

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? ¿es una estrategia para publicitar prácticas educativas acríicas o contracríicas? 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, entendiéndolo 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 Lorente, 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. Barnett (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 Jurgen 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.