una dimensión ecológica consciente, mientras la escalada de los problemas medioambientales va en aumento. Incorporan ahora a aquella pedagogía revolucionaria crítica el concepto *verde*, llamando a los educadores críticos a construir propuestas educativas que interroguen la intersección entre el urbanismo, el racismo, el sexismo, la clase, el ecologismo, la economía global, entre otros temas políticos. Claro que una educación para y sobre la justicia medioambiental y ecológica supone mucho más que instruir a los niños sobre el reciclaje:

Lo que las pedagogías críticas ecosocialistas revelen es hasta qué punto se integran los imaginarios sociales y la producción material de los lugares en los procesos capitalistas, las economías neoliberales de la proporción y las geografías del imperialismo. El desarrollo de pedagogías críticas ecosocialistas debería basarse en el conocimiento colectivo de lugares como los sitios de lucha medioambiental, activismo y cooperación... (263).

A pesar de las críticas al didactismo medioambiental vacío de contenido sobre las condiciones materiales, el tema no está tratado con el mismo nivel de profundidad que otros han merecido en el libro, y desde luego, discutible por otros enfoques del ecologismo desde el interior de la misma pedagogía crítica.

3. Neoconservadores y neoliberalismo

Las poco menos de doscientas páginas de la última parte del libro las dedica McLaren al análisis en profundidad de la política de los gobiernos de los EE. UU., especialmente el de Bush jr., tras el 11 de septiembre de 2001. Con la ayuda de otros trabajos relevantes, pero especialmente los de Terry Eagleton y James Petras, el autor analiza el proceso de expansión imperial de los EE. UU. y el desvío hacia la

democracia totalitaria y el fascismo, en su interior. Este análisis enfrenta a la izquierda educativa con el desafío de redefinir el papel del intelectual: ¿crítico o terapeuta social? Cita las palabras de Terry Eagleton, que expone así el dilema o desafío:

*Con el declive del intelectual crítico, el pensador da camino al experto, la política se rinde a la tecnocracia y la cultura y la educación se dedica a formas de terapia social. La promoción de las ideas está supe-
ditada a la provisión de servicios. El arte y la cultura se convierten en formas sustitutas de la cohesión, la participación y la autoestima en una sociedad profundamente dividida (351).*

McLaren estudia los efectos de la estrategia de la guerra para evitar el colapso económico y sus efectos subyacentes, el pretexto del terrorismo para emprender una cruzada heterodoxa de protección del «estilo de vida» del «mundo libre», y la operación psicológica emprendida por los medios de comunicación con maniobras de confusión y desinformación. Por otra parte, la banda de Bush —así la llama el autor— intenta estampar su agenda extranjera y doméstica con el imprimátur de certeza bíblica: el sacrificio de América por la libertad de los extranjeros, no es el regalo de América al mundo, sino el regalo de Dios a la humanidad, ha repetido Bush en varios de sus discursos. Peligrosa cruzada cristiana para civilizar el mundo árabe, crisis económica con escándalos empresariales, reconversión del aparato de seguridad del estado en una Gestapo moderna, conversión de los contratos militares en uno de los negocios más prósperos del país, crecimiento alarmante de la pobreza urbana, son síntomas de un mundo contemporáneo que «está corriendo hacia atrás a la edad de Dickens». ¿Qué hacer? ¿Cómo avanzar?

Nuestra posición como educadores críticos revolucionarios es apoyar movilizaciones de todo el continente contra la ofensiva neoliberal y el acuerdo general de Washington, cuyo objetivo es retroceder todos los derechos sociales. Nosotros defendemos una oposición multirracial y basada en la paridad, al imperialismo, a la guerra, a la globalización capitalista, a las políticas de ley-y-orden que se han burlado de nuestras libertades democráticas y que institucionalizan la violencia contra los grupos más vulnerables de nuestra sociedad. Desafiamos los planes de desarrollo productivistas que ponen en riesgo el futuro de la humanidad y exigimos el control democrático sobre las opciones de desarrollo y de producción. Al hacerlo nos negamos a someternos al liberalismo social que controla las instituciones del estado en los intereses de la minoría que posee toda la riqueza y trabajamos hacia una alternativa socialista al capitalismo, de manera que las necesidades sociales estén satisfechas. Aquí defendemos la política del internacionalismo, sobre todo a la luz de la llegada al poder de movimientos sociales y foros sociales continentales (295).

Un libro con todos los colores del rojo

En *Capitalistas y conquistadores* no hay lugar a confusión. Las cosas son llamadas por su nombre y a las palabras se les devuelve el sentido original y su fuerza real. El alfabeto debe mucho a Marx e incorpora los otros colores del rojo: el del feminismo, la lucha ecologista, multicultural, poscolonial, de opción sexual, étnica, etc. Pero no olvida el rojo, que es decir la lucha de clases en el interior del capitalismo global. Una contribución básica: sin una «filosofía» que nos enseñe a pensar el mundo no hay posibilidad de una teoría práctica. Un recuerdo necesario: sin referirla a la vida cotidiana no tiene sentido hablar de la revolución. Y una ausencia demasiado repetida: lo diré con las palabras de quien, probablemente para el autor de este libro que comentamos no pasara de humanista liberal (me refiero a Stenhouse): quien venga con buenas ideas para la escuela decidle que os lo ponga en forma de currículum o que os dejen dos años sabáticos, y vosotros lo hacéis. Pues esa es la agenda pendiente: el currículum de la pedagogía *revolucionaria* crítica.

La subjetividad en la Pedagogía Crítica

César CASCANTE FERNÁNDEZ

François OZON (2013). *En la casa*. Barcelona: Golem distribuidora.

Desde Gramsci y su concepto de hegemonía, la lucha de clases en el capitalismo tiene que prestar atención a la subjetividad. Con Althusser y la sociología crítica, que estudia el papel de la escuela en la lucha ideológica, la educación pasa a ser un espacio de producción de subjetividad.

Uno de los temas centrales y más complejos con los que tiene que enfrentarse la Pedagogía Crítica es el de la subjetividad. La complejidad viene dada por el equilibrio que ha de mantener entre el subjetivismo, que privilegia el rol del sujeto humano por encima de las restricciones estructurales, y el objetivismo, en el que las estructuras sociales determinan al sujeto humano. Encontrar una vía intermedia entre la estructura y la agencia significa rechazar los enfoques esencialistas de la subjetividad, que consideran que los individuos simplemente maximizan sus intereses o reducen los agentes al rol de reproducir estructuras preconstituidas.

Sin intentar agotar las posibilidades que ofrece, este comentario de la película francesa *En la casa*, del director François Ozon, tiene como propósito adentrarse en algunos de los vericuetos de las situaciones educativas en relación con el tema de la subjetividad y otros aspectos relacionados.*

Lo que inquieta, interesa

Hay varias cosas que me inquietan o que me interesan de esta película. La primera es esta misma: la relación entre la inquietud y el interés.

* Recomendamos al lector la visión de la película previa a la lectura de este comentario. Incluir en este comentario los suficientes detalles como para que resultara totalmente comprensible sin haber visto previamente la película lo habría hecho excesivamente extenso y pesado y la hubiera vaciado de buena parte de su interés para el espectador. De todas formas, nos ha resultado inevitable desvelar algunos aspectos. Adelantaré solamente que la película cuenta la historia de un profesor de literatura francesa que, desalentado y hastiado por las insulsas y torpes redacciones de sus nuevos alumnos, descubre entusiasmado que, por el contrario, el chico que se sienta al fondo de la clase (el alumno protagonista), muestra en sus trabajos un agudo y sutil sentido de la observación. Este chico, que se siente extrañamente fascinado por la familia de uno de sus compañeros (la familia de Rafa padre, su esposa y Rafa hijo) escribirá, animado por el profesor, una especie de novela sobre esa familia (y también sobre el profesor), en la que es difícil distinguir entre realidad y ficción.

Podemos pensar que lo que nos interesa es porque de alguna forma nos inquieta. En relación con lo que ha sido mi experiencia al ver la película creo que ha sido así: la película, después de unos pocos minutos iniciales que los he invertido en despejar la incógnita de saber de qué iba la cosa (según de lo que vaya me interesará o no, es probablemente lo que me decía) me ha empezado a inquietar, es decir, a producir un cierto desasosiego que me parece que provenía de que mi subjetividad empezaba a ser tocada. La inquietud creo que me era producida mediante la mezcla de las palabras (la lectura de lo que el estudiante protagonista escribe para su profesor) y de las escenas que van representando paralelamente lo que va contando en ese relato. Pero la inquietud, al menos eso creo, estaba en que, además de que mi subjetividad estaba siendo tocada cada vez con menos resistencia por mi parte, la historia resultaba más imprevisible, me resultaba más difícil no solo cerrarla, sino prever el giro que se iba a producir con la siguiente entrega de un nuevo texto al profesor. Esto, que me pasaba a mí, también le pasaba, me parece, al profesor que, tras tratar de encajar en sus esquemas previos acerca de sus alumnos el escrito que recibe inicialmente del alumno protagonista, se siente inquietado o simplemente intrigado (no sé en qué medida relaciona lo que cuenta el relato con su propia vida).

Lo contrario: lo que inquieta no interesa

Pero por qué no pensar lo contrario: lo que me inquieta no me interesa. Aquello que me produce cierta inquietud porque afecta a mi subjetividad, me hace cuestionarme lo que hago o las relaciones que mantengo y prefiero ignorarlo. De los personajes de la película, el que menos miedo parece que tiene a su subjetividad es el alumno protagonista (¿por qué nada le inquieta?, ¿será porque tiene poco que perder?). Todos los demás tienen más o menos miedo a enfrentarse consigo mismo y algo más que perder.

El profesor también es valiente. Aunque en algún momento duda si seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje (el único de los que mantiene con sus alumnos realmente profundo) con el alumno protagonista ante los problemas que se van produciendo, pronto vence esas dudas y va arriesgando cada vez más. ¿De dónde saca las fuerzas?, ¿qué es lo que le impulsa a seguir adelante?, ¿es porque sigue adelante por lo que es un buen profesor? O al revés, ¿es por ir demasiado lejos por lo que es un mal profesor?...

Algunas de estas preguntas pueden estar contestadas en la película. El profesor sigue adelante porque él es un escritor fracasado, sin talento, que *proyecta* en el alumno, que sí lo tiene, pero que no tiene conocimientos literarios. ¿Los profesores somos en buena parte escritores, matemáticos, pintores, escultores, deportistas, filósofos, etc. fracasados? ¿Solo los de secundaria?, ¿las maestras no?, ¿los

maestros tampoco?, ¿por qué?... ¿En la educación siempre *proyectamos* en el hijo, la hija, los alumnos, las alumnas? ¿Si no reconocemos en ellos algo de nosotros mismos o con respecto a nosotros mismos, no se produce una relación auténticamente educativa? Por esto, porque es más fácil *proyectarnos* en los hijos ¿es por lo que la relación con ellos siempre es educativa mientras que con la mayoría de nuestros alumnos es meramente instructiva?

También parece haber otras razones por las que el profesor es valiente, sigue adelante. Su conocimiento literario, la luz de ese conocimiento le hace distinguir lo verdadero, lo que tiene algo de auténtico (las redacciones del alumno protagonista), de lo que no lo es. Y eso está (la verdad, lo auténtico) por encima de todo, sobre todo en tiempos de cultura basura, de mercadeo del arte, de mediocridad, de superficialidad... (las redacciones de los otros alumnos, la galería de arte de la mujer del profesor, serían ejemplos de ese desierto cultural).

Pero podemos preguntarnos: ¿existe un saber literario que permite distinguir lo que merece la pena o no? (en general, más allá de la escuela), ¿o el saber literario actual, menos caduco que el que muestra el profesor, lo que nos dice es que no hay un canon literario ni siquiera mínimo que permita distinguir lo bueno de lo malo literariamente hablando porque los criterios para determinarlo no escapan a la historia, ni a los poderes y sus procedimientos de verdad? Si es esto último, ¿por qué en la educación ni siquiera apuntamos esta idea?... Esto, la multiplicidad de paradigmas incluso antagónicos en el conocimiento ¿es solo en las ciencias blandas y el arte?, ¿es que la educación no puede tolerar por incompatibilidad el relativismo de la diversidad teórica a la que ha llegado el conocimiento?, ¿tenemos que dar entonces en la escuela falsas ideas del estado del conocimiento para que sea normativo?, ¿es imposible manejar en las clases diversas interpretaciones de la realidad porque eso no permitiría corregir («corregir es mi trabajo y para eso me pagan», dice el profesor al director) a los alumnos y hacerles distinguir lo que está bien o mal hecho?, ¿la normatividad tiene que ir siempre vinculada a la verdad?, ¿no podemos adoptar normas democráticamente en la escuela y fuera de ella sin estar seguros de que obedecen a la verdad?, ¿qué sentido tiene entonces discutir democráticamente cuando hay un conocimiento experto que sabe lo que es verdad?, ¿en la enseñanza solo caben preguntas retóricas cuya respuesta es conocida por los profesores?...

Así que el profesor sigue adelante con valentía, sin dar la espalda a su propia subjetividad, porque *proyecta* sus frustraciones literarias y reconoce la auténtica literatura que produce el alumno. Quizá estos dos aspectos no estén tan disociados. Si creemos que conocemos la verdad y disponemos de la posibilidad y capacidad de educar a otro, ¿cómo no vamos a *proyectar* en él? Si tenemos un modelo de sujeto, al que quisiéramos parecernos porque es el verdadero, aunque nosotros no seamos una buena réplica de él por las circunstancias que sean,

¿cómo no vamos a intentar educar al otro para que se aproxime más a ese modelo? Solamente el reconocimiento de la duda acerca del modelo de sujeto y sobre cómo nosotros mismos queremos ser, atenúa el deseo de modelar al alumno o al hijo y le convierten también en referente para construirnos a nosotros mismos. Y no solo eso, el tener tu propio proyecto, el haber tenido tiempo y posibilidades de iniciarlo aunque no se haya logrado del todo o haya sido un fracaso, el no haber pasado la vida simplemente sobreviviendo con deseos inmediatos y elementales, sabiendo desde el principio que muchas cosas no son para ti, el haber tenido acceso a la cultura y ser capaz de iniciar a tus alumnos o a tus hijos en ella, te coloca, coloca a las clases medias, en una situación más proclive a la *proyección* (de proyecto, estrategia a medio o largo plazo). Y si ese proyecto proyectado en tus alumnos o tu hijos/as no se cumple, habrá que buscar culpables (la escuela, las malas compañías, la cultura basura, o mis errores tácticos como padre-madre o profesor/a) no dándolo como equivocado, no admitiendo la multiplicidad interrogativa de las trayectorias vitales.

En estos mecanismos educativos, subyace también una determinada visión de cultura, una idea de cultura próxima a la cultura culta o a la alta cultura. Una cultura de la *distinción* como nos explicó Bourdieu. Una cultura que se entiende como expresión y realización de un espíritu humano universal. La cultura que se sitúa por encima de las culturas que no lo son, que identifica la cultura con la cultura reconocida como tal por los que se creen cultos, que sobrevuela a la historia, que tiene una tarea mesiánica y colonizadora aunque los colonizados (los hijos/as, los educandos, los pueblos atrasados) no la entiendan y se resistan a ella. Una cultura independiente de los efectos sociales que produce considerados como efectos colaterales inevitables, no queridos.

Pero no todos los personajes tienen la valentía del profesor. Sus compañeros de claustro no parecen valientes al someterse a normas pedagógicas a las que no le ven sentido (que se decida que los alumnos lleven uniforme, no corregir con rojo porque baja la autoestima de los alumnos y otras tonterías, que van llegando como modas superficiales ante la situación cada vez más difícil en la que desempeñan su profesión). Y su mujer ¿lo es? Y los miembros de la familia de los Rafas ¿lo son?...

Porque ¿qué es la valentía?, ¿atender a nuestros deseos más íntimos y genuinos, a nuestra subjetividad, para actuar en consecuencia?, ¿no tener miedo a lo que pueda pasar para poderlos conseguir una vez que hemos sido capaces de mirarlos a la cara tras los barrotes de las conveniencias sociales que nos encierran una vida que no merece ser vivida?

El psicoanálisis ha dado una respuesta a estas cuestiones. Partiendo de deseos universales que habitan en el subconsciente, la valentía estaría en afrontarlos conscientemente para racionalizarlos, para poderlos domesticar civilizadamente,

es decir, dentro de los márgenes que la sociedad establece en cada momento o circunstancias. Quien no sea valiente en este sentido estará abocado a alguna forma de locura.

Desde la perspectiva psicoanalítica pueden interpretarse las escenas finales de la película. El suicidio imaginario del amigo del alumno protagonista muestra lo que puede acontecer si no racionaliza sus impulsos. La incapacidad de racionalización del profesor, que no es capaz de controlar sus deseos cuando estos se cruzan tras descubrir la infidelidad real o imaginaria de su mujer. La incapacidad también del propio alumno protagonista de aceptar racionalmente la marcha de la madre de la familia de los Rafas y encauzar racionalmente sus propios deseos de escritor le hacen visitar al profesor y entregarse con él a la locura de imaginar las escenas que ven en la casa de enfrente. Y por contraste, la cuerda, la madre de la familia de los Rafas que siendo consciente de sus deseos los racionaliza.

Pero lo que a esta interpretación, según la versión más conservadora del psicoanálisis, se le escapa es que nuestros deseos ni son universales, ni son preexistentes a lo que va aconteciendo en nuestra vida, ni son genuinos ni están al margen de la razón. Son también como nuestros pensamientos más pretendidamente racionales (también naturalizados como tales en virtud de una supuesta racionalidad universal), productos de los que no pueden ser separados. Unos y otros, razones y sentimientos, son productos discontinuos de los procesos de *subjetivación*. La expresión de la *muerte del hombre* de Foucault es una hipérbole de la muerte de la idea esencialista del ser humano, del viejo humanismo y de cierta concepción de las ciencias humanas, de la subjetividad cartesiana y de la tradición fenomenológica. El surgimiento de la problemática del *sujeto* que viene tras la *muerte del hombre* constituye ante todo un diferente modo de abordar la cuestión de la subjetividad.

Este nuevo modo de abordar la cuestión de la subjetividad es fundamental para renovar la Pedagogía Crítica. Y lo es porque exige criterios políticos que vayan más allá de los deseos y la razón normalizados por la concepción esencialista para encontrarlos en la historia, en el momento histórico, en sus dimensiones macro y micro.

La mezcla de realidad y ficción

A medida que avanza la película, lo que realmente ocurre en la casa de la familia de los Rafas y lo que es producto de la subjetividad del alumno puesta en los relatos que va entregando al profesor se mezclan más. Lo real penetra en la ficción (tanto en el relato del alumno como en la película misma) y la ficción penetra en lo real (también en el relato y en las imágenes de la película) fundiéndose en un único cuerpo (que es la propia película, realidad y ficción al mismo tiempo). Es la mezcla de lo objetivo y lo subjetivo.

Lo objetivo y subjetivo se mezclan siempre porque son inseparables, se necesitan. Y porque ambos navegan en el mismo mar, ambos son realidad. Se necesitan porque no hay conocimiento sin sujeto (situado, subjetivo, histórico) y tampoco sujeto previo al conocimiento de lo que está fuera de él mismo. Sin embargo, la educación siempre, o casi siempre, habla de un conocimiento sin sujeto, es decir, con un cierto complejo de Dios, que es el único que no está situado porque está en todas partes, que no es subjetivo porque todo lo ve, y tampoco histórico porque es inmutable.

Como vemos también a medida que avanza la película, lo subjetivo va cumpliendo cada vez más claramente su papel de abrir posibilidades al presente o si se prefiere de resistirse a él. Profesor y alumno discuten sobre cómo debe continuar el relato, las posibilidades que se abren y cuáles interesan más. El arte, máxima expresión de la subjetividad que permite como en la película mostrarnos lo imposible (que ocurra esto y lo contrario, que el profesor aparezca en situaciones inverosímiles), como diría Deleuze desde una posición cercana a Benjamín o Adorno, es un medio privilegiado de resistencia frente al presente. Por eso, por su capacidad de resistencia al presente y de mostrar diferentes caminos que podemos construir, lo necesitamos para hacer política, para hacer Pedagogía Crítica.

La subjetividad y lo espontáneo

El *making off* que se incluye en el CD que contiene la película nos hace recordar lo preparado de cada escena, las veces que se repite, los trucos que se usan para conseguir el efecto deseado en el espectador; el paso de los actores de las risas a rodar un escena dramática, etc. Nos muestran lo premeditado, lo preparado, lo elaborado, lo falso, etc. para provocar un determinado efecto en la subjetividad del espectador.

Si trasladamos la situación de hacer una película a dar una clase, nos daremos cuenta inmediatamente de que la mayoría de las veces, como ocurre en esta forma de hacer películas, la manera de llegar a la subjetividad de los espectadores o de los alumnos (imprescindible para las películas o la educación) requiere un proceso largo y elaborado, plagado de pequeños detalles en los que lo espontáneo también es programado.

Qué idea tendrá el director de sus espectadores y de cómo llegar a su subjetividad

Quizá piense que de lo que se trata es de expresar lo que sabe y siente artísticamente y así llegará a los espectadores. Que existe un universal de sentimientos y formas de expresarlos que permite que si la expresión es artísticamente elevada

conmueva a los espectadores que no estén embrutecidos. Una idea muy próxima a la que adoptan algunos profesores cuando tienen conocimientos profundos y pasión por lo que enseñan. Muy próxima también al esencialismo universalista del que antes hablaba.

Si nos apartamos de esta perspectiva, no nos queda otra que explorar más allá de las aulas los problemas, sentimientos y formas culturales en general de nuestros estudiantes. Es decir, tenemos que realizar de alguna manera un estudio cultural de nuestros estudiantes. Solo así estamos en disposición de poder llegar a sus subjetividades e iniciar a partir de allí un auténtico diálogo. Pensar que ya sabemos lo que piensan y sienten no deja de ser una disparatada presunción. Pensar que hay un diálogo simplemente porque hablamos es una superficialidad.

Pero no solo nos interesa estudiar la cultura previa de nuestros estudiantes, sino también estudiar cómo se va produciendo el diálogo cuando comienza la clase (llevado al terreno de la película, estudiar como transcurren las proyecciones, cosa que algunos estudios cinematográficos y directores intentan). Y después de las clases, o las proyecciones de las películas, reflexionar sobre lo que ha sucedido para tenerlo en cuenta para el siguiente curso, o la siguiente película.

Esto es lo que se llama en la Pedagogía Crítica investigación-acción crítica. Crítica por su dimensión política, es decir, porque al contrario de lo que pretenden las productoras o la industria educativa, la mayoría de las salas de cine y de centros educativos, los directores o profesores que se han constituido en una suerte de empresarios de sí mismos, no se pretende el reconocimiento social o los beneficios económicos, sino algo bien distinto: contribuir a producir subjetividades que sean agentes del cambio de las estructuras sociales injustas.

La presencia de lo social en la película

Aunque todo es social, incluso lo más subjetivo, en la película aparecen aspectos que son más habituales cuando utilizamos ese término. Aspectos como la situación del padre del alumno protagonista al que tiene que cuidar, que está inválido y ha sido abandonado por su madre (eso explica, como parece apuntar la película, su deseo de entrar en otra casa, su relación con el profesor), el mundo de la empresa capitalista en la familia de los Rafas que, además de sus mentiras, tensiones, competitividad, exige que toda la familia esté al servicio espiritual del competidor para, además, no conseguir nada que se pueda parecer a la felicidad. También las mujeres que intentan dar un sentido a su vida artificialmente, Rafa hijo metido en la cultura basura de la NBA y con la necesidad de aprobar aunque no aprenda realmente nada, la insatisfacción de los profesores y su rutina aniquiladora...

En general, la vida burguesa, tan conservadora aunque pueda tener otras apariencias, tan cobarde en lo personal, tan llena de mentiras, de deseos reprimidos e inconfesados, de aburrimiento...

En medio de todo estamos muchos de nosotros. Como también diría Deleuze, *inventemos un pueblo que falta*.

AUTORES

César Cascante Fernández, actualmente jubilado, fue profesor de Currículo y Formación del Profesorado en las universidades de Oviedo y de Valencia. Participa en investigaciones sobre análisis político del discurso educativo, formación del profesorado e investigación acción, temas sobre los que ha publicado diferentes artículos.

Jaume Martínez Bonafé, actualmente jubilado, fue profesor de teoría del Currículum y Formación del Profesorado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Participa en investigaciones sobre las políticas de control del currículum y sobre las determinaciones en el puesto de trabajo docente, aspectos sobre los que ha publicado diferentes libros y artículos. Colabora en diferentes doctorados en universidades españolas y latinoamericanas y vincula su militancia a los Movimientos de Renovación Pedagógica. Su blog: <<http://bonafebloc.blogspot.com/>>.

Wilfred Carr es profesor emérito de Filosofía de la Educación de la Universidad de Sheffield donde, por varios años, fue director de la Escuela de Educación y decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Es profesor honorario de la Universidad de Melbourne y editor ejecutivo de la revista *Pedagogy, Culture and Society* y vicepresidente honorario de la *Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña*. Entre sus principales libros están: (con Stephen Kemmis) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* (1986), que ha sido traducido al español; *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (1996), que ha sido traducido al español y al chino; (con Anthony Hartnett) *Education and the Struggle for Democracy* (1998) y *The Routledge Falmer Reader in the Philosophy of Education* (2005).

María Silvia Serra es profesora en Ciencias de la Educación, magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Sociología de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral y doctoranda del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ejerce como profesora adjunta en la Cátedra de Pedagogía del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Es codirectora del proyecto «Las figuras de las maestras Olga y Leticia Cossetini como parte de la historia intelectual del litoral argentino entre 1930 y 1950. Relaciones entre cultura, estética y educación en el campo de las innovaciones pedagógicas», dirigido por Óscar Videla, y radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR (2005-2007) y ha publicado, junto a Paula Caldo, *¿De qué estamos hechos? Encuentro y desencuentros entre cultura y educación*, en Silvia Serra (coord.): *La pedagogía y los imperativos de la época*. Ediciones Novedades educativas, 2005.

Estanislao Antelo es licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UNR); máster en Educación (UNER) y doctor en Humanidades y Artes (UNR). Actualmente es coordinador del proyecto «¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria». Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros en medios argentinos e internacionales; entre sus libros publicados destacan *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes* (Buenos Aires, Santillana, 1999) y *El renegar de la escuela*, con Ana L. Abramowski (Rosario, Homo Sapiens, 2000). Su último libro, escrito junto a la doctora Andrea Alliaud, se titula *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (Buenos Aires, Aique, 2009).

Paz Gimeno Lorente es licenciada en Pedagogía y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con premio extraordinario de doctorado y a la Innovación Educativa (CIDE). Ha desempeñado una labor profesional como docente y orientadora, impartiendo cursos de doctorado en varias universidades españolas sobre Teoría Crítica y Habermas y colaborando en programas de formación del profesorado en Centros de Profesores. Sus publicaciones e investigaciones abordan temáticas relacionadas con la Teoría Crítica de la Educación, Didáctica Crítica y su conexión con la Escuela de Fráncfort. Actualmente forma parte de Fedicaria, y sus publicaciones quedan reflejadas en la página web de la asociación.

Consol Aguilar i Ródenas es catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castelló. Forma parte de la Fundación Isonomía de esta universidad. Directora del grupo de investigación «Didáctica de la Lengua y la Literatura y Pedagogía Crítica», sus líneas de investigación se sitúan en la opción crítica y el aprendizaje dialógico y en la misma dirección se encuentran sus trabajos y publicaciones. Desde esta opción ha formado parte del equipo investigador de diversos programas de I+D del CREA de la Universitat de Barcelona, como *Violencia de género en las universidades españolas* o *Actos comunicativos y superación de las desigualdades sociales en las relaciones de género*, y autonómicos con el grupo de investigación FRAC de la Universidad de Barcelona, como *La formació receptora: anàlisi qualitativa de l'activació de l'intertext lector*.

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA
DE ESCUELAS NORMALES»

1) Normativa general

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales* (RIFOP), que publica tres números al año (abril, agosto y diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP <www.aufop.org> y <www.aufop.com>, así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atener para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la sede social de la revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los/las autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte de papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (disquete o CD-R), en Word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte de papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de dieciocho páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de cien palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del/la autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve *curriculum*, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del/la autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA, *Publication Manual* (2001, 5.^a ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» (Delors, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada *referencias bibliográficas* en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula solo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- Para libros:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- Para revistas:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). «Título del artículo». Título de la Revista, volumen (número), páginas.
- Para capítulos de libros:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). «Título del capítulo». En Nombre Apellidos (editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, Joaquín, y ARMENGOL, Carme (eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, Xexús R. (2002). «El conflicto como contenido didáctico». En Martín Rodríguez Rojo (coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, Rosario (2002). «Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). «La agonía de la escuela». *El País*, 12 de abril, 23.
- Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, Daniel P., y ZEICHNER, Kenneth, M. (1988). «Critical pedagogy and teacher education» [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, Cristina (2001). «La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, estatus sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su estatus, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo, y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las ciencias de la educación: pedagogía, psicología, didácticas especiales, antropología, filosofía, sociología de la educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son estas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, universidad y departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo doce palabras), resumen del contenido. En el mismo deberán constar los siguientes ítems: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de abril, agosto y diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la sede social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista de papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la sede social de la RIFOP/REIFOP es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos para publicar de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas y según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al/la autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

2.7) Sobre la propiedad intelectual

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* supone la aceptación de estas condiciones.

2.8) Sobre la exigencia de originalidad

Los artículos que se reciban en la sede social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:

NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: NÚMERO:

CIUDAD: PROVINCIA:

PAÍS: CÓDIGO POSTAL:

TELÉFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:

NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS):

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

PRECIOS PARA 2014

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en <www.aufop.com>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Facultad de Educación • Despacho II de Psicoogía

San Juan Bosco, 7

E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: <emipal@unizar.es>.

FIRMADO

