Sobre la situación y el significado de la Didáctica

Félix E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid

Conviene hacer de entrada algunas aclaraciones terminológicas, aunque considero que los contextos, en cada caso, resuelven las posibles dudas. Cuando hablo de *proceso educativo* me refiero al contínuo perfeccionamiento del ser humano, logrado o facilitado en sus distintas etapas por diferentes medios y formas, pero ininterrumpible e inagotable. Si me refiero a la *escuela,* lo hago de manera integral; entiendo abarcados en ella a todos los niveles: escuela infantil, primaria, formación profesional, bachilleratos y universidad y en todos, pero especialmente en la última, junto a la enseñanza y aprendizaje, la investigación; cuando utilizo esta nominación genérica es que entiendo que cuanto se dice afecta a todos y a cada uno de esos niveles. *Profesor y maestro* lo entiendo como términos sinónimos y, si no hago referencia específica a los de un nivel, lo dicho es aplicable a los de todos ellos. Distingo entre *educación,* que siempre será algo análogo a lo que hace posible lo que he llamado *proceso educativo, formación e instrucción;* términos que, en el orden en que se citan, son cada vez menos abarcadores, si bien mútuamente implicados y sin que se pueda dar uno sin los otros. Si hablo de *enseñanza* y no hay ninguna aclaración sobre su significación concreta, estoy circunscribiendo esta acción a la escuela y cuanto en ella se haga, como causa suscitadora de *aprendizajes,* entendidos también en el ámbito escolar, si no se dice otra cosa; la enseñanza, cada enseñanza, hace referencia a un reducto del proceso educativo, reducción de ámbito, contenido, método, situación de tiempo y espacio, o secuelas; las distintas acciones llamadas enseñanza, positivamente emprendidas para ello, deben tener efecto en la dirección de la educación.

Otros términos y expresiones utilizados y de especial significación, llevan, creo, su aproximación definitoria y distintiva.

Revista Complutense de Educación, Vol. 1 (1) - 31-54. Edit. Univ. Complutense. Madrid, 1990

DIDACTICA Y CURRICULUM

La causa por la que planteo las cuestiones que aparecen en los dos primeros apartados no es otra que el hecho de que encuentro que, últimamente y en obras y autores varios, el término Didáctica disminuye en su uso, ocupando su lugar otros, como los que le acompañan en estos apartados: currículum, teoría crítica, socialización.

El currículum como nominación general hace referencia a lo que el discente de cada situación hace, tiene que hacer, debe hacer o padece; y junto a ello el conjunto de medios (personales y materiales), previsiones, métodos y proposiciones con las que aquello se desenvuelve y en las que, como ámbito, sucede. Demasiadas cosas. Evidentemente a todas no atiende la Didáctica, pero también por ahí andan las preocupaciones y ocupaciones que la caracterizan. No tendría sentido complicar el término Didáctica con lo que no le corresponde, bastante tiene con lo suyo; pero tampoco pretendemos entonces una sinonímia no pertinente con lo que podamos querer que signifique currículum. Este «supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se asignan a la educación escolarizada» (Gimeno, 1988: p. 15); que además «resulta ser no una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se diseña» (Gimeno, 1988: p. 16). ¿Pero cómo coordinar estas insistencias en la concreción con la amplitud que parece dársele a lo que le concierne? Heubner (citado por Mc Neil, 1983, y ambos por Gimeno, 1988: p. 16) lo califica «como la forma de acceder al conocimiento... convirtiéndose en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura», y Grundy (citado por Gimeno, 1988: p. 14), dice «que no es un concepto, sino una construcción cultural», que parece consistir en su concreción, en «un modo de organizar una serie de prácticas educativas»; es difícil coordinar esto último con la envergadura de una «construcción cultural». Pero lo curioso es que después de haber admitido con Grundy que el curriculum «no es un concepto», se diga que «resulte un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela» (Gimeno, 1988: p. 15). No es que no se entienda el doble uso del término «concepto», es que hay una ambiguedad subyacente de difícil superación y que en nada beneficia al efectivamente concreto trabajo en la escuela. Porque, o bien el currículum es la práctica, lo que se hace (esto tiene y tuvo siempre otro nombre), o bien es un análisis y descripción teóricos y críticos, en todo caso programático (pero eso también tiene y tuvo siempre otro nombre).

Cuando M. A. Zabalza se ha aproximado al tema, antes de proponer la primera definición para el currículum, hace unas consideraciones entre las cuales me llamó la atención aquella en la que se refiere a lo que le ocurrió a Chersteston y que Zabalza estima «como muy al caso», y en la que un obrero se considera, con sus propias palabras, implicado en la construc-

ción de una catedral completa, tras de que otros sólo hubieran sabido dar respuesta sobre su parcial labor como picapedreros, preparadores de andamios, etc. Con ello es como si la inicial ironía de M. A. Zabalza hubiera sufrido un trueque, transformándose en una paciente y resignada aceptación y se hubiera visto obligado a hacer la propuesta de que el obrero citado en primer lugar «tuviera una mentalidad curricular» (M. A. Zabalza, 1987: p. 14). Pero puede que sea natural perspicacia y no ironía trocada, porque aquel aparente «factótum» de la albañilería difícilmente sabría del ejercicio de levantar catedrales más que aquello que de oídas tuviera. Y sobre el currículum cuanto hay y se conoce de oídas es. ¿A qué aspecto singular y diferenciado con el que realmente tropiece cada día el profesor se refiere? ¿Qué le aporta de nuevo al maestro? ¿No es posible, si no real, la sospecha de que algo viene de nuevo a obligarle a una cómoda pero insatisfactoria enajenación?

Además, las metáforas y parábolas dicen lo que dicen, algo dejan entender de un cierto sentido en función del cual se utilizan, pero hay más que no pueden decir y este más, a veces, no puede ser eludido aunque nos cueste entrar en ello, quizá por la falta de dominio riguroso de ciertas cuestiones concretas. Es evidente que cuando nos referimos a algo que no está del todo claro para la comunicación, el circunloquio es inevitable. Aquel obrero presunto realizador de catedrales, debía haber hablado, en todo caso, de la significativa aportación de su trabajo personal como secuencia dentro del proceso que acabaría en la hermosa fábrica del templo. Si, siguiendo con la analogía, se hubiera preocupado más de lo que concernía a su trabajo, al trabajo, del profesor si hablamos de Didáctica, y no de albañilería, esta otra hubiera sido su reacción. No es que no sea bueno preocuparse por la síntesis de la obra total; es que el ejemplo o parábola elegido no es bueno: el maestro sabe de la inconclusión de su obra, de su implicación concreta en la realidad y la actitud que ello le exige; del dominio del conocimiento y la disposición de éste para la comunicación, de la atención al discente como demandador de aquellos dominios y disposición. Lo que pasa es que estas concreciones necesitan una atención rigurosa y esforzada a aquellos ámbitos del conocimiento a los que diariamente el profesor debe enfrentarse con actitud desentrañante y reveladora de la incitación que contiene para el inevitable ejercicio de conocer del hombre. Y esto no se consigue con fabulaciones envolventes. Hablar al profesor de la vastedad que caracterizan estas referencias curriculares es seguir dejándole sólo ante los problemas reales de su trabajo. Si fuéramos capaces de invertir el proceso entendería y se beneficiaría de lo que de bueno queremos ofrecerle. Porque podríamos seguir los interrogantes anteriores y preguntarnos ahora, pensando en el profesor y, si no en ciertas parcelas claras del conocimiento que él debe dominar, al menos sí en un proyecto para su formación y perfeccionamiento; y ¿dónde está ésto como preocupación fundamental?; no en las teorías sobre el curriculum. ¿No es

verdad que, una vez más, se le dan los proyectos a cuya realización él debe colaborar, sin que sepa bien qué es aquello, por qué lo tiñen ciertos matices dentro de los más variados cromatísmos y que incluso hay un sutil cuidado en que no lo sepa? Convengamos todos, como profesores, qué vamos a hacer y cómo hay que hacerlo y no sólo por referencias, y dispongamos las piedras angulares, que no son otras que nuestra preparación y que no es tema que esté claramente presente en las teorías sobre los currículum, como no podía ser de otra manera, para que no cayeran en contradicción.

Cuando trata de aproximarse definitivamente a qué sea el currículum (M. A. Zabalza, 1987, p. 14), dice «que es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones». Aparte de que este mismo se podría decir algo mejor, es una pena la presencia de la indeterminación que suponen esos «supuestos de partida», del «ect.», que aparece, y que se califiquen de «opciones» lo que se ofrece más bien como una relación secuencial de acontecimientos. Si no fuera por eso esta definición podría abarcar aquello que a la Didáctica concierne, al menos en cierta medida.

De la Didáctica se han hecho muchas aproximaciones definitorias, casi todas analógicas; es como una de esas cosas importantes de las que San Agustín decía que todos sabemos lo que son, salvo si nos lo preguntan. Pero ello no justifica ésta a modo de substitución que parece pretenderse con el uso de otros términos y conceptos menos claros y menos prácticos. De la Didáctica se dijo que era un arte, luego que podría ser considerada como una ciencia, luego como ciencia y a la vez tecnología; más tarde casi exclusivamente como tecnología; ahora tiende a silenciársela. Hay autores, quizá Stenhouse es uno de los más claros en este sentido, que saben bien que se trata de una actitud, una forma de hacer que proyecta desde su singularidad el impulso necesario para poner en ejercicio otras formas de hacer diferentes pero armonizadas por el carácter lógico común que les es inherente. Y esa manera de ser y hacer se aprende como ejercicio y hábito impregnado en aquello que a cada profesor le es propio y en el conocimiento al que dedica preferentemente sus aptitudes y desde el que todo lo demás toma la forma de presentarse, el sitio que le corresponde y los usos que permite, incluido el de la autodignificación. Y ésto es lo que indican los principios de realidad y racionalidad en el desarrollo del curriculum, tal como los expone Scurati (Zabalza, 1987: p. 31); por realidad entiende a la vida concreta de la escuela y a cuanto en ella se desarrolla; por racionalidad, una referencia a la implicación en decisiones y acciones que deben ser tomadas por quienes programan las actividades, no recibidas por éstos como un préstamo establecido o impuesto. O también como define el currículum Stenhouse: «tentativa para comunicar los principios y rasgos esen-

ciales de un proposito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (Stenhouse, 1984: 0. 29). Pero ésto, ¿por qué se llama curriculum? ¿sólo por que permanece «abierto a la discusión crítica»? ¿qué clase de discusión y entre quienes? No está tan clara la mediación a la que el mismo Scurati se refiere en el «principio de socialidad»; esa mediación, sin más, puede ser una puerta de perversión para la escuela, que no está anunciada en la misma definición que este autor hace del currículum, como proyecto educativo didáctico realizado en situación escolar a través de comportamientos de tipo profesional». Aproximación definitoria desde la que se pretende diferenciar lo educativo y didáctico vinculándolos a decisiones de tipo axiológico y técnico, en un dislate derivado de un mal entendimiento del proceso educativo (Zabalza, 1987: p. 28).

También desde estas dos últimas cuestiones, que podrían enmarcarse en lo que se llama «sociología de curriculum», planteo mis dudas sobre la efectividad y positividad real de cuantas cosas se implican en el currículum y cómo se hace y para qué fines se conjugan esas implicaciones. Si no se que quiere decir «plantearnos los conocimientos a impartir como comunidades de gentes en lugar de como unidades de datos» (Zabalza, 1987: p. 32), sí se que aquí no se recoge, en mi opinión lo que Stenhouse dice directamente o citando a King y Brownell o a Musgrove (Stenhouse, 1984: p. 36), que más parece tener que ver con lo que se decía, líneas atrás, sobre la actitud y manera de hacer que la Didáctica supone.

No entiendo ni en Stenhouse, mucho menos en casi todos los demás, esa especie de manera de salirse de la escuela para ver a ésta con más claridad. Si es cierto que la escuela vive inmersa en la cultura que la sustenta y que de ella toma la temática que define gran parte de su acción, no lo es menos que, de las instituciones sociales, ella es la que tiene mayor responsabilidad de impulsar el proceso cultural, de no devolver nada en el mismo estado en que lo recibió; y esta activa participación se conjuga mal con la afirmación de que los temas escolares están fuera del ámbito escolar de manera absoluta, que ella sólo los transforma y «hasta cierto punto». Pobre visión de la escuela que se limita a mal reproducir y a distribuir los conocimientos que, además, contradictoriamente, se suponen extraescolares. Menos mal que se dice que lo de «distribuir» solamente le corresponde más que lo de «fabricar» (si el término está bien traducido, hasta aquí llega el infortunio) (Stenhouse, 1984: pp. 35-36); y ésto, repito, en este autor que es uno de los mejores luchadores, en mi opinión, por la dignificación creativa e investigadora de la escuela en su conjunto y de los profesores en particular.

Por ello, la falta de entendimiento a la que me refería al comienzo del párrafo anterior radica en que ver con más claridad significa, en efecto, salir de vez en cuando de entre los árboles, incluso, si se me permite planear sobre ellos, pero sin alejarse demasiado, porque el bosque lo constitu-

yen los mismos árboles que la escuela há sembrado y que permiten y necesitan de las perspectivas que ellos mismos propician. ¿O no es así?. Recuérdese el sentido amplio que doy al término escuela, desde el cual permíteseme también contestar, en cierto modo, la breve pregunta anterior: para mí no cabe duda que, en el proceso actual del decurso histórico y la comprensión que podemos tener de su secuencia, a Newton le debemos más que al jefe indio Jerónimo, dicho con todos los respetos y consideraciones, algunas de las cuales podría compartir, porque evidentemente no estoy hablando de sus incompatibilidades, lo que fortalece el fondo de mi cuestión. Las tinieblas se disipan y la luz se hace cuando, dónde y cómo realmente sucede; todos los juicios e interpretaciones tienen valor, pero no el mismo valor.

Así como hay autores que consideran al término curriculum como inglés (J. C. Forquín, 1987: p. 7), refiriéndose poco después a la «multiplicidad de usos que tiene ese término en la literatura anglosajona sobre la educación» hay otros que quieren remontar su origen a la misma Grecia, cayendo en la incongruencia de que fueron Platón y Aristóteles quienes primero lo utilizarón (Kemmis, 1988: p. 32), según consta en una cita de Marsh, de 1986, que luego trata de rectificarse, dejando la duda de la justificación de esa cita. Hamilton y Gibbon afirman (Kemmis, 1988: p. 32), que el término se acuñó en la Universidad de Glasgow, en 1663, agregando una de sus significaciones latínas que no es la primera que como tal le corresponde (pista de atletísmo); escribiendo luego que viene a ser la síntesis de lo que quería designarse con «disciplina» («orden estructural más que secuencial» para los jesuítas, hacía fines del s. XVI), y «ratio studiorum» (esquema más que secuencia también); pero sobre todo poniendo de manifiesto dos cosas: que este término emerge más como consecuencia de problemas sociales, económicos, políticos e históricos concretos que escolares en sentido propio; y que detrás está la Reforma Calvinista Escocesa con cuanto toma de la Reforma tal y como se desarrolla en el centro de Europa. Ambos casos son altamente significativos y no olvidables.

De manera más realista, y atendiendo al sentido del problema que subyace a la nominación de currículum, lo ha abordado Johnson, pero respetando lo que aquellas dos cosas citadas como causas de la generación de la entidad curricular han dejado en ella permanentemente impresa. Así dice (Johnson, 1978), que desde fines del siglo XIX hay estudios sobre valoración del curriculum, como los de Dewey, realizados hacía 1895 y 1896, o aquellos otros en los que analiza los problemas y las relaciones entre la vida social y el curriculum escolar, realizados hacia 1905 y 1914. Pero los estudios directos sobre la temática curricular se asientan alrededor de 1918 y llegan hasta 1938 en una primera etapa (Russell y Caswell); a partir de este año puede considerarse su generalización en los Estados Unidos. En 1923, Charters, elabora una primera bibliografía de estudios sobre el tema, tras que, en 1918, F. Bobbitt había elaborado el primer libro («El

Currículum») en el que se expone «uniformemente» una teoría sobre su desarrollo. Rugg (1927), Bode (1931), y sobre todo Tayler (1931) tratando de encontrar solución a la problemática entre la preparación del alumno para la vida y los imperativos de los currículas establecidos, entienden que era inevitable una mayor apertura de éstos. Desde las tres fuentes que Taba señala, en la mejor síntesis sobre el tema que probablemente existe (estudio de la sociedad, del aprendiz y de los contenidos), y la elaboración de los siete pasos para la concreción curricular, que luego retomaría Tyler, los estudios se han multiplicado y fragmentado en cuanto al concepto en sí y en aquello que le determina y en función de lo cual se edifica (Briggs, Eisner, Gagné, Tanner, Stenhouse, etc.). De tal manera que en tanto no varíen las bases y puntos de partida, lo que este término lleva consigo permanece y a ello se vuelve aunque la intención fuera caminar en sentido contrario.

Cuando autores más cercanos en el tiempo retoman el tema y lo hacen desde la escuela, se formulan preguntas como: «¿A qué características de la escolarización y de la enseñanza habría que dar prioridad en las discusiones de las prácticas curriculares?» (Popkewitz, 1987). Cuando se hacen preguntas como ésta lo que resulta extraño es que no se busque la solución en la formación del profesor y se siga especulando en torno a las características sociales sobre las que la escuela en sí y de manera inmediata, y con ello los profesores, nada puede. Sin embargo Popkewitz, en este mismo artículo, afirma que el lenguaje del currículum «tiende a cristalizar lo social, lo cultural y lo político», lo que incide en que la proyección sobre el aula de cuantos los currícula proponen, lleva una marca que hace tomarlo, cuando menos, con recelo.

Nos aproxima Popkewitz hacia la Didáctica, de la misma manera que se va haciendo, sucesivamente, cuando se reconsideran como modelos de los currícula los distintos modos de investigación educativa, gran parte de los cuales se apoyan en ciertos datos y teorías psicológicos. Tomando dos de estos acercamientos al proceso educativo, el que pone su énfasis fundamentalmente en los productos obtenidos en forma de conductas logradas, y aquel otro que se refiere a la investigación que el profesor debe estar realizando adecuadamente para su posterior acción en el aula, puede decirse que el primero está llamado a conseguir una mera formación instruida, algo que, en sí, puede calificarse como no específico de la escuela y para lo que el maestro cumple sólo un papel secundario; del segundo podemos concluir que mejora notablemente al anterior, el tiempo siempre sana errores; pero parece como si el profesor tuviera que investigar todo aquello que le afecta, menos lo que verdaderamente le concierne (debería llegar a lo que puede afectarle desde aquello que con toda seguridad le va a concernir), pero suele entenderse despectivamente que el profesor alcanza mejor el desarrollo de su profesionalidad cuanto más y a fondo domina los conocimientos del ámbito que le corresponde. Su preocupación no puede ser una reiterada mirada sobre lo que le condiciona, lo que él u otros hacen,

sino un ejercicio de reflexión e investigación sobe aquello que le concierne y en función de quiénes debe ponerlo a punto; entonces su enseñanza será luz para el aprendizaje; habrá rehecho cada proposición y los términos que la confirman desde la doble perspectiva de una múltiple contrastación por su inserción en una gran variedad de contextos, y la habrá dispuesto para su introducción en uno nuevo, no definitivo pero muy enriquecedor, porque la comunicación en el aula exige la exactitud limpia de términos y proposiciones junto a la honradez de conocerse los interlocutores como enyueltos en una experiencia permanente. Por ello la necesidad de la preparación exquisita del profesor en el dominio lingüístico; lenguaje como instrumento de conocimiento y comunicación, acciones en permanente respectividad, lo que conlleva que la palabra se haga en la comunicación y en cualquiera de sus formas. Palabra permanentemente rehecha, fiel a sí misma pero constantemente atenta a la evolución del alumno.

Ante la serie de posibles preguntas: «¿Qué es el currículum? ¿Un programa de estudios? ¿El contenido de los cursos? ¿La planificación de experiencias de aprendizaje? ¿Las experiencias "habidas" bajo los auspicios de la escuela? ¿Una serie estructurada de resultados de aprendizaje deseados? ¿Un plan de acción "escrito"? o ¿hay algo más?» (Cherryholmes, 1987), estas son las que se formulan Johnson y Zais, tras descartar algunas de ellas, llegan a concluir para el currículum unas a modo de definiciones en las que, para Johnson queda «como una serie estructurada de resultados de aprendizaje deseados» con lo que sí se aprecia un resultado. Para Cherryholmes esta sería una «definición» rechazable: no parece oportuno distinguir tan claramente entre currículo y enseñanza (personalmente no veo esa clara distinción), y no es bueno una definición a posteriori, es mejor una definición «antes del acto de la enseñanza» (si ésto es lo que Johnson pretendía, según Cherryholmes, no se entiende cómo dijo prácticamente lo contrario) (Cherryholmes, 1987). Para Zais, considerando ideas de Taba, al dominio del currículum pertenecen los aspectos más amplios y generales «de los fines, del contenido y el método», en tanto que «dos aspectos más próximos y específicos deberán ser asignados propiamente a la enseñanza»; lo que enlaza bien con lo que McCutcheon precisa a través del propio Zais, proponiendo como currículo «lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela», y tanto por causa del currículum oculto, como del aparente o del cero («currículum cero» es para Eisner aquello que en la escuela no se aprende porque no está previsto en sus cuestionarios). Como observaciones inmediatas cabe decir que la separación entre lo que suponen los instrumentos y preparativos de la enseñanza y ella misma, como parece indicar Zais y que luego analiza él mismo, no es consistente con un buen entendimiento de lo que la escuela debe hacer y la unidad de su acción; resulta además que no sólo el currículum como acción, como organización de actividades, no lo es todo, sino que hay otras dos formas de currículum también operativas, pero pre-

cisamente por su ausencia. Demasiadas cosas, demasiados mediterráneos continuamente descubiertos y bautizados de nuevo, cuando son tan antiguos como la enseñanza misma. Por si fuera poco su trabazón se hace con un uso de la lengua más que discutible y unos apoyos contínuos en opiniones subjetivas generalmente alejadas de la práctica escolar real y de la construcción con aspiraciones de fiable objetividad.

Siguiendo algunas de las cuestiones de Cherryholmes, resulta que el currículum debe tener en cuenta lo que se valora y estima, por parte del estudiante, y aquello que se desestima y por lo tanto se excluye: ¿a priori o a posteriori? ¿con qué criterios se dan esas valoraciones? ¿qué imperativos conllevan y quién los establece? Cuando lo que se quiere que el currículum sea se aproxima a lo que en la escuala interesa verdaderamente, entonces parece identificarse con lo que desde hace muchos siglos se ha llamado Didáctica. ¿Hay otros intereses tras el término currículum?, quédese éste con ellos y piérdase su generalidad, barullo e inconcreción allí donde no sean perjudiciales, si es que otros intereses esconde, y algo debe de haber cuando tras el intento de algunos autores por defender su concrección, otros tratan de poner de manifiesto su significación «como un sistema simbólico que puede ser analizado como un sistema de signos» (Cherryholmes, 1987); y no se trata de ponerse ahora a dilucidar qué puede entenderse por símbolo y signo y seguir embrollando en busca de clarificación de lo que en sí no la tiene.

Parece, sin embargo, que lo que yo trato de defender supusiera una aceptación de cierta invariabilidad de ideas y conceptos o formas de hacer. Nada más lejos de mi pensamiento como se manifiesta en mi concepción del conocimiento. Sí es cierto que me parece que algunas revisiones tienen que buscar anclajes, puntos de firmes referencias en ideas y actitudes poco nuevas. Y también lo es que entiendo que esas revisiones no se producen por hablar o escribir sobre su significado y posibilidades, sino por la ejecución de ciertas acciones y la variación real de aquello que no deja en su sitio más que lo que debe quedarse, que siempre hay algo. Lo que pasa es que son muy fuertes los intereses de quienes los tienen y pueden tenerlos, de hacer que en la escuela especialmente cambie todo para que nada cambie (según la célebre frase de Lampedusa, supongo que entre otros). Así aquella cuestión de Musgrove, resumida como pregunta por J. C. Forquín: «¿Por qué los profesores se muestran particularmente reticentes ante las innovaciones que ponen en duda las separaciones disciplinarias tradicionales? (J. C. Forquín, 1987), viene a responderse con alusiones que encierran desde un cierto sentido corporativista hasta una consideración de la defensa de lo que forma parte de la propia identidad. Y algo puede haber de todo ello, incluso bastante, pero creo que hay más hábito e incluso comodidad inconfesada para seguir haciendo lo que el sistema hizo con ellos permanentemente; eso sí, advirtiéndoles que aquello no debía ser así, pero que un cúmulo de circunstancias inenarrables (curriculares) impedían

hacerlo de otra manera. Nadie ha puesto en el profesor de manera fehaciente el gérmen del cambio, pero todo el mundo le exige que cambie, creo también que es la misma escuela la que tiene que propiciar ese cambio desde sí (especialmente la Universidad y comenzando por ella misma); ¿qué otra entidad puede hacerlo? Nadie conoce mejor lo que hay que hacer y, ¿quién puede enseñar a los profesores a enseñar? Creo también que en la enseñanza y el aprendizaje, ejercidos ambos por el profesor, está el mejor método para ir desentrañando lo que el conocimiento va siendo y entendiendo que lo que la escuela hace no va por ahí; porque enseñanza y aprendizaje son absolutamente inseparables de investigación, reflexión y comunicación. Creo también, y ya voy a suspender el relato de mi fe, que el profesor sabe, mejor que nadie en general, que la calidad de su conocimiento tiene las dos formas de contraste más finas: la permanente comunicación con compañeros y alumnos y la búsqueda más exquisita de sus fundamentos y métodos; ambas cosas suponen la superación de la justificación que Musgrove ofrece a su propia cuestión. El profesor puede y debe encontrar la manera de dejar de hacer lo que con él hicieron para comenzar a hacer lo que hubiera querido que con él hubieran hecho. Uno de los pasos primeros que le corresponde dar para ello es reclamar lo que necesita para conseguirlo, lo que realmente necesita y no dejarse llevar por lo fácil y reclamar simplemente lo que le conserve en su inercia.

Finalmente, unas breves consideraciones de carácter etimológico. En las referencias más recientes que aquí se aluden sobre el término currículum se presenta a éste como soporte de una acción que, sin embargo, no parece este entre las significaciones posibles que los latinos atribuían al vocablo currículum; para ellos era: carrera a pie o en coche, lucha, carro (para correr o batallar); también el lugar donde se corre (acepción que parecer ser la considerada en Glasgow cuando en 1633 comenzó a utilizarse el término). Sólo como «currícula mentis» (ejercicio de la mente o la inteligencia) podría tener una primera remota aproximación a lo que puede concernirle al uso actual del término en la acepción aludida. En Español (creo que en todas las lenguas de España, lenguas Romances, que algo debieron recibir del latín; incluida la de Euskal Herria, que aunque no romance, no permaneció inmune a las influencias latinas), hasta la última edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, sólo tenía sentido este término si iba acompañado del genitivo «vitae»; en la última edición aparece con una doble significación: como «plan de estudios» y como «conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades». Es como si los Académicos hubieran tenido una fuente informativa próxima a la que tuviese A. Pérez, cuando habla de la concreción posible en los diseños del currículum: «marco» y «proyecto» curriculares; siendo el proyecto «una propuesta flexible de intervención» (A. Pérez, 1986).

Está claro que, como quiera que sea, la historia ha pesado en el criterio

de los académicos y que, por concordar con lo que ella enseña o por imposibilidad de hacer otra cosa, los dos ámbitos fundamentales que caracterizan toda aproximación definitoria del currículum, allí están: lo estático y lo dinámico, lo que hay que hacer y con quién hacerlo; pero no ha calado en ello el fino tacto progresista de A. Pérez. Tampoco se perciben ni las raíces ni los modos de planificación, ni los fundamentos ni los métodos para el desarrollo pleno de las posibilidades del alumno. Probablemente no era cuestión de cubrir varias páginas del diccionario ni de entrar en distingos poco apropiados. Que tengan en este caso más suerte que con la desafortunada transcripción fonética de la famosa bebida escocesa (currículum y whisky parecen haber concordado su cuna).

Una cosa está clara, en Español, ni como substantivo singular, ni en expresiones como las referidas (currícula mentis, currículum vitae) parece que pueda extraerse de su significación original lo que quiere asignársele ahora forzadamente. Cómo «carrera» o «liza» quizá, si entendiéramos todo ejercicio educativo como unos cursillos para capacitar ejecutivos; pero no creo que sea el caso. Como recinto para las competiciones, si la relación entre calidad educativa y estructura arquitectónica del edificio escolar fuera absolutamente determinante; alguna importancia tiene, pero no tanta. En el caso de «currícula mentis» tiene una clara referencia a la singularidad, lo que la hace inapropiada para significar la acción educativa en su conjunto, aunque suscitar los ejercicios de la inteligencias sea una de las principales funciones de la acción educativa. El descenso a categoría funcional de adjetivos de los substantivos implicados en las expresiones «currículum mentis» y «currículum vitae», mediante el morfema de genitivo, es la respuesta de la lengua a su propio proceso de economía, que precisa del contexto para que las expresiones adquieran su significado preciso; se encierra en ello una cierta identificación conllevada por el mayor rango semántico de los términos disminuidos a genitivos y no pueden contagiar al otro término (currículum) de su propia significación. Este término carece en sí, y en la historia de su uso, de referencias para elevarle al rango que se pretende en relación con el proceso educativo. Podría, si acaso, quedar relegado a una significación referida, quizá, al ámbito de la organización y legislación escolares.

Si la escuela, la educación, implica un ejercicio, una acción ejercida por su protagonistas, de ninguna manera ha de confundírsela con uno de sus resultados parciales, de sus preámbulos o de cuanto habita en su contexto, descarnado éste, de quienes son realmente su esencia mientras la llenan y constituyen. Por eso es claro que estoy escribiendo de la dignidad que en justicia le corresponde a la escuela, no sobre un mero debate terminológico, que es siempre el resultado, el reflejo, no la fuente. Aunque con frecuencia no sepamos cómo, en los mensajes enviamos significaciones trascendentes que sólo un análisis detenido puede poner al descubierto; descubrir a tiempo estas significaciones es parte del ejercicio crítico que a

la escuela concierne y tanto de las referidas a sí misma como a la sociedad que la sustenta.

Si las cosas son así y yo así lo creo, ¿cómo es posible el trastoque terminológico que de hecho se está produciendo, como decía al principio de este apartado, de tal manera que la nominación de Didáctica para la actividad escolar se está perdiendo? ¿A qué favorece ese cambio y esta pérdida?

TEORIA CRITICA, SOCIALIZACION Y DIDACTICA

Son estos dos conceptos, de nuevo citados junto a la Didáctica, escurridizos y que se prestan a interpretación análoga a la hecha para las teorizaciones sobre el currículum.

Siempre ha habido actitudes y procedimientos de raíz crítica; y es así porque son necesarios. Prácticamente ningún juicio está exento de valoraciones, es, en gran medida, la esencia de su definición; y todo el conocimiento se construye mediante el adecuado agregado de proposiciones, ésto ya lo dejó muy claro Kant. ¿Qué es, entonces esa entidad de obligada presencia en los manuales que tratan, más o menos, sobre teoría de la educación y su práctica, y que se presenta como «teoría crítica»? ¿Cuál es el motivo de esa obligación y la novedad que le impulsa?

Siendo fiel a la no exahustividad que me he propuesto, trataré de situar las respuestas a estas cuestiones desde el comienzo de unos puntos de reflexión sobre ellas.

Así empiezo por la consideración de que, desde la muerte de Hegel, la filosofía anda buscando alguna forma distinta y fértil para su propia continuidad. Hegel hacía agotado algo en la manera de hacer y de entender; no, por supuesto, a la Filosofía misma; pero, en mi opinión, hay un período poco fértil a continuación de él; todo lo que se acierta a hacer es a afirmar o negar sus supuestos y doctrina, hasta la tendencia implícita en su sistema es motivo de ardorosos y apasionados debates. Pero, en sentido estricto, no hay una continuación superadora, aunque Marx quiera suponer que sí.

Por ello, el punto de partida de los hombres y mujeres de Viena, Oxford, Frankfurt, Budapest, etc., entre los cuales no hay con frecuencia puntos de contacto, es una actitud de crítico reconocimiento, a veces, incluso, del propio reconocimiento. Sanear el terreno es lo concerniente a la Filosofía Análitica y al Neomarxismo (considerando la limpieza que las aportaciones de Wittgenstein supusieron para el camino de la comunicación, a pesar de haber hecho casi desaparecer al sujeto trascendental tras su transformación en reglas formalmente unitarias, y que no hay que olvidar que la teoría crítica de la sociedad tiene su más firme fundamento en Marx); indagar sobre el sentido y destino del hombre desde las nuevas coordenadas históricas, ser humano extrañamente deshabitado por la

vida, parece ser lo que más preocupa a los existencialistas. Encontrar las formas de coordinación social y analizar sus problemas les preocupa a todos, pero en especial a los pensadores de la llamada Escuela de Frankfurt. Heidegger, Zubirí, Habermas y quizá alguno más, participan de los problemas de su tiempo pero dan a su pensamiento un aspecto diferenciador, especialmente por las temáticas que abordan y su mayor fidelidad a la historia de la filosofía.

Es evidente que aún esta rápida aproximación puede poner de manifiesto que todo ello interesa a la escuela, porque afecta a la cultura, y lo hace esencialmente, y por tanto al hombre. Y es lógico que nos acerquemos a ello profesores y alumnos para extraer cuanto haya de útil a nuestros intereses en el mejor sentido, para fortificar lo que la escuela debe ser. Es más, como todos estos conocimientos e ideas han nacido en la escuela, bueno será que ella sea la entidad que primero los aproveche y que contribuya a su difusión y enriquecimiento; pero no consentir que el posible efecto enriquecedor nos venga desde ciertas interpretaciones sociales, con frecuencia degradaciones de procedencia difusa pero interesada, porque la escuela misma lo ha dejado escapar, atareada como está en desentrañar lo que, de antes, ya le vino de fuera. Ese lanzamiento de fuera hacía dentro lleva el tácito y no inocente afán de una redefinición de la escuela para asegurar su docilidad.

Por ello, y para responder a las cuestiones anteriores desde la perspectiva anunciada de una continuación de la reflexión, formularía otras cuya respuesta creo que abarcaría a todas. ¿Se ha tomado el sentido de la «teoría crítica» en lo que yo creo que es su prístina intención? Si nos vamos a su fuente (Horkheimer, 1968) o, al menos, a una de las primeras concreciones que con tal nombre se presentan, nos encontramos con una referencia que, en gran medida se incumple en su proyección en el ámbito educativo: se trata de una manifestación del espíritu crítico guiada, una crítica en la que, tanto dentro de la escuela como cuando se hacen referencias a ella, se dice qué se debe criticar, cómo e incluso hasta dónde. Si, continuando con lo que la teoría crítica se propone, hablamos de superar la tensión con la «teoría tradicional» y a suprimir la oposición entre pretensiones, racionalidad y espontaneidad del individuo, o a eliminar las tensiones de las relaciones en los procesos de trabajo que sustentan a la sociedad, veremos que en todo ello las prédicas andan por un lado y las acciones por otro; y es que los protagonistas, como los profesores son pacientes, no agentes de las orientaciones y realizaciones de su trabajo, lo que nos lleva a decir de nuevo que ésto también es más cómodo pero menos gratificante.

Si, como ha sido citada la «teoría tradicional», pensamos un poco en ella podríamos concluir que la escuela no puede desecharla del todo, que el mismo mundo distinto que anhelara Horkheimer (que también admitía la necesidad de tomar elementos de ella), necesita no romper la dialéctica existente entre ambas («Teoría tradicional» y «Teoría crítica») y apoyarse

más en ella que en una dogmática asunción de la parcialidad de una sóla de las dos.

La «teoría tradicional» se orienta desde la base de un sistema casi formal axiomático, con dos tendencias: una más matematizada, procede como el citado sistema; la otra precisa de la experiencia para hacer valer sus principios de partida. Son las formas de ver y hacer racionalista y empirista respectivamente. En ambas tendencias se pretende según acusan los pensadores de la teoría crítica, olvidar que el sujeto es siempre el hombre que está en relación con otros hombres y formando parte de una clase en conflicto con otra u otras. Esta a modo de teorización tradicional vale para todo el conocimiento, aunque funcione mejor en el que se refiere a la naturaleza. Siguiendo en su crítico rechazo, los defensores de la teoría crítica acusan a la «teoría tradicional» de estar avalada por una sociedad dominada por el tecnicismo industrial y el mantenimiento creciente de la producción, cosas que mediatizan hasta la misma objetividad de la teoría.

Sin embargo, a ambas acusaciones pueden oponerse otras razones por lo menos de análogo peso. La «teoría tradicional» defiende para su método de acción, unas características fundamentales de rigor, observación pertinaz y crítica, universalización atenta y cauta de sus hallazgos y resultados, hipótesis bien formuladas y con los contrastes oportunos bien realizados, rigurosas secuencias bien fundadas, razonadas y justificadas, etc.; y todo ello concierne y siempre estuvo presente en el conocimiento, en todo conocimiento que se estimara como fiable y pretendiera serlo; otra cosa es que cada ámbito de dicho conocimiento haga uso especial, e incluso desarrolle para su progreso, alguna o algunas de aquellas características. En cuanto a la cuestión de la sociedad que domina a dicha teorización tradicional, habría que oponer dos cosas: que antes de que tal sociedad existiera ya existía la teoría, que no es sobre ella sobre la que domina la sociedad, sino sólo sobre algunos de sus usos y que cuando toda teoría se generaliza pasa a ser del dominio público y más que uso se hacen abusos de ella, lo que nos podría llevar a afirmar que eso es lo mismo que ya pasa con la teoría crítica también.

Pero aún hay más, y es el propio Horkheimer el que ha seguido el doble sentido de la respectividad entre órganos humanos y artefactos, sin advertir que toda respectividad tiene en efecto dos sentidos; y pide un cambio a la historia que conlleve un giro social, olvidando de nuevo que el progreso es un dato de la evolución y que es esta evolución la que va propiciando los instrumentos de los que debe servirse y su ritmo de aparición; así durante siglos el hombre buscó y llevó a cabo la confección de artefactos a los que fiaba la finalidad de que aliviaran su esfuerzo físico en la comprensión de la naturaleza y en los sistemas de producción; en la actualidad esos artefactos, profundamente perfeccionados, ayudan a otro nivel del trabajo del hombre, le ayudan en las operaciones mecánicas de rango psíquico, del

conocimiento y en la ejecución y perfeccionamiento de los artefactos equivalentes a los antes citados pero cada vez más sofisticados. Lo que no significa un determinismo a ultranza, sino la fidelidad de esa evolución, del universo a sí mismo, tras haber tomado opciones radicalmente aleatorias. La inmersión del ser humano en el proceso cósmico general y en el más inmediato de la naturaleza es algo que no suele ser contemplado por los pensadores que desarrollan la teoría crítica y otros contemporáneos suyos preocupados por temas más o menos afines.

En realidad este cambio de teorización significa un paso del ejercicio crítico: de la consideración crítica del uso de la razón a la crítica de la sociedad; lo que supone tomar a la sociedad como el sujeto de toda acción humana; y esto está bien o puede defenderse, pero siempre que se considere a esa sociedad como el receptáculo de la cultura integrada por el cúmulo de las aportaciones de los hombres que alimentan, vivifican e incrementan esa cultura desde la múltiple respectividad incentivadora en la que necesariamente viven.

Pienso que el protagonismo del sujeto en el conocimiento, tal y como Kant lo consideraba, no supone olvidar la dimensión social del hombre; por el contrario, es quizá la manera más profunda y sutíl de su integración para la convivencia. De la misma manera para Hegel no estaba la realidad producida por el trabajo de la sociedad, lo que hubiera hecho de la razón una entidad instrumentalizada y, por ello, permanentemente alienada, en tanto que él la consideraba como algo objetivo que se desarrolla en la História Universal. No se puede reducir lo que no es reducible, sino entender la armonía entre las partes, su unidad dialéctica, de la que participan los hombres en el ejercicio de su convivencia. Bastaría echar una ojeada a las filosofías de la historia de ambos filósofos, Kant y Hegel o a sus concepciones del derecho y la sociedad para ver que, cuanto parece aportar la teoría crítica, ya estaba en ellos; la teoría crítica es un pormenor, algo en todo caso no suficientemente desarrollado hasta las últimas décadas, una manifestación más de esa debilitación del conocimiento, en la fuerza de su progreso, que sigue a la muerte de Hegel.

Quizá la más clara evidencia de esa debilidad sea el, por otra parte, colosal impulso de Marx, a un recinto del conocimiento que incide directamente sobre ciertas prácticas de vida y que proyecta sobre ellas la luz de la filosofía precedente. Para Marx criticar a la razón es tanto como criticar a la sociedad; pero eso es como atender a los resultados sin considerar las más hondas mediatizaciones, el sentido que el proceso evolutivo ha impuesto e impone; de ahí su error de dar como universales las ideas concretas de una época, parar la historia y lanzarla hacía el futuro desde el impulso de su temporal y relativa concepción. A Marx lo hizo necesario la historia y ella misma lo ha superado. Las ideas concretas de un estadio participan de lo universal pero no lo constriñen.

Para Horkheimer, con la teoría crítica no se trata de construir una

sociología crítica del conocimiento, lo que supondría ahormar el producto desde su concepción, sino de mantener una actitud crítica frente a la sociedad productiva y sus convicciones, cambiando al objeto pero también a los sujetos, con lo que, efectivamente, ha lanzado un potente reclamo a la escuela, al proceso educativo; pero, como se dijo antes, lo hizo de manera incompleta y poco adecuada porque no procura una previsión suficiente para la acción, desconsidera el pasado de la escuela englobada en la sociedad y quiere un programa de trabajo en el que hay olvidos graves para temas y formas de hacer importantes.

Sin embargo, lo que la teoría crítica quiere debe estar presente en la escuela y debe estarlo desde su consideración de una teorización bien determinada, dotada de concreción y poder constructivo aunque no supere en amplitud a la teoría tradicional (como quería Horkheimer), es, como se dijo, un capítulo de ella, y a la luz de ésta puede aquella hacerse subjetiva y definir uno de los modos de especulación posibles; en la teoría crítica cuenta más la construcción del pensamiento que sus contrastes empíricos, no formulándose hipótesis verificables; aunque sí es lógicamente consistente. Su valor, al menos intencionalmente, se proyecta hacia el futuro, sobre el que versa (otra concomitancia con el proceso educativo); se opone dialécticamente a la «teoría tradicional» no aceptando la situación histórica y social que se dice sustenta a ésta; la cuestión estaría en que en tanto en la llamada por los críticos teoría tradicional hay un intento de universalidad, la suya la crítica, se refiere a una concreción específica de aquel recinto universal; así el problema radica en la aceptación o no de la posibilidad de un conocimiento con aquel rango de universalidad, cuestión que la escuela no puede dejar de formularse, sobrepesando la pura criticidad de lo existente.

Lo que la teoría crítica pretende queda claramente expuesto por el propio Horkheimer cuando dice que «tiene la misión de expresas lo que en general no se expresa» (Horkheimer, 1986: p. 65), con lo que queda definido su alcance y valor relativo, sin entrar en consideraciones sobre el desarrollo del conocimiento, en sí lo hace por construcción o reductibilidad de sus estructuras, conocimiento al que brevemente me refería a propósito de una de las formas de teorización.

¿En qué puede diferir la apreciación de Horkheimer de la que hubieran podido manifestar Descartes, Kant o Hegel, cuando aquel dice que «apenas quedan profesores que en una conferencia puedan informar acerca del estado de la física, de las ciencias naturales de una manera global y comprensible en general»? Cuestión que puede plantearse de forma análoga para otros conocimientos. «Estos son ejemplos de problemas en los que debe ejercerse nuestra crítica para poder obtener cambios y mejoras» (Horkheimer, 1986: p. 207). Parece como si se reclamara la presencia de la teoría tradicional y que la crítica fuera precisamente la adecuada forma de ese reclamo. Lo que sí queda claro es que las teorizaciones son trabajos

propios de quienes conocen bien los cambios posibles y convenientes y su forma de realización; en nuestro caso los protagonistas de la acción educativa, que son quienes deben hacer suyo el ejercicio de la crítica y ejercerlo últimamente, no recibirlo a través del filtro social, socializado y, posiblemente, inoperante. En el asunto de los controles de valoración la propia escuela deberá dejar pequeña cualquier exigencia.

Con un ejemplo concreto quizá se aprecie mejor la que propongo como actitud de la escuela y especialmente de los profesore.s Es un hecho que en nuestra sociedad, me refiero a la española, se lee poco, incluso la prensa; esto es criticable y se debe cambiar. La escuela sufre el correspondiente embate y se pone en marcha una campaña de «la prensa en la escuela»; y allá llegan diariamente un conjunto de periódicos de distintos matices y contenidos. En sí no es malo, pero supone dos valoraciones negativas: a los profesores se les considera incapaces de hacer un uso adecuado de ese medio cultural, y hasta de su oportuno reclamo (entonces la culpa no es del todo suya sino de la formación que recibieron); o se avasallan sus iniciativas y formas de hacer, no escuchando a compañeros, como aquel que decía, rechazando el programa de uso de la prensa: «yo no he hecho mis previsiones de trabajo en función de lo aleatorio del periódico, sino de las constancias de mis niños». Y hubo quien le criticó, pero no quien reclamara para la escuela la libertad de manifestarse sobre aquella carencia social y buscar los medios para subsanarla; por que nadie duda de que la escuela, los profesores, conocían la situación. Una vez más el falso remedio, en lugar de rellenar la laguna con la formación adecuada de los profesores y actuar en consecuencia, se desestima a la escuela y se le da el producto hecho. Los profesores saben cuánto y cómo utilizar la prensa y no creo que tengan nada de bueno desbordar la escuela de actividades y no dejar tiempo al sosiego y la reflexión creativos. Sinceramente creo que algo hay en estos reales abusos de teorizaciones curriculares, teoría crítica, socialización, etc. Esto evidentemente no está bien; hay una inversión del mismo tipo en las tres referencias de contrastación con la Didáctica. Y conviene no olvidar que la formación del profesorado tiene sus raíces en la Didáctica precisamente.

Teóricos críticos hay muchos y algunos algo advenedizos según parece porque hacen gala de desconocer cualquiera otra teoría. Entre éstos no deben poderse contar los profesores, y por tanto no olvidarlo en su formación; de lo contrario su labor será parcial y su trabajo se transformará en el resultado de la esclavitud y sumisión a cada una de las formas modales que, de manera superficial, arrastran a las distintas capas sociales con ritmos desacompasados. La escuela se desdibujaría y la misma sociedad saldría perdiendo; como los tiempos ya no están para eso, el decurso de la historia clama por el inevitable cambio.

Esta pequeña mutación tiene algo de rebeldía contra aquella pretendida redefinición de la escuela para asegurar su docilidad. El medio de

lograrla es el adecuado uso de dos poderosos instrumentos: el conocimiento y la comunicación que le es inherente.

Dentro de una consideración global del conocimiento, que parece no interesar a la teoría crítica, ella misma tiene (aún en lo poco apropiado de su nominación), una significación más honda y por ello también más sentido su aplicación práctica. Y es porque no se trata, con esa consideración de un reconocimiento, sino de un análisis que pusiera de manifiesto las realidades históricas, éticas y políticas presentes en la sociedad así como de su sentido evolutivo, de entender los procesos y de retomar lo positivo de ellos y completarlo con las distintas perspectivas existentes y entonces, sólo entonces, actuar. Estoy reclamando una mejor y más constante actitud reflexiva, una más profunda investigación para una más completa y seria formación del profesorado. Porque hay que evitar que se puedan aplicar a las personas preocupadas y ocupadas en los problemas de la escuela lo que Adorno proyectaba sobre los hombres que ejercían la crítica: «El conocimiento serio de las cosas y problemas no fue lo primero, sino, a lo sumo, producto secundario del éxito de agente en el mercado, y cuanto más carece el crítico de ese conocimiento objetivo, tanto más intensamente lo substituye con pedantería y conformismo» (Adorno, 1973: p. 207).

Conviene no olvidar el doble papel de crítico que al profesor le concierne: saber qué, elegir lo que ha de hacer, lo que implica seleccionar; y saber cómo hacerlo, lo que significa una cierta forma de rehacer, observar, reflexionar, investigar, pulir y atemperar. Por eso «el conocimiento serio de las cosas» y el que me haya referido ahora al profesor, porque el teórico no profesor interesa menos.

La segunda cuestión que voy a plantear se refiere a cómo la escuela ha previsto que debe apropiarse de ciertas formas de acción procedentes de la teoría crítica, superando la uniformidad a la que la crítica social puede conducir. La escuela ha de preservar el ámbito de la individualidad en el aprendizaje y operar desde ella hacia la libertad de la integración social: la conquista de la igualdad no tiene salida a través de la uniformidad; lo que ocurre que esto es una cuestión no suficientemente meditada para su adecuado ejercicio.

La escuela es el recinto donde libertades y cultura se generan en mutuo crecimiento y respectividad; en ella se integran los mejores estímulos de la capacidad creadora y en ella y en su encuentro dialéctivo con el rigor de las condiciones materiales, aflora, o debe aflorar, la armonía de las distintas formas que suponen un nuevo y necesario ajuste en el entendimiento de toda la realidad, de la vida desenajenada en la práctica de la permanente ilustración; superando, o debiendo superar, aquello que amargamente dice Adorno cuando afirma «que la mutilación cometida en la humanidad por la incompleta y particularista racionalidad contemporánea es en definitiva un estigma de la irracionalidad total» (Adorno, 1973: p. 214).

La cultura, como proceso, no puede atarse a la cultura de un momento y a sus formas y manifestaciones, porque tiene la misión de hacerla vivir como síntesis no como singularidad. Y precisamente la libertad que ello supone para la escuela radica, esencialmente, en la Didáctica. La Didáctiva proyecta, como impulso, la creatividad sobre el rigor y el orden y deshace permanentemente espejismos y falsos paraísos como el materialismo económico, cómodo y aparentemente confortable. La sociedad debe entender de otro modo a la escuela y no tratar de proyectarse sobre ella sino en la medida que escolariza a sus individuos, consiguiendo con ello revitalizar sus estructuras. No necesitaban los profesores, en general, que Habermas, considerando los trabajos de Mead, les recordara que el individuo comienza necesariamente pensando en términos sociales (Habermas, 1987), porque ésto y que el niño precisa reflexión para enfrentarse a su entorno físico para resolver positivamente los conflictos y obtener complacencias gratificantes, ya lo sabían; y debería haberlo hecho M. Lipman objeto de más profunda consideración en su filosofía para niños.

Es claro que el conocimiento, la posibilidad de conocer, está atrapado entre lo que se quiere conseguir y las limitaciones que conlleva el modo de consecución. La escuela tiene que preparar para la vida desde una actitud crítica de cómo la vida ha sido y es entendida, lo que supone extraer fuerzas liberadoras, y tiene que hacerlo de las mismas entidades que conllevan aquellas otras que limitan las potencialidades del ser humano al restringirlas a una pautas culturales determinadas. Pero ésto no es superable, es la condición que facilita la vida desde los cauces en los que es posible y sólo en ellos. Es la manera de ser y conocer en el mundo, según la idea de Heidegger citado por Habermas, de que «el conocimiento ni empieza creando un comercio del sujeto con un mundo (de objetos representables o manipulables), ni surge de un influjo del mundo sobre el sujeto. El conocimiento es un modo de ser-ahí fundado en el ser-en-el-mundo» (Habermas, 1989: p. 173). Cosa que concuerda con el supuesto de la inmersión del hombre en la actitud de conocer inevitablemente.

Es verdad que éste supuesto y consideración del conocer suponen el encontrar salida al «desideratum» que conlleva «el desarrollo de la idea de un concepto natural del mundo» (Heidegger, 1971: p. 64), inquietud aún no satisfecha por el saber filosófico, aunque ahora se le puede mirar con algo más de claridad que cuando Heidegger se hacía cuestión de ella. Tiene su salida, angosta aún como leve escotilla, en mi opinión, desde una reconsideración del hombre dentro del proceso global del desarrollo evolutivo del universo, único sitio en el que, por lo demás, tiene sentido. Y ésto, en la medida en que trasciende la filosofía radica en el sujeto, cae fuera de lo que pretendía Heidegger en «El ser y el tiempo». Este sujeto y la filosofía sobre él construída deben ser revisados.

Esta manera de entender también está en desacuerdo con Durkheim en cuanto a aquello de que el individuo sea tributario en sus concepcione,

categorizaciones y reglas de pensamiento, de lo que él llama «representaciones colectivas». La confesión de que «el individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo» (Durkheim, 1975: p. 60), no supone la aceptación de ninguna sumisión ni la desintegración del proceso evolutivo antes citado; y, de nuevo, debe decirse que es la escuela, fundamentalmente, la que debe aclarar y poner en juego la riqueza de esa respectividad entre individuo y sociedad. Ella es la que debe poner en claro que esa doble opción no es una dicotomía, sino una síntesis; al contrario de lo que a veces trata de decirse, supeditando el papel de la escuela a las llamadas «demandas sociales». Hay términos cuyo uso debe ciudarse mucho o serán inevitables ciertas interpretaciones; y hoy se hecha mano con mucha frecuencia de los acuñados por Durkheim y dudo de que siempre se haga acertadamente.

En estas consideraciones me encuentro más próximo a Piaget, aunque tampoco del todo conforme con sus manifestaciones. Su sentido de «cooperación» es más satisfactorio y creo que más completo; así dice que «las funciones individuales y las colectivas se exigen mútuamente en la explicación de las condiciones necesarias para el equilibrio lógico» (Piaget, 1977: p. 195). La insatisfacción viene fundamentalmente por la reducción que poco después se hace de la lógica, como «forma de equilibrio inmanente al proceso de desarrollo de (aquellas) mismas acciones» (individuales y sociales a las que rige). La lógica tiene, en mi opinión, otra entidad, que no es ajena a esas acciones y a su íntimo sentido, estructura y secuencia, pero que las desborda; lo que la hace presente en la escuela desde la perspectiva derivada de una concepción del conocimiento, del hombre, la sociedad y la cultura, más abarcadora y en sintonía con el proceso entero de la naturaleza.

Y es que el mismo Piaget, profundizando en la idea de conocimiento, en otra de sus obras, habrá de decir que «el conocimiento parte no del sujeto ni del objeto, sino de la interacción entre las dos» (Piaget, 1981: p. 236); lo que ocurre es que en este pensador esa especie de mutua acomodación es un imperativo parcialmente explicado desde su concepción de lo lógico y lo psicológico. Cuando Piaget reconoce que debido a que los niños piensan y viven convencidos de que las personas mayores «pueden leer sus pensamientos» y, por tanto, «no se toman el trabajo de expresarse claramente, no se preocupan incluso de hablar, convencidos como están de que la otra persona sabe tanto o más que ellos, y que inmediatamente entenderá qué es lo que pasa» (Piaget, 1987: p. 95), está clamando por la superación de la limitación que señaló antes: diferencias lingüísticas y situaciones provocadas por influencias sobre el psiquismo conducen a un estadio de insuficiencia en el que, de alguna manera, falta la mediación educativa consecuente, integradora y avaladora de la continuidad del proceso natural, creando la síntesis entre este proceso y el aporte de la forma lógica concreta, en este caso lingüística. Y éste es un tema de gran impor-

tancia; me estoy refiriendo a lo que la escuela puede y debe hacer al respecto. La armonización entre el desarrollo del niño, de las estructuras cognitivas, y los conocimientos concretos que ayudan a su nacimiento y crecimiento (la psicogénesis del conocimiento como capacidad y como estructuración de su secuencia), es lo que a la escuela debe preocupar esencialmente. Es difícil poner a su tiempo, con el ritmo adecuado y la accesibilidad debida, los conocimientos al alcance del niño, para que el proceso correspondiente se desarrolle sin distonías, como sucede normalmente con el resto de sus facultades. Una esmerada atención es necesaria, junto a una crítica consideración de cuanto se ha hecho antes y de los ámbitos a seguir investigando. Y ésto es primordial, hasta tal punto, que todo debe estar a su servicio, no al contrario. Hay que tener en cuenta la amplitud con la que considero el término conocimiento que, desde su raíz en la psicomotricidad, envuelve a cuanto tiene su asiento en el psiquismo.

Una de las dificultades mayores reside en encontrar cómo el niño se va apropiando desde sus hábitos y formas de vida de aquellos instrumentos que le permiten ese apropiamiento y, simultáneamente, abrirse a otros nuevos. Muchas horas de trabajo, reflexión e investigación necesitan los profesores para conseguir esa fértil y oportuna conexión con sus acciones en el aula. Permitámoselo, ayudemósles y no les perturbemos innecesariamente. No confiemos en que, afortunadamente, luego puede ser subsanado el error de no haberlo hecho así, porque eso sería un proceso en el que la razón ha sido, a pesar de ello, de alguna forma traicionada.

Estoy manifestando mi insatisfacción por una forma de tomar la teoría crítica y el efecto de socialización con relación al proceso educativo, proceso que en gran medida concierne a la escuela y no pueden los profesores esconderse en la comodidad de negarlo. La insatisfacción proviene, esencialmente, de la negatividad, más o menos disfrazada, que para la escuela suponen aquellos usos inadecuados y que permiten que se cuelen los mismos defectos que tratan de ser combatidos. Algo análogo a lo que Adorno mantiene, en la obra citada antes con respecto a la crítica cultural general, sin que aquí se intente separar, sino todo lo contrario, lo que identifica a la escuela con la realidad en la que está, si bien defendiendo y pidiendo el incremento de la fuerza dialéctica de esa identificación; algo distinto a lo que Adorno denuncia al citar una especie de lógica cultural independencia, cosa inadmisible, pero que justifica que «el contenido de la cultura no está exclusivamente en sí misma, sino en relación con algo que es su reverso, el proceso material de la vida» (Adorno, 1973: p. 221). Pero que yendo más alla en la comprensión englobadora del concepto de cultura como dato de la evolución, pierde su sentido.

Aquella permisividad que consiste que se filtren hacia la escuela los mismos defectos que se tratan de combatir tiene su raíz en que el espíritu crítico se queda en sí mismo, normalmente, al llegar como un extraño envolvente de las programaciones y los cuestionarios, procedentes, con fre-

cuencia, de teorías emitidas por gentes que rara vez han pisado un aula del ámbito y nivel educativo al que se refieren. Por tanto esta actitud teóricamente crítica y el efecto socializador que pretende, (tomando ideas, como la citada antes de Adorno, directamente y sin matizaciones), ni desde sus análisis procedentes, ni desde la debilidad de las teorizaciones que conllevan, modifican las deficiencias que denuncian «desde fuera»; es necesario que la escuela genere su propia crítica e invada la sociedad con el meditado y analítico criterio que de ella misma tiene; es necesario que la escuela se regenere y vivifique continuamente desde sí y no caiga en el contrasentido, ni lo acepte, que aquí se debate: que la mediaticen quienes la necesitan y no la orienten quienes la sirven y la integran.

No se trata de socializar más una entidad que por fuerza ya lo está, como estan «socializados» los profesores desde su formación y precisamente en ella; otra cosa es que se haya hecho adecuadamente, pero eso ya sólo depende de la propia escuela y lo que se le permita hacer. De lo que sí se trata, y por ello debe prepararse al profesor, es de entender, permitir y facilitar el desarrollo del niño en completa respectividad, pero desde sí mismo. Las pautas de comportamiento en el niño, incluso la generalización de las implicadas en todas las interacciones, es algo que puede y debe ser favorecido desde la individualidad, de aquí el papel de la familia junto y en colaboración con la escuela. En ello radica el punto de partida para que cada miembro de la sociedad admita a los otros y sus peculiaridades y perspectivas de vida; el hacer una proyección de la voluntad común en la que la de cada cual esté representada y enriquecida incluso en sus aparentes limitaciones (que no se argumente aquí la contumaz falacia de que ése es el camino para que se imponga la voluntad de los poderosos, hecha axiología, porque este es, precisamente, el único camino eficaz para que eso deje de ocurrir; sólo la escuela es capaz del análisis de la realidad que comporta redención, lo que pasa es que hay que creer en ella y prestarle todo el apoyo que su fuerza necesita. La alternativa es que la manejen intereses y poderes concretos o que traten de substituirla los medios de comunicación dominados por distintos grupos sociales; entonces, ¿qué podríamos esperar? Aquella citada voluntad común supone un equilibrio básico y es el único capaz de armonizar los interese distintos y el único ámbito en el que los ajustes de la equidad son progresivos.

La potencialidad de la escuela radica en la fuerza con la que es capaz de fortalecer la identidad personal en las respectividades que la vida supone, y en la medida en que ésto lo proyecta hacia afuera como elemento enriquecedor del proceso cultural. Uno de esos enriquecimientos radicará en poner de manifiesto que la materialidad que apoya a la cultura está a su servicio, no al revés; y lo está como uno de sus elementos integrantes. En discordancia con Spengler, citado por Adorno y con éste mismo autor en su última cita: Adorno, 1973. El proceso del aprendizaje escolar tiene su papel más significativo en la búsqueda del equilibrio entre

el mundo interno y el externo del ser humano, cuya medida se expresa en el uso de la comunicación que permite aflorar al exterior las vivencias más características, y cuya afloración depende del dominio de los instrumentos de esa comunicación, que lo son a su vez de la cultura en la que se vive. Estos instrumentos deben ser la base de la enseñanza, porque su dominio conlleva los imperativos gérmenes de la equidad y del conocimiento, como ya se anticipó.

Podría con ello invertirse el término socializar referido a la institución escolar, entendiendo que lo que procede es una ampliación, por analogía, del diálogo interescolar (la interacción didáctica también) al ámbito social; en una dialogística que implicaría la convivencia feliz de sociedad y escuela, cuyo impulso inicial quizá debe nacer de la segunda en la medida en que sea capaz de suscitar su reclamo por la otra. Relación dialéctica de nuevo evidenciada.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. (1973): «Crítica cultural y sociedad» (3.ª edición). Ariel. Barcelona.

CHERRYHOLMES, C. H. (1987): «Un proyecto social para el currículum». *Revista de Educación,* enero-abril, n.º 282, pp. 31-60.

DURKHEIM, E. (1975): «Educación y Sociología». Península, Barcelona.

FORQUIN, J. C. (1987): «La sociología del currículo en Gran Bretaña». *Revista de Educación,* enero-abril, n.º 282, pp. 5-29.

GIMENO, J. (1987): «El currículum: Una reflexión sobre la práctica». Morata, Madrid.

HEBERMAS, J. (1987): «Teoría de la acción comunicativa». Taurus, Madrid.

HEBERMAS, J. (1989): «El discurso filosófico de la modernidad». Taurus, Madrid.

HEIDEGGER, M. (1971): «El ser y el tiempo» (4.ª edición). Fondo de Cultura Económica, México.

HORKHEIMER, M. (1968): «Kristische Theorie» (2 vols., A. Schmidt). Versiones parciales en español:

— (1974): «Teoría crítica». Amorrortu, Buenos Aires.

— (1973): «Teoría crítica». Barrel, Barcelona.

HORKHEIMER, M. (1986): «Sociedad en transición: estudios de filosofía social». Planeta Agostini, Barcelona.

JOHNSON, H. T. (1978): «Currículum y educación». Paidós, Buenos Aires.

KEMMIS, S. (1988): «El currículum: más allá de la teoría de la reproducción». Morata, Madrid.

PÉREZ, A. (1986): «Más sobre la formación del profesorado». Cuadernos de Pedagogía, n.º 139, pp. 92-94.

PIAGET, J. (1977): «Estudios sociológicos». Ariel, Barcelona.

PIAGET, J. (1982): «La toma de conciencia» (2.ª edición). Morata, Madrid.

PIAGET, J. (1987): «El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño» (2.ª reimpresión en España). Paidós, Barcelona.

POPKEWITZ, Th. S. (1987): «La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares». *Revista de Educación*, enero-abril, n.º 282, pp. 61-85.
STENHOUSE, L. (1984): «Investigación y desarrollo del currículum». Morata, Madrid.
ZABALZA, M. A. (1987): «Diseño y desarrollo curricular». Narcea, Madrid.

RESUMEN

Se trata de poner de manifiesto y, en la medida de lo posible, justificar la necesidad de que la escuela, tomado este término en su sentido más amplio, genere desde sí las iniciativas conceptuales y metodológicas en las que se apoya para su acción específica; así como de evidenciar que el instrumento idóneo para ello es una Didáctica rediviva y potenciada.

El procedimiento ha sido un análisis, no exhaustivo, del uso y posible abuso de términos y teorizaciones que han desdibujado la imagen de la escuela y limitado su trabajo; tal ocurre con las teorías y desarrollos curriculares, Teoría Crítica y concepto de Socialización, que son, básicamente, a los que aquí se hace referencia.

SUMMARY

The aim is to state and, as far as possible, justify the need for the school (understanding «school» in the widest sense of the term) to generate the conceptual and methodological initiatives that support its specific funtion, as well as the need to make clear that the most suitable instrument for that purpose is a renewed and reinforced methodology.

The method has been to analyse, though not exhaustively, the use and even sometimes misuse of terms and theories which have blurred the image of the school and have limited its function; such is the case of Curriculum Theories and Developments, Critical Theory and Socializing Concept, all of which are basically referred to in the present work.