

# Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza\*

*Lo que voy a plantear aquí es el resultado, hasta el momento, de un trabajo en el que trato de combinar el estudio, la reflexión y la actividad profesional y socio-política. Esta tarea no será nada si no encuentra más audiencia y apoyo que aquella que le prestan los*

*grupos de compañeros y compañeras que están comenzando a organizarse en torno a la idea de desarrollar lo que sea una perspectiva crítica (que nosotros denominamos dialéctico-crítica) de la enseñanza. De modo que al plantear estas cuestiones, lo que pretendo es lanzar una invitación a ocuparse del conjunto de los problemas teóricos y prácticos que a mi modo de ver plantea el desarrollo de esta denominada "perspectiva dialéctico-crítica"*

JOSE MARIA ROZADA\*\*

Quiero dejar claro, sin que ello suponga una petición de benevolencia a la hora de juzgar lo que voy a decir, que mis planteamientos no tienen, ni pretenden tener, un carácter académico, en el sentido de estar respaldados por algún grado de autoridad del autor en ese campo. Lo que yo vengo haciendo al plantear estas cuestiones, es asumir el grado de audacia que me parece necesario para fomentar, entre quienes, como yo, no tienen una sólida formación en una serie de campos que, sin embargo, están presentes en la enseñanza, un interés por acercarse a ellos, no para alcanzar un *status* académico, sino para reflexionar sobre sus aportaciones y ponerlas en relación con la práctica, a fin de promover ese proceso de clarificación y búsqueda de la coherencia personal, profesional y socio-política, que precisamente propugnamos desde una perspectiva crítica.

Comenzaré señalando que la crítica se tiene a sí misma como superadora tanto de la perspectiva técnica como de su pretendida antagónica la práctica. Técnica, práctica y crítica, tal es el espectro de planteamientos que se está maneja-  
ndo actualmente en el campo de la enseñanza o, si se quiere, del curriculum. Es conveniente referirse a todos ellos y ponerlos en relación aunque se trate, como aquí, de centrarse en uno sólo de los tres.

#### **El planteamiento técnico: en sentido restringido y en sentido amplio**

Me parece importante realizar una distinción que nos va a ser de gran utilidad más adelante, cuando ponga de relieve el error que cometen muchos de los que creen haber superado esta orientación técnica. Se trata de distinguir entre un planteamiento técnico en sentido restringido y otro de carácter más general, más amplio.

En un sentido restringido, por planteamiento técnico de la enseñanza se entiende el conjunto de propuestas que por los años 60 se desarrollaron en los EE.UU. (aunque sus antecedentes son muy anteriores) y en los 70 en nuestro país, tendentes a racionalizar la actividad de enseñar planteándolo como una cuestión tecnológica que debiera ser abordada a partir de los conocimientos aportados por la ciencia. Se trató entonces de diseñar técnicas basadas fundamentalmente en la psicología, particularmente en la psicología que se entendía entonces como científica, es decir, en el conductismo.

Bajo esta concepción lo que se pretendió con los profesores fue convertirlos en buenos técnicos, es decir en profesionales eficaces a la hora de conseguir aprendizajes, pero no tanto porque dominásemos las disciplinas que servían de base a las técnicas que se propugnaban, sino porque fuésemos capaces de aplicar aquellas técnicas que otros, más expertos, habían concebido. En concreto, la técnica que más se desarrollaría sería la relativa a la planificación educativa. Todos nosotros hemos conocido esta corriente, bien en las escuelas de formación del profesorado, en el CAP, o al preparar las oposiciones, cuando tuvimos que aprender a programar. Saber programar consistía más o menos en saber formular con precisión lo que se iba a hacer, sobre todo los objetivos que se pretendían, a fin de poder evaluar también con precisión el grado de eficacia alcanzado. Dentro de este planteamiento se incluirían también propuestas de formación y selección de los profesores basadas en la identificación de las competencias docentes que estuvieran relacionadas con la obtención de resultados eficaces.

Como señalan los estudiosos del curriculum, esta orientación y reducción de los problemas educativos a problemas técnicos, se hizo predominante en los Estados Unidos de Norteamérica tras la crisis que produjo en su sociedad el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos en 1957. Ya antes con el *maccarthismo* y, en general, con la guerra fría, la orientación del debate sobre la educación había sido desplazada de los temas clásicos acerca de la formación de los individuos, con un interés predominante por los valores morales y éticos, y sobre todo democráticos, en los que habían ejercido una notable influencia pensadores como John Dewey, pasando a considerarse como izquierdistas las ideas que hasta entonces eran tenidas por enfoques progresistas de la educación. Fue ese contexto de búsqueda de la eficacia, así como de recesión ideológica, el que impulsaría definitivamente los planteamientos tecnocráticos en la enseñanza.

Asimismo, como han puesto de manifiesto entre otros Julia Varela y Carlos Llerena, en España esta corriente se introduce en la década de los 70, coincidiendo con la llegada al poder de los tecnócratas del Opus Dei interesados en "el crepúsculo de las ideologías", si bien el contexto nacional-catolista en el que se plantearon estas cuestiones limitaría considerablemente su implantación.



Ahora bien, si la perspectiva técnica fuese sólo esto, su superación constituiría para nosotros un problema menor. En realidad, la mayoría de los profesores nunca llegamos a caer en ella plenamente, y de hecho pocas veces hemos programado nuestro trabajo tal y como se nos decía. Hoy, además, se está revisando también en el ámbito académico. El reconocimiento de que el aparato técnico desarrollado en el campo del curriculum resulta inviable es asumido de manera creciente en el ámbito anglosajón a lo largo de los años 70, mientras que en España será a lo largo de la década de los 80 cuando cobre importancia dicha revisión, primero en el ámbito académico y luego en otros como el de la formación permanente del profesorado. Hoy prácticamente nadie aboga por un tecnicismo tan estrecho como el de, por ejemplo, considerar que una formulación operativa de los objetivos de aprendizaje es la mejor manera de planificar, llevar a cabo y evaluar la tarea de enseñar.

Pero el planteamiento técnico es mucho más que esto. Lo que hemos descrito como su versión restringida no es más que la forma concreta que adoptó, en el campo de la enseñanza y en un momento histórico determinado, lo que es una concepción mucho más amplia, mucho más general.

En un sentido amplio, por perspectiva técnica debemos entender el tipo de ideología y de racionalidad dominantes en las denominadas sociedades de capitalismo avanzado. Es bien sabido que los desarrollos de la ciencia, de la técnica, de la industria, de la burguesía y de la ideología que correspondiente a ésta se va imponiendo como hegemónica, son procesos que se desarrollan íntimamente relacionados, configurando las sociedades capitalistas desarrolladas actuales.

Entre los rasgos más destacados de esa ideología, está la reducción de la racionalidad a su vertiente técnica o instrumental, lo que supone abordar los problemas de cualquier naturaleza, como cuestiones relativas a los medios y no como cuestiones de carácter ético, moral, político, etc. concernientes a la esfera de los fines. Con ello se dan por definitiva-

**“Lo que pretendo es lanzar una invitación a ocuparse del conjunto de los problemas teóricos y prácticos que a mi modo de ver plantea el desarrollo de esta denominada perspectiva dialéctico-crítica”**

mente establecidos, casi como si fueran naturales, una serie de valores, principios, relaciones, etc., que son los que corresponden a las sociedades de mercado, de tal manera que los aspectos esenciales del orden social no son puestos en cuestión.

En la enseñanza no se presentan más problemas que los relativos a las inversiones, o a la formación del profesorado, o a la modernización de los programas, o a la distribución de los ciclos, niveles, etapas, etc; cualquier otra consideración tendente, por ejemplo, a cuestionarse las formas de escolarización actuales, o la concepción dominante de la educación y sus relaciones con la estructura económica, o con los diversos intereses de clase, etc, puede tener cabida en el campo de la literatura pedagógica o de las aportaciones de la sociología al conjunto de los saberes que se cultivan y se consumen en el ámbito académico, pero no son objeto de consideración en el de la política educativa, salvo en las esporádicas algaradas que organizan los sectores sociales más celosamente guardianes de sus privilegios. La ideología dominante menosprecia como falto de realismo, poco pragmático y por lo tanto idealista, cualquier planteamiento que ponga en cuestión el *statu quo*.

Además, las decisiones, puesto que se plantean siempre como de carácter técnico, se reservan a los expertos, que son quienes tienen el dominio de la ciencia o de sus aplicaciones, y por lo tanto se entiende que nos pueden ofrecer las mejores soluciones, tanto si se trata de construir máquinas como de organizar la administración y la gestión de los asuntos públicos que son de naturaleza socio-política. Incluso a los políticos se les exige ser buenos técnicos o rodearse preferentemente de ellos. Políticos, además, se entiende que son aquellos profesionales, aunque sean eventuales, que salen de los comicios, así como sus intereses y controversias, pero no se entiende que políticos seamos todos nosotros y los asuntos que nos afectan como miembros de una colectividad. Todo lo cual supone la restricción de la democracia a sus aspectos más formales, básicamente a la celebración de elecciones (por cierto, en España, cada vez menos respetuosas con las formalidades mínimas,



sobre todo en lo que se refiere a la permanente manipulación de la opinión pública a través de un desigual acceso a los medios de comunicación), tras las que toda participación queda delegada, convirtiendo a los pueblos en masas de votantes y escamoteando la verdadera democracia consistente en la participación permanente en la cosa pública.

En la enseñanza, esta perspectiva técnica en sentido amplio no se presenta siempre necesariamente bajo la forma de esa didáctica tecnicista a la que hemos denominado "planteamiento técnico en sentido restringido"; como hemos dicho, ésta no es más que una de sus formas históricas, seguramente la más extrema, la más dura, y por lo tanto la menos hábil, la menos posible. En sentido amplio, el planteamiento técnico se puede decir que está detrás de cualquier propuesta que no vaya más allá del intento de mejorar las cosas que funcionan mal, como pueden ser la calidad de la enseñanza, la organización de los centros, las materias que se han de enseñar, el malestar docente o sus desequilibrios psíquicos, etc, dando por sentado que esta escuela y esta sociedad deben mantenerse, tratándose sólo de que la primera sea más funcional para la segunda, mejorando su eficacia, corrigiendo sus errores.

La necesidad de aclarar estas versiones "restringida" y "amplia" de la denominada "perspectiva técnica" viene impuesta precisamente por el hecho de que se puede ser alternativa a la primera y no a la segunda, cosa que parecen pasar por alto muchos de los que pretenden dar por superada esta concepción, con la aparición de la denominada "perspectiva práctica".

#### La perspectiva práctica: neotecnicistas y cuasicríticos

Entendemos por tal el planteamiento que, como reacción al tecnicismo más estricto, se desarrolló a partir del final de los años 60 en Estados Unidos (las primeras obras son las de Jakson -1968- y Schwab -1969-) y que en nuestro país se introduce a lo largo de la década de los años 80, pudiendo decirse que está presente en todo el conjunto de corrientes



**"En sentido amplio, el planteamiento técnico se puede decir que está detrás de cualquier propuesta que no vaya más allá del intento de mejorar las cosas que funcionan mal ..."**

de investigación, innovación, formación del profesorado, planificación didáctica, etc, que, destacando el carácter variable, situacional e incierto de la actividad de enseñar, señalan que ésta no puede ser racionalizada acogiéndose a la aplicación de reglas técnicas, sino que exige la toma de decisiones durante la misma práctica, por lo que más que de ejecutar planes preestablecidos, se trata de gestionar una realidad compleja, en la que se han de tomar decisiones prudentes, equilibradas, ponderando entre finalidades no exentas de contradicción. Bajo esta corriente el profesor pasa a ocupar un papel central, reivindicándose su figura tanto si se trata de investigar como de planificar o de innovar en la enseñanza, desarrollándose un creciente interés por su pensamiento y las estrategias para formarlo en las artes de la práctica.

Los autores que se encuadran dentro de esta perspectiva suelen citar a Aristóteles para tomar de él la distinción entre los dos tipos de práctica que éste formulara, a saber: la práctica como "saber hacer" que requiere habilidades técnicas, y la práctica como "saber gestionar" que requiere síntesis, capacidad de ponderar, de enjuiciar con prudencia, de poner en juego valores éticos y morales. A partir de tal distinción señalan que la enseñanza es una práctica del segundo tipo y no del primero, por lo que no puede ser abordada técnicamente, al mismo nivel que lo es el proceso de fabricación de un objeto, por ejemplo.

Pero todas estas ideas, cuando se utilizan reduciendo el significado de la práctica al conjunto de actividades que se realizan en el marco de la enseñanza, más concretamente de las instituciones en las que ésta se lleva a cabo, es decir, cuando se aplican sólo a la gestión de los problemas del aula o del centro, tal y como se observa con frecuencia en los trabajos que se realizan inspirados en esta perspectiva, resultan ser propuestas tremendamente útiles para corregir los excesos del taylorismo puro y duro (en la línea que ya se ha hecho en el campo de la producción), sin que ello signifique entrar a cuestionar esa ideología y racionalidad dominantes que hemos denominado



*"... la revisión que el planteamiento práctico realiza del técnico en su acepción más restringida, es en muchos aspectos innecesaria, inconveniente incluso ..."*

"perspectiva técnica en sentido amplio". Sólo si la reflexión que exige todo "saber gestionar" es llevada hasta la esfera de lo ideológico y del contexto socio-político que lo enmarca, se puede decir que la perspectiva práctica se enfrenta al planteamiento técnico en sus dos acepciones o niveles, pero entonces sería mejor reconocerla como una perspectiva que se adentra en el terreno de la crítica.

Efectivamente, se observa cierta confusión entre la corriente práctica y las otras. Entre los prácticos, cabe seguramente establecer dos sectores: por un lado los que no alcanzan a cuestionar más que el planteamiento técnico en sentido restringido, a los que se puede considerar como *neotécnicos*, en el sentido de que no aportan más que nuevas técnicas útiles para corregir pasados errores; por el otro, los que llevan las capacidades que requiere el "saber gestionar", hasta el nivel del compromiso socio-político que ello incluye, y orientan la reflexión hacia los contenidos ideológicos de la conciencia, con el fin de someterlos a revisión. De ellos, sólo los segundos tienen algo que ver con la crítica. Podríamos considerarlos como *cuasicríticos*. Algunos incluso se consideran incluidos en esta última perspectiva.

Lo que yo mantengo respecto a esta cuestión, y espero que más adelante quede más claro, es que la revisión que el planteamiento práctico realiza del técnico en su acepción más restringida es en muchos aspectos innecesaria, inconveniente incluso, tal y como ocurre cuando se alimentan las reticencias hacia el conocimiento científico, hasta el punto de llegar a prescindir de él; mientras que la revisión que alcanza a plantear aspectos relativos a la acepción más amplia del planteamiento técnico, si bien es necesaria, resulta insuficiente para la realización de una crítica plena, si no supera el nivel de la mera reflexión teórica sobre la ideología dominante en la sociedad y en el curriculum.

### La perspectiva crítica

El planteamiento crítico de la enseñanza se enfrenta también al técnico, pero en sus dos acepciones de tecnicismo didactista y de racionalidad

hegemónica, así como a las bases materiales que lo determinan. En rigor, no cabría hablar de un planteamiento crítico de la enseñanza, sino de un planteamiento crítico general, que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y por tanto también de la enseñanza. La crítica no se caracteriza por buscar una alternativa a la pedagogía por objetivos proponiendo una pedagogía por "principios de procedimiento", por ejemplo, sino que el verdadero blanco que escoge la crítica es de naturaleza socio-política y no didáctica; claro que su enfrentamiento con la racionalidad hegemónica en las sociedades modernas, lleva consigo la necesidad de revisar las propuestas concretas en las que ésta se manifiesta en el campo del curriculum, tanto si se trata de las formas primeras y más duras, como si se refiere a sus formas neotécnicas más modernas.

Me referiré a esta perspectiva como algo en construcción, toda vez que, como he dicho al principio, lo que me propongo al exponer mis reflexiones es formular una invitación a participar en el trabajo permanente de ir dotando de un cuerpo teórico y de un compromiso práctico esto que denominamos planteamiento crítico (dialéctico-crítico) de la enseñanza. Por su propia naturaleza, el desarrollo coherente de la crítica no puede ser nunca una actividad reservada a un grupo de intelectuales en el sentido académico del término.

En el campo de la filosofía y de la ciencia, particularmente de las denominadas ciencias humanas, están disponibles los saberes necesarios para desarrollar una concepción crítica de la sociedad, inclusiva de una concepción crítica de la enseñanza. Sin duda las obras de personajes como Marx, Gramsci o Habermas constituyen el filón más rico para extraer los materiales que necesitamos en la tarea de llevar a cabo esa construcción. Contemporáneos nuestros lo están haciendo ya con un interés centrado en la enseñanza, de modo que resulta inexcusable recurrir a los trabajos de autores como Freire, Giroux, Apple, Carr, Kemmis, Sharp, Fernández Enguita y un largo etcétera. A pesar de que aumenta el interés por estos autores, me preocupa la posibilidad de que no ocurra otra cosa más que el paso de una nueva moda por la pasarela del curriculum, con el asentamiento temporal de un nuevo "paradigma" en el ámbito académico, sin que la realidad se mueva ni un ápice. Si ello fuese así, significaría que nuestra apelación a la crítica no habría sido más que una forma de incoherencia o de impostura.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

Al abordar mi propia formación junto con un grupo de compañeras y compañeros que formamos una serie de grupos de investigación-acción, el primer trabajo que se me presenta es el de la aclaración del propio concepto de crítica, a fin de saber de qué estamos hablando; y al mismo tiempo, es decir, con los primeros avances en esa clarificación, tratamos de planificar nuestra intervención en la realidad, que ya no será sólo escolar sino también socio-política.

#### **El concepto de crítica: crítica teórica y crítica práctica**

Es bien sabido que los conceptos evolucionan adquiriendo dimensiones nuevas a lo largo de nuestra vida, lo cual se plasma en los cambios que sufren los significados de las palabras. Reconstruir esos significados es siempre un ejercicio interesante que nos ayuda a controlar nuestro pensamiento y a darnos cuenta del camino recorrido y del nivel en el que estamos y en el que pueden estar otros.

El primer significado que tuvo para mí la palabra "crítica", creo recordar que fue el de "murmuración". Era un significado negativo: criticar era algo repudiable. Recuerdo oír hablar de algunas vecinas acusándolas de crítonas (estas cosas se suelen atribuir sobre todo a las mujeres). Este significado perduraría como exclusivo a lo largo de toda mi infancia, pasando más adelante a convivir con otros. Así debió ocurrir al conocer a través de los estudios de bachillerato que existía una crítica literaria, de cine, de arte, etc. Entonces la palabra evolucionaría dando

entrada a una acepción más positiva, más culta (ahora ya no eran las comadres las únicas que criticaban, sino que lo hacían los hombres, los críticos). Más adelante, coincidiendo con el despertar de la conciencia política, la crítica vino a significar para mí algo así como "estar a la contra de...", "leer la realidad en negativo", "oponerse a...", "afrontar la realidad con espíritu polémico", etc. Estoy convencido de que éste es el significado más desarrollado que tiene esta palabra para la mayoría de las personas que se sienten atraídas por la adopción de una perspectiva crítica.

Si bien, como veremos, lo que haya de ser la crítica en cada momento, habrá de dilucidarse atendiendo al contexto histórico concreto, resulta absolutamente necesario elevar el concepto de crítica que manejamos. Para ello, sugiero que es conveniente recurrir a la clásica distinción marxista entre *crítica teórica* y *crítica práctica*.

En los campos del pensamiento filosófico y de las ciencias sociales, se manejan asiduamente un conjunto de pares de conceptos tales como: *teoría y praxis, pensamiento y acción, conciencia y realidad material, alienación y explotación, superestructura y base o estructura, filosofía y revolución, etc.*, que si bien tienen significados muy distintos, vienen a poner de manifiesto la existencia de dos campos o esferas, cuya distin-

*"... me preocupa la posibilidad de que no ocurra otra cosa más que el paso de una nueva moda por la pasarela del curriculum"*



ción parece tan necesaria como su inmediata puesta en relación.

A la luz del materialismo dialéctico, la relación entre los conceptos que forman cada uno de estos pares se presenta como una relación dialéctica. Tanto el idealismo consistente en pensar que son los términos citados en primer lugar de dichos pares los que determinan a los citados en segundo lugar, como el mecanicismo consistente en pensar todo lo contrario, es decir, que son los términos citados en segundo lugar los que determinan a los primeros, son superados por la filosofía materialista dialéctica. Al amparo de ésta se han desarrollado la psicología y la psicolingüística de autores como Vigotski, Luria, Leontiev, Wallon, Zazzo, Volosinov, etc, cuyas aportaciones constituyen hoy un cuerpo de conocimientos científicos suficiente para sostener que, como acabo de decir, las relaciones dentro de cada uno de estos pares han de ser planteadas como relaciones dialécticas.

Propongo recurrir a dichos pares de conceptos y a sus relaciones para plantear la distinción entre una crítica teórica y una crítica práctica, así como la trabazón dialéctica de ambas.

Por crítica teórica se entendería aquella que pertenece a la misma esfera que los conceptos citados en el primer lugar de los pares anteriores, es decir, al ámbito de la teoría, del pensamiento, de la conciencia, de la alienación (o desalienación), de la superestructura, de la filosofía (en el sentido que Marx utilizaba el término cuando señalaba que había servido más para interpretar el mundo que para cambiarlo). Sería una crítica que se resolvería mediante actos mentales destinados a transformar la conciencia. Aquella que se atribuye a Hegel, a los jóvenes hegelianos, al joven Marx entre otros, y que más recientemente reivindicarán los filósofos de la Escuela de Francfort al señalar la necesidad de volver a la crítica de la conciencia. Su lugar, como se ha dicho, sería el interior de la bóveda craneana.

Por crítica práctica entenderíamos aquella que puede asociarse con los conceptos que ocupan el segundo lugar en los pares anteriores, es decir, con la praxis, la acción, la realidad material, la

**“Es conveniente recurrir a la clásica distinción marxista entre crítica teórica y crítica práctica”**

explotación, la estructura económica, la revolución, etc. Sería el tipo de crítica que se atribuye al Marx maduro, que habría evolucionado desde la crítica teórica hasta la lucha política, la actividad material, histórica, social, centrando su trabajo intelectual en el estudio de las condiciones materiales de existencia, su dinámica y su transformación, pasando a entenderlas como generadoras de la conciencia y no productos de ésta. Sería aquella crítica que le llevaría a decir que “el arma de la crítica no podía sustituir a la crítica de las armas”. Se trataría de una crítica dirigida a transformar la realidad en primera instancia. Su campo no sería ya la bóveda craneana sino la fábrica, la calle, el sindicato, el partido.

Claro que esta distinción no es una cuestión tan simple y tropieza con las dificultades inherentes a todo intento de deslindar analíticamente aquello que se entiende como dialécticamente trabado. Así, por ejemplo, se puede realizar una actividad correspondiente a la esfera de los primeros conceptos, que sin embargo esté referida a los segundos, planteándose entonces si la misma ha de ser encuadrada en uno u en otro campo. Cuando Marx escribió las páginas de *El Capital* posteriores a 1873, es decir, una vez que se había apartado de la actividad pública, permaneciendo en el recinto de una habitación, sin más actividad que la de leer, escribir, tomar café y fumar mucho, ¿realizaba una crítica teórica o una crítica práctica? Se podría decir que realizaba una práctica teórica por cuanto que consistía en actos mentales, tendentes a establecer las leyes del cambio histórico, con la finalidad de penetrar en el conocimiento de la realidad y de ilustrar a los agentes del mismo; pero también se trataba de una teoría práctica, por cuanto que estaba referida a las condiciones materiales de existencia y se realizaba con el compromiso de contribuir a la transformación de la realidad socio-política. De todos modos conviene recordar que fueron sobre todo razones de salud las que llevaron a Marx a dejar la lucha activa en los últimos años de su vida.

Si realizamos una crítica sólo teórica habremos caído en el idealismo, al considerar que los cambios en la conciencia



LUIS ANDINO

son suficientes para cambiar la realidad. Por el contrario si realizamos una crítica sólo práctica, ésta estará regida por una conciencia acrítica que, por lo tanto, va a ser una falsa conciencia, una conciencia errónea impregnada de ideología dominante, con lo que no pasaremos de un mero activismo que, por inconsciente, no será capaz de cambiar lo establecido sino que fácilmente caerá en su juego. Podría decirse entonces que la separación de la crítica teórica y la crítica práctica sólo se puede hacer al precio de arruinar las posibilidades de una crítica capaz de transformar la realidad. De ahí que convenga no perder de vista la relación dialéctica entre los campos de la teoría y de la práctica, razón por la cual los compañeros y compañeras que estamos tratando de orientarnos en una dirección crítica, hacemos bien en calificar a nuestro modelo de trabajo como dialéctico-crítico.

#### Cómo desarrollar un trabajo dialéctico-crítico en la enseñanza

A mi modo de ver, y sin que esto suponga otra cosa que un intento de establecer algunas pautas de trabajo que nos ayuden a ser coherentes con lo que pensamos, en el campo de la crítica teórica debíamos cultivar la reflexión como introspección, y la ilustración mediante el recurso a los conocimientos científico y filosófico.

#### La reflexión

Respecto a la primera cuestión, considero que el conocimiento de nuestro propio pensamiento y de los condicionamientos subjetivos que haya en él, constituye una importante faceta de la que hemos denominado "crítica teórica". Podríamos distinguir aquí dos formas de autocritica. Por un lado la que se dirige al conocimiento de nuestra personalidad profunda, camino que se puede recorrer, si se quiere, hasta las profundidades del "alma", lo que no siempre es aconsejable; ahora bien, algo de ello hay que tener. Un cierto nivel de conocimiento de nuestra personalidad, no sólo viene bien a quienes trabajamos en un campo en el que ésta juega un papel tan importante



PEDRO MORENO

(aunque no es ésta una cuestión que venga al caso ahora), sino que es necesario para conocer mejor, y por lo tanto controlar, el sesgo de nuestra personalidad pública y, en algunos aspectos, política. Me refiero a la relación que se pueda establecer entre algunos rasgos de la personalidad profunda y una tendencia a adoptar posiciones idealistas o actitudes dogmáticas, intransigentes, etc.

Por otro lado, estaría la forma de autocritica tendente a la autoconciencia de la ideología que nos domina.

Las psicologías social y cognitiva, manejan en sus campos respectivos, confluyentes a veces, conceptos como los de "representaciones sociales", "teorías implícitas", "estereotipos", "rutinas", "programaciones sociales", "construcciones mentales", "ideologías prácticas o de la vida cotidiana", etc, que, sin entrar en las diferenciaciones que cabe realizar al matizar el significado de cada una de estas expresiones, se puede decir genéricamente que vienen a poner de manifiesto la existencia de una serie de construcciones ideológicas con las que rigen su comportamiento social el común de los ciudadanos. Su relación con lo que es el concepto de ideología dominante, surgido y manejado en el ámbito del pensamiento socio-político, es muy grande, siendo muchos los autores que la señalan. Habermas es uno de los pensadores contemporáneos que más está contribuyendo al conocimiento de los principales rasgos que presenta hoy dicha ideología, a la que ya me referí al plantear lo que he denominado "perspectiva técnica en sentido amplio".

La psicología y la psicolingüística de inspiración materialista dialéctica, a las que ya hice alusión, ponen de manifiesto que el soporte y la materialización del pensamiento en general y por lo tanto de la ideología lo constituyen los signos y sus significados, de manera que ellos son el vehículo para acceder al conocimiento y dominio de lo ideológico; de ahí que el análisis de los lenguajes y la reflexión sobre los significados que atribuimos a los signos constituya un ejercicio básico para desarrollar niveles de autoconciencia que nos permitan controlar los mecanismos inconscientes o implícitos, mediante los que actúa la ideología dominante.

**"Si realizamos una crítica sólo teórica habremos caído en el idealismo, al considerar que los cambios en la conciencia son suficientes para cambiar la realidad"**

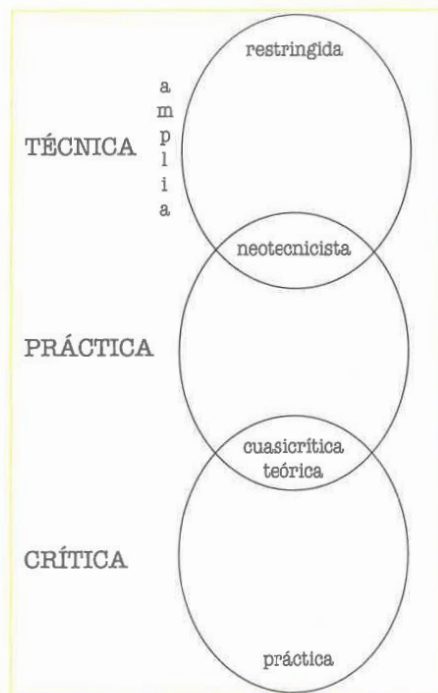


*"Nada es más eficaz que la ciencia, para poner de manifiesto las limitaciones de la enseñanza escolar a la hora de cumplir las promesas realizadas con una finalidad legitimadora del sistema."*

En la enseñanza urge revisar el discurso que sobre la escuela y sus funciones se ha desarrollado con la burguesía, siendo hoy unánimemente aceptado. Antes señalábamos la correspondencia que existió entre los avances de la ciencia, la técnica, la industria, la burguesía y su ideología, ahora debemos añadir también la correspondencia que se dio con los avances en la escolarización de masas, y por lo tanto, como ha puesto de manifiesto Kemmis, con la tendencia a plantear los problemas educativos en términos de escolarización y Estado, pasando los asuntos relativos a la educación a plantearse como problemas de medios técnicos para mejorar las condiciones de la escolarización. Se dio, y se da por sentado que la escuela es necesaria, y a partir de ahí se asume la ideología que sobre ésta se ha impuesto desde su nacimiento.

A mi modo de ver, no se puede dejar de considerar que lo mismo que la racionalidad científica supuso un avance gigantesco sobre el pensamiento irracional, mítico, mágico o religioso dominantes, la "escuela para todos" supuso un avance sobre el analfabetismo generalizado; pero lo mismo que la racionalidad científica no puede ser tratada sin alusión a la ideología científicista que ha generado o que se le ha superpuesto, tampoco la escolarización de masas, por evidentes que sean sus aportaciones, puede desligarse de la finalidad reproductora que la originó y la mantiene.

Aunque la ideología es muy amplia, y, como señala Rossi-Landi, no es posible acabar con ella, en lo que respecta a la escuela, el discurso liberal-burgués constituye el núcleo central de la ideología dominante, y por lo tanto es hacia su presencia en nuestras mentes hacia donde se debe orientar la reflexión como forma de crítica teórica consistente en una crítica ideológica. El significado de los signos en los que se plasma esa ideología, como he dicho, es un buen camino para acceder a ella, de ahí que en un trabajo de orientación crítica debamos poner en cuestión lo que significan expresiones como "escuela", "calidad de la enseñanza", "buen alumno", "evaluación justa", "nivel", "igualdad de oportunidades", "titulación", "asignatura fundamental", "neutralidad", etc.



Es en estas dos formas de crítica teórica que hemos señalado hasta aquí en donde se da una mayor proximidad entre algunos planteamientos de la perspectiva práctica y la crítica. Ciertamente, quienes se interesan por el pensamiento práctico de los profesores y propugnan entre éstos estrategias de reflexión tendentes al control de los aspectos afectivos de la personalidad, a la crítica ideológica, o a ambas cuestiones, se identifican con la primera forma de crítica teórica a la que me he referido hace un momento, o con la segunda, que acabo de plantear, o con ambas a la vez. En todo caso, debe quedar bien claro que quienes no vayan más allá de ahí, no habrán pasado de ejercer una forma de crítica teórica.

#### La ilustración

Todavía nos queda una manera más de desarrollar esta vertiente de la crítica: la que hemos denominado "ilustración", y que no es otra cosa que la utilización de las aportaciones que ofrecen la filosofía y la ciencia, para enriquecer nuestro pensamiento; enriquecimiento

que debe distanciarse de la acumulación erudita de saberes, para ser entendido en un sentido emancipatorio, es decir, como impulso a la crítica de nuestros esquemas de pensamiento vulgares o de sentido común.

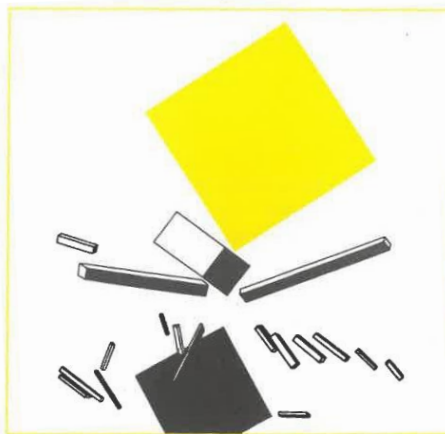
Esta propuesta se basa en la aceptación de la clasificación de tipos de conocimiento que nos ofrece la denominada "Escuela de Oviedo" (Symploké), entre los que la ciencia y la filosofía, al ser el resultado de la "trituration" de campos de la realidad o de las ideas, respectivamente, resultan ser conocimientos críticos frente al sentido común, la teología, la pseudo-ciencia, etc., que son clasificados como acrílicos. El acceso a los conocimientos científico y filosófico, si se realiza buscando en ellos un valor de uso y no sólo de cambio en el mercado de valores simbólicos, es decir, de títulos, surte necesariamente el efecto de provocar la crítica de nuestro pensamiento de sentido común.

Cierto que la aplicación de conocimientos científicos al campo de la educación, configurando una tecnología de la enseñanza, ha sido un proceso que llevado de la mano de los tecnócratas, ha originado básicamente una parafernalia didáctica asociada a un discurso encubridor de las verdaderas funciones del sistema de enseñanza; pero éste ha sido (está siendo) un problema no atribuible a la ciencia sino a la ideología científica que ya hemos comentado.

No debiéramos olvidar que entre las consecuencias que tuvo la llegada de la ciencia a la enseñanza, estuvo la de moderar de manera importante la desenfrenada retórica existente sobre la educación, si bien hay que reiterar que al llegar de la mano del cientificismo se liquidaron los planteamientos filosóficos, que desde una perspectiva crítica han de ser reivindicados de nuevo.

Nada es más eficaz que la ciencia para poner de manifiesto las limitaciones de la enseñanza escolar a la hora de cumplir las promesas realizadas con una finalidad legitimadora del sistema. Sin ir más lejos, una aplicación rigurosa de los conocimientos que nos aporta hoy la psicología cognitiva sería suficiente para poner de manifiesto que los objetivos educativos que figuran en los programas de enseñanza (en el Diseño Curricular Base) no pueden ser alcanzados por los alumnos.

Además, algunos autores realizan aportaciones que son directamente aplicables a ese desmantelamiento de la ideología que persigue toda crítica teórica, así, por ejemplo, la lectura de una



EL LISITSKI

obra como "Escuela, ideología y clases sociales en España" de Carlos Llerena puede ayudarnos a conocer y criticar la ideología dominante sobre la escuela con mucha mayor rapidez y acierto que si nos pasamos largas horas de introspección tratando de detectarla. Claro que me estoy refiriendo a un tipo de lectura aplicada a la reflexión y comprensión profunda de los problemas, que, ciertamente, no suele ser muy habitual, estando mucho más extendida la opción por la cantidad, a fin de acumular citas que den mayor porte académico a nuestro trabajo. También en esto es necesaria una tarea contrahegemónica.

El estudio para conocer los saberes que sistemáticamente han ido elaborando los seres humanos ha de ser incluido como una actividad central en el desarrollo de una crítica teórica. En esto, la proximidad de este tipo de crítica con la perspectiva práctica se convierte en alejamiento, por cuanto que desde esta última el interés por la ciencia es más bien bajo o nulo, al "arrojar el niño con el agua sucia", que no otra cosa se hace cuando por desprenderse del cientificismo y la racionalidad técnico-instrumental se liquida también todo interés por el conocimiento científico y sus aplicaciones.

### La acción

Pero nuestro trabajo debe atender también a la crítica práctica, de lo contrario, nos estaríamos moviendo en el terreno del más puro idealismo. La crítica de nuestro pensamiento debe ser causa y a la vez efecto de nuestro trabajo

*"La crítica de nuestro pensamiento debe ser causa y a la vez efecto de nuestro trabajo dirigido a la transformación de las bases materiales de existencia."*



dirigido a la transformación de las bases materiales de existencia.

Aquí es donde, lejos de proclamar alegremente que somos críticos porque realizamos una crítica teórica y una crítica práctica estableciendo entre ellas una relación dialéctica, debemos reconocer que las dificultades para llevar a término nuestro propósito son realmente grandes.

Si, como hemos dicho, la crítica práctica es aquella que se atribuye al Marx maduro, es decir, que tanto si consiste en hacer barricadas como en escribir sobre un papel, lo que la define es el hecho de estar referida al cambio de las condiciones materiales de existencia, en este momento, y con toda la vigencia que tienen muchas de las aportaciones de Marx, debemos reconocer qué conceptos fundamentales del cuerpo teórico por él elaborado han perdido capacidad explicativa de la realidad actual. Por referirse sólo a uno de ellos, pero que resulta ser esencial, a saber: el proletariado, identificado como la clase que al reunir sobre sí todas las contradicciones del sistema capitalista, resultaría ser el agente objetivo transformador de la realidad con sólo luchar por sus intereses, resulta difícilmente reconocible en las sociedades capitalistas avanzadas como tal clase definida y con tales potencialidades. De modo que la crítica práctica no está garantizada hoy por una "ciencia del cambio histórico".

Los profesores, que trabajamos en el campo de la superestructura ideológica, para realizar una crítica práctica necesitamos acogernos a la figura de "intelectuales orgánicos", pero ¿cómo reconocer hoy, sin agente del cambio histórico claramente definido, cuál es la instancia (clase, organización, bloque, etc.) a la que hemos de vincularnos? Esta pregunta crucial para la crítica práctica, sitúa el problema de la posibilidad real de ésta, en medio de lo que se ha dado en llamar "la crisis de la izquierda".

Espero que se me disculpe por excusarme de ofrecer una solución a este problema. En todo caso sí quiero decir que el hecho de que las cosas estén así, en lugar de alejarnos de estas cuestiones, como lamentablemente ocurre en tantos casos, nos debe estimular a centrar nues-

**"... lejos de proclamar alegremente que somos críticos porque realizamos una crítica teórica y una crítica práctica estableciendo entre ellas una relación dialéctica, debemos reconocer que las dificultades para llevar a término nuestro propósito, son realmente grandes."**



ANON

tro interés en ellas. Salvando las siderales distancias que haya que salvar, se podría decir que, en buena medida, la crítica práctica ha de realizarse también hoy en habitaciones (a ser posible con poco café y nada de tabaco). Claro que si tenemos salud nada nos exime de participar en las luchas socio-políticas actuales. Incluso confusos, debemos estar allí para no perder de vista ni la realidad constituida ni la que pueda estar emergiendo.

En Asturias hemos formado varios grupos dispuestos a planificar su trabajo atendiendo por igual a los campos de la ciencia, la conciencia y la actividad práctica, así como a sus relaciones dialécticas. Con ello estamos tratando de buscar formas organizativas que sirvan de apoyo a sus miembros en la realización de una tarea tan ardua como es la de ser coherentes con el planteamiento dialéctico-crítico que aquí he esbozado, al tiempo que vamos profundizando en él.

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W.: *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986.
- APPLE, Michael W.: *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona, 1987.
- APPLE, Michael W.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- BUENO, Gustavo; HIDALGO, Alberto e IGLESIAS, Carlos.: *Simplóké. Filosofía (3ª BUP)*. Júcar, Gijón, 1987.
- CARR, Wilfred.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona, 1990.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.: ¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación". *Educación y Sociedad*, nº 4, Akal, Madrid, 1985, pp. 5-32.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.: *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid, 1985. (Especialmente el Capítulo II "La crítica como punto de partida y como método", pp. 49-87).
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid, 1986.
- FREIRE, Paulo.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1984.
- FREIRE, Paulo.: *La naturaleza política de la educación*. Paidós-MEC, Barcelona, 1990.

- GIROUX, Henry A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC, Barcelona, 1990.
- JACKSON, Philip W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.
- KEMMIS, Stephen.: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
- LERENA, Carlos.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1980.
- LURIA, A.R.: *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río, Editor, Madrid, 1980.
- LURIA, A.R.: *Lenguaje y pensamiento*. Fontanella, Barcelona, 1980.
- LURIA, A.R.: *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal, Madrid, 1987.
- PUZIREI, A y GUIPPENRETER, Yu (Comp.): *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria*. Editorial Progreso, Moscú, 1989.
- RIVIERE, Angel.: *La psicología de Vygotsky*. Visor, Madrid, 1985.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio.: *Ideología*. Labor, Barcelona, 1980.
- SCHWAB, J.: "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, Angel.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, pp.197-201.
- SHARP, Rachel.: *Conocimiento, ideología y política educativa*. Akal, Madrid, 1988.
- VARELA, Julia.: "The marketing of education: neotaylorismo y educación". *Educación y Sociedad*, nº 1, Akal, 1983, pp.167-177.

**"La aplicación de conocimientos científicos al campo de la educación ha sido un proceso que, llevado de la mano de los tecnócratas, ha originado básicamente una parafernalia didáctica asociada a un discurso encubridor de las verdaderas funciones del sistema de enseñanza"**

VOLOSHINOV, Valentín N.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.

VYGOTSKY, Lev S.: *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires, 1977.

VYGOTSKY, Lev S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1979.

WERTSCH, James V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

ZAZZO, René.: *Psicología y marxismo*. Pablo del Río, Editor, Bilbao, 1976.

(\*) El origen de este trabajo es el texto de la ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Escuelas Asociadas de la UNESCO celebrado en Gijón en Julio de 1990, si bien desde entonces ha sido objeto de leves modificaciones introducidas por el autor a propósito de sus intervenciones en las Escuelas de Verano de Extremadura, Córdoba y Sevilla (Julio y Septiembre, 1990), así como de su discusión en el Seminario Regional de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en Octubre del mismo año, que acordó adoptarlo como marco teórico de referencia para orientar su trabajo durante el curso 1990-91. También fue entregado a la Coordinadora de los Grupos de Investigación-Acción constituidos en Asturias.

(\*\*) José María Rozada es Asesor de Formación del CEP de Oviedo (Área de Ciencias Sociales) y Profesor Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

(Dirección: Avda. de Galicia s/n. Edificio Miño, 33005 Oviedo. Tfns. 5240794/5103236)