

Reflexiones en torno a la Didáctica Crítica y a la Didáctica de la crítica.

Paz Gimeno Lorente
Fedicaria-Aragón

Tomando como punto de partida el artículo de Raimundo Cuesta sobre "La educación histórica del deseo"¹, donde recoge un principio teórico-crítico frankfurtiano que señala que la "crítica para ser auténtica ha de ser autocrítica" (Gimeno Lorente, 1995, p.601) quiero reflexionar acerca de uno de los principios sobre el que la Didáctica Crítica considera necesario profundizar. Me refiero al de "*Aprender dialogando*".

Este principio pone el acento en una estrategia didáctica que trasciende lo simplemente instrumental y alude a la fundamentación epistémica de los propios procesos de enseñanza y formativos. Una simple referencia a la forma intuitiva de nuestro aprendizaje nos conduce hasta los procesos comunicativos.

La comunicación humana, para que pueda considerarse como tal, debe ser establecida de forma bidireccional de manera que pueda garantizarse el éxito de la misma, que es el entendimiento entre los seres humanos. Para que surja entendimiento entre aquellas personas que hablan, o se comunican a través de diferentes códigos (no hay que olvidar que el ámbito comunicativo trasciende la oralidad y emplea otro tipo de códigos-escritos, gestuales, estéticos, simbólicos...-), resulta esclarecedor tener como referente el concepto de "acción comunicativa" habermasiano donde se contemplan los principios procedimentales que permiten el logro de dicho entendimiento.

El primero de ellos reside en la **simetría** respecto al proceso de comunicación. Esto no significa que las personas que hablan (se comunican) posean los mismos recursos o se encuentren en situaciones simétricas respecto al poder institucional o social. Esta condición es en sí misma imposible de lograr, aunque -en un ejercicio de ingenuidad intelectual -sólo considerásemos la biografía de cada sujeto y obviásemos algo que está inextricablemente unido a nuestra condición social: las redes de dominio en las que estamos todos involucrados y que configuran las estructuras y las relaciones sociales. Pero lo que sí puede resultar más factible, desde una posición crítica, es la de buscar situaciones interpersonales en las que dicha simetría se produzca en relación con el acceso al poder dentro del proceso comunicativo, esto es, que todas las personas que intervengan en un proceso de comunicación puedan intervenir con los mismos derechos en la contraargumentación de aquellos pensamientos que se exponen, puedan pedir razón acerca de los mismos y reciban el mismo reconocimiento que cualquier otro sujeto cuando expongan sus puntos de vista respecto a la cuestión tematizada. Esta es la condición previa para poder construir una acción comunicativa pues afecta a los fundamentos de la misma: evitar que el poder-dominio interfiera en aquellos procesos comunicativos en los que sinceramente se pretende llegar a un

¹CUESTA R. (1999): "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria" en *Conciencia Social*, nº3, pp. 70-97.

entendimiento². Aquí reside el núcleo duro de un pensamiento y una acción crítica: enfrentarse a cualquier situación de dominio, aunque los protagonistas (dominadores o dominados) seamos nosotros mismos.

A partir de aquí se dan otras condiciones procedimentales de las que me ocuparé más adelante, pero antes quisiera realizar una autorreflexión acerca cómo vivir esta condición crítica en la relación didáctica.

Si entendemos por Didáctica -como se propugna desde Fedicaria- no sólo las estrategias que permiten una transmisión curricular y cultural sino la dimensión social del currículo en cuanto transmisión de valores sociales, culturales y personales, apreciaremos que en en las formas de enseñar y de relacionarnos, tanto con nuestros alumnos como con nuestros colegas o con las familias de aquellos, estamos transmitiendo no sólo contenidos culturales, informativos, sino concepciones vitales respecto al poder. La forma asimétrica o simétrica de entablar un proceso de comunicación con otro individuo o grupo está transmitiendo cómo entendemos que deben ser las relaciones personales dentro de una red específica de poder.

Un centro escolar es una institución inmersa en redes de poder. Unas son institucionales y derivan en una serie de roles prefijados por la organización. Otras son informales y quedan establecidas por los individuos que configuran el grupo organizacional. Los profesores asumen y ejercen dichos roles, desde aquellos que constituyen el organigrama del centro (director, jefe de departamento, tutor...), hasta los que se establecen en las relaciones informales de convivencia (determinados por el carácter, personalidad, conocimientos, titulaciones, antigüedad. etc.). Los alumnos, a su vez, también establecen relaciones jerarquizadas. Desde aquellas basadas en el prestigio personal (personalidad fuerte o carismática), económico, familiar, etc., hasta las más primarias apoyadas en la fuerza o la violencia. Pero estas relaciones de poder también se establecen en la interacción entre profesores y alumnos. Existe intencionalidad de dominio en aquel profesor que pretende que su autoridad esté basada únicamente en el rol de la institución (*"yo soy el profesor y por tanto el que manda aquí"*), hasta en aquel otro que lo hace en su prepotencia personal (*"aquí se hace lo que yo diga"*), pero también existe dicha intencionalidad en ese alumno que pretende dejar en mal lugar al profesor, bien sea ridiculizándolo, bien abusando de su ingenuidad o buena fe, o con un chantaje afectivo. Existen múltiples ejemplos de cómo se desarrollan estas relaciones de poder-dominio tanto entre profesor y alumno, como entre profesores o entre alumnos. Y a este listado se puede añadir el de las familias que pretenden influir sobre la vida del centro de forma interesada sólo para su propio hijo o el de los profesores que pretenden mostrar a las familias quien es el que tiene el poder dentro de la institución escolar.

Pero refinando aún más el análisis y llevándolo al ámbito del profesorado, donde nos sentimos implicados, existe una parcela donde podemos construir una sutil red de poder o transformarla en una situación próxima a la comunidad ideal de habla, que para Habermas es el referente transcendental de

²Entendimiento que no debe entenderse como sinónimo de consenso, pues también el disenso puede ser fruto de un acuerdo intersubjetivo.

nuestros procesos comunicativos. Me estoy refiriendo a un seminario como el nuestro, FEDICARIA, donde tenemos la ocasión de romper con las redes institucionales y construir de forma intersubjetiva y sin la interferencia del afán de dominio una "sincera" - no digo auténtica, por la imposibilidad fáctica de su logro- "comunidad dialógica".

En concordancia con las propuestas de R.Cuesta quien señala el ámbito de la formación del profesorado como una de las cuestiones cruciales donde intervenir desde una alternativa didáctico-crítica, FEDICARIA, en su andadura reciente, ha abierto innovadoramente un espacio de libertad que posibilita la incorporación de procesos reflexivos en la formación de los profesores en ejercicio con la finalidad de desarrollar su conciencia social . Seminarios como el que se ha constituido en Zaragoza permiten la incorporación de cualquier profesor, sea cual sea su nivel docente, su especialidad, sus intereses, con la única condición previa de una actitud crítico-ideológica. A partir de esta sensibilidad crítica, social y de utopía, puede construirse un espacio intersubjetivo donde la propia reflexión interna del grupo sea el contenido formativo, es decir, los debates, las opiniones, las visiones subjetivas, matizadas siempre por unos criterios de carácter crítico que se van generando en el devenir del grupo, son el material formativo que cada miembro aprovecha según sus intereses y necesidades, y éste va cuestionando, modificando pensamientos previos y perfilando un pensamiento crítico compartido.

Pero para que esta comunidad dialógica se vaya generando es necesario retomar nuevamente el referente de la acción comunicativa. La condición previa que señalabamos se refería a la simetría de los participantes en el debate como primera condición crítica; es decir, todos los miembros del grupo deben sentirse reconocidos en igualdad de condiciones respecto al diálogo. Nadie tiene mayor importancia en tanto que individuo que habla, sólomente a las ideas expuestas se les debe otorgar esa importancia y, por tanto, se logrará la aquiescencia general en función del peso de los argumentos, sin que ningún miembro del grupo experimente coacción -ni afectiva ni de ningún otro tipo- por la personalidad de quien los haya expuesto.

Ante esta condición cabe hacer la consideración de que pretender eliminar cualquier atisbo de poder en las relaciones humanas es imposible, pues quizá ésta sea la trama más firme de cualquier organización humana. Pero también cabe, como reacción firme, la deconstrucción de tales situaciones, es decir, sacarlas a la luz. El poder en sí mismo no es malo cuando deriva de la delegación libre y consciente de los demás. Atribuimos poder a quien tiene autoridad moral, es decir, a aquél que no se impone ni por rol ni por "status" social. La imposición es siempre sinónimo de dominio: la libertad de confiar en otro sujeto, de delegar en aquel que nos puede orientar o informar es algo muy diferente. La autoridad auténtica, de no-dominio, no exige sumisión, favorece el pensamiento divergente y discrepante, porque no pone el acento en la situación social de la persona sino en el pensamiento. Son las ideas quienes deben convencernos, no los sujetos. Solamente a quien ofrece ideas sin coacciones se le atribuye autoridad moral.

Esto es traducible al ámbito de la relación didáctica. Un profesor debe ganarse la autoridad moral y ésta debe ser fruto de una atribución libre del alumno, nunca de la coacción (y atención al chantaje afectivo, tan fácil...).

Y regresando al ámbito dialógico en la formación del profesor, quiero poner nuevamente el acento en las formas de comunicación³. Para aquilatar un pensamiento, para analizarlo, cuestionarlo, aceptarlo... es necesario una exposición argumentativa del mismo. Y a esta exposición cabe oponérsele otra que aporte argumentos contrarios que añadan matices al primero o lo superen. Es necesario mantener cierta rigurosidad en la forma lógica de la exposición cuando queremos llegar a alguna conclusión o a un acuerdo. Necesitamos cierta cautela para discernir entre emisiones de sentimientos u opiniones evaluadoras -legítimas y saludables también- y aquellas ideas propositivas respecto a algo o a las razones que avalan un aserto. Y para ello se hace preciso un esfuerzo personal y grupal de rigor intelectual.

Aparcar los temores a que la idea que hayamos expuesto pueda ser refutada argumentadamente por el grupo resulta imprescindible. Que una idea deba ser abandonada porque se ha visto superada por otra de mayor potencia no es importante ni devalúa en absoluto al miembro que la hubiera expuesto. Precisamente, en eludir la asociación del valor de un sujeto con el de una idea, reside el primer paso en la construcción de un pensamiento crítico y libre. Y para evitar esto el grupo debe tener muy claro el reconocimiento del valor individual de cada miembro del grupo con sus condiciones diferentes y su propia idiosincrasia, así como el principio de que un pensamiento será de mayor potencia y profundidad cuando haya sido construido intersubjetivamente.

Y a esto hay que añadir, que si bien el uso de la lógica formal puede ayudarnos en el análisis de un pensamiento, la identificación de lógicas informales, como fórmulas también válidas para la obtención de conocimiento, resulta de gran importancia. La mayor parte de nuestros asertos y proposiciones en la vida cotidiana, se apoyan sobre estructuras lógicas informales que no siguen las reglas de la argumentación lógico-formal. Están ahí y nos sirven para comunicarnos, porque son intuitivamente compartidas y nos pueden ser útiles como instrumento para la construcción de ideas elaboradas y de un grado elevado de abstracción. Quizá sean las fórmulas de mayor potencial creativo; estoy pensando, por ejemplo, en las metáforas, en las analogías, en el lenguaje simbólico, poético...

Por último quiero señalar algo que me parece el núcleo de un pensamiento crítico que se apoye en procesos dialógicos: el aspecto moral y los principios éticos que constituyen el referente de la crítica social. Cuando hablamos de crítica ideológica, de crítica social, de poder, de dominio..., estamos haciendo alusión permante, de forma explícita o implícita a unos principios éticos de fondo. Entendemos que el dominio de unos seres humanos sobre otros es injusto, es decir, le atribuimos una valoración moral desde el referente ético del principio de justicia. Consideramos que una sociedad justa es mejor que otra

³En esta autorreflexión sólo me refiero a las cuestiones propositivas y semánticas, no aludo a las condiciones no verbales que están siempre presentes en los procesos de comunicación (entonación, elipsis, etc.) y que tienen una relación directa -y generalmente espontánea- con la forma en la que entendemos el poder dentro de las relaciones humanas.

donde las injusticias estén presentes y se acepten como algo inevitable. Y compartimos un concepto de justicia que alude positivamente al de libertad y negativamente al de dominio-sumisión. Por tanto y teniendo esto presente, deberemos tener conciencia de que cuando proponemos un pensamiento, una sugerencia didáctica sobre como enseñar, una concepción educativa, una evaluación acerca de cómo funciona el sistema escolar... estamos moviéndonos en un plano del discurso cuyas referencias serán principios normativos, de tal forma que las ideas más valiosas serán aquellas que más nos aproximen a este concepto de justicia, que es también el sustrato epistémico de una pensamiento y una teoría crítica.

Y bajando ahora un escalón en el principio didáctico-crítico de "aprender dialogando" y refiriéndome ya específicamente a nuestro alumnado, sintetizaré brevemente aquellos planteamientos que nos han servido a nosotros, profesores, como referente de nuestros propios procesos de autoformación y aprendizaje dialógico-críticos:

1) Poner las condiciones de simetría respecto al poder dentro del proceso de comunicación, con la conciencia clara de la asimetría institucional y evolutiva. Esto significa la valoración positiva del alumno, por parte del profesor, en cuanto sujeto que expone un pensamiento contrario al suyo o que solicita que se le den mejores razones (¡razones!, no explicaciones descriptivas) para otorgar su acuerdo. La simetría comunicativa está relacionada con la crítica al dominio y con la libertad de los sujetos.

2) Traducir el mensaje del profesor de forma que sea inteligible para el alumno. Esto no implica utilizar siempre un lenguaje simple y llano, pero sí traducirlo a este nivel cuando sea necesario para que el alumno pueda participar en el diálogo. Asimismo si el alumno no dispone de recursos expresivos para poder utilizar el lenguaje abstracto o técnico necesario, deberemos apoyarle en esa retraducción.

3) Enseñar explícitamente a los alumnos a argumentar y a contraargumentar. Esta es una habilidad cognitiva que se aprende y a veces el sistema escolar ha considerado que dicha capacidad venía dada -no se sabe si por el ambiente familiar o social...-. Es útil enseñar a los alumnos a desentrañar las estrategias del pensamiento lógico-formal: desde discernir un argumento de una opinión hasta saber matizar qué diferencia hay entre un suceso probable y otro posible, por ejemplo. Estos son contenidos procedimentales poco trabajados en el contexto escolar.

4) Y si enseñamos a utilizar la lógica formal también deberemos enseñarles a identificar los procesos de lógica informal y a utilizarlos en los momentos adecuados

5) Ayudarles a reflexionar sobre los contenidos morales de un proceso de comunicación crítico. Mostrarles su conexión con la crítica al dominio y poner los medios a nuestro alcance para despertar su actitud y afectividad hacia la denuncia de situaciones de injusticia, que es la base del pensamiento crítico-social.

Concluyo aquí no porque el tema esté agotado, sino porque el agotamiento es mío, físico. Dejo muchas cuestiones pendientes y aspectos sin clarificar como la diferencia entre una conceptualización del pensamiento crítico como estrategia cognitiva o como actitud moral, o los múltiples aspectos de los

procesos de comunicación que he abandonado en el camino. Espero que en el debate colectivo de nuestro seminario se maticen, argumenten mejor estas propuestas o se contraargumenten y se invaliden.

 Mi objetivo era la utilizar este principio didáctico-crítico, como elemento de reflexión acerca de nuestra propia autoformación y sobre la forma de proceder en el Seminario.

Segundas reflexiones en torno a la Didáctica Crítica y al principio de "aprender dialogando"

Paz Gimeno Lorente
FEDICARIA-Aragón

En el primer artículo sobre esta cuestión quedó pendiente un tema que me parece muy importante clarificar: el concepto de Didáctica Crítica.

Este concepto hace referencia a dos significados de gran alcance, el concepto de "didáctica" y el de "crítica". Con respecto al primero quiero señalar que deberíamos lograr un acuerdo semántico en torno al mismo para poder entendernos cuando hablemos de Didáctica. Este término que en España ha tenido un uso restringido a los aspectos instrumentales del proceso de enseñanza, en otros países como Alemania ha sido considerado en su acepción semántica amplia. Por Didáctica se considera de forma holista la teoría que explica cómo ha de entenderse la enseñanza, desde las concepciones educativas que subyacen a la misma, hasta su finalidad, sus contenidos y sus formas. La Metodica es la que se ciñe exclusivamente a los instrumentos y estrategias que se emplean al enseñar. En mi opinión ésta es una concepción que, como señala Juan Mainer, pone en cuestión la concepción corporativista generada fundamentalmente en los departamentos universitarios de nuestro país y que entronca con una delimitación disciplinar, ya obsoleta y poco fecunda para la investigación. Esto último enlaza con lo que podría considerarse como Crítica de la Didáctica y que debe ser metodológicamente separada de la Didáctica Crítica a la que hacíamos referencia en este artículo.

Todo ello nos conduce a considerar que una concepción de la Didáctica entendida en su acepción semántica amplia resulta más útil a la hora de describir una teoría crítica de la enseñanza y la educación. Dicha acepción nos permite enlazar con el siguiente concepto relevante: el de "crítica". Este término, desde el punto de vista etimológico, procede de crisis y tal crisis deviene de la puesta en cuestión de aquellas cosas que puedan resultar naturales o comunes. La crítica -considerada como competencia cognitiva y como resultado de un proceso reflexivo- surge de una actitud subjetiva de distancia a la hora de analizar un fenómeno o un hecho. Adoptamos una distancia crítica cuando somos capaces de abordar el análisis de un objeto (o fenómeno) desde una perspectiva diferente a la usual, suscitando pensamientos divergentes y creativos respecto al mismo. Pero quedarnos en estas consideraciones cognitivas no describiría nuestra concepción didáctica. Añadido a éstas no podemos olvidar que tras este planteamiento didáctico-crítico hay una teoría de la sociedad, una teoría social crítica, cuyo origen reside en el concepto marxiano de rechazo al poder como dominio, generador de injusticias y de sufrimiento para la especie humana. Y este quizá sea el distintivo más clarificador para

una Didáctica Crítica. Entendemos por ésta una forma de entender la enseñanza pero también una forma de entender la sociedad, como una forma posible de convivencia donde se cuestione, y evite, cualquier forma de violencia -física o simbólica- que pretenda el sometimiento de un ser humano contra su voluntad, que reniegue de la falta de libertad. Y esta concepción social está incluida en los fines y contenidos del currículo, pues la transmisión de cualquier conocimiento cultural está transida de una carga axiológica, tengamos o no conciencia de ello. Por ello a nuestra forma de entender qué es y debe ser la enseñanza le añadimos una denotación que la sitúa dentro del mapa de valores sociales: creemos que a través de la enseñanza podemos transmitir una forma de pensamiento que afronte y analice los contenidos culturales con el instrumento de la crítica social e ideológica. Esto remite a la consideración de que cualquier saber es histórico, fruto de unos intereses sociales determinados y nuestro pensamiento debe desarrollar la facultad, tanto cognitiva como moral, de detectar en estos saberes los elementos de interrelación social, fruto del dominio y del poder mal entendido.

Una vez situada la Didáctica Crítica como Teoría Crítica de la enseñanza, podemos descender al principio didáctico del "aprender dialogando". Este principio, y desde la perspectiva anteriormente expuesta, no puede ser reducida a sus aspectos instrumentales. El diálogo remite al ámbito de la comunicación y éste queda intrínsecamente unido, tal como propone Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa, a la crítica del poder.

Las relaciones de poder como dominio se reflejan básicamente a través de la comunicación, sobre todo cuando éste se ejerce como violencia simbólica. El lenguaje como instrumento más preciso de esta comunicación-aunque no sea el único código que la posibilite- es el que la hace más rigurosa y permite la intercomunicabilidad sobre los aspectos más elaborados y complejos de nuestro pensamiento. Por ello hablar de "acción comunicativa" en el marco de una teoría de la enseñanza o Didáctica Crítica nos lleva al análisis detallado de cualquier interrelación comunicativa, para detectar los elementos de dominio o poder que estén presentes y que originan interferencias y disfunciones en el intercambio simbólico. Ya realicé una consideración en el documento anterior acerca de la diferencia entre poder y dominio y sobre las relaciones asimétricas que se establecen en las situaciones de dominio así como de la necesidad de favorecer relaciones simétricas respecto al poder en la interacción didáctica y en las dinámicas de la vida escolar.

Ahora deseo realizar algunas reflexiones en torno a los contenidos de la comunicación que también deben ser objeto de análisis crítico en cuanto que son susceptibles de sufrir las interferencias de las redes de poder-dominio.

- En primer lugar me referiré a la actitud ilocucionaria básicamente necesaria para que se produzca un acto de entendimiento y por tanto de comunicación. Esta actitud que desde una consideración ingenua se considera básica para establecer una comunicación interpersonal, es menos frecuente de lo que debería dentro del contexto escolar. Muchas de las emisiones proposicionales realizadas por los profesores responden a una actitud más perlocucionaria que ilocucionaria. Con el uso de una terminología técnica, propia de la disciplina, se pretende no tanto abrir el pensamiento del alumno

con el aprendizaje de nuevos términos asociados a conceptos sino impresionarle, demostrar la superioridad del saber del profesor frente al alumno. Esta actitud se refleja en aquellos momentos de la clase en las que el profesor realiza una exposición exhaustiva de un tema sin preocuparse del nivel de comprensión del grupo de alumnos, o de aquellos alumnos con ciertos déficits culturales, por sus características sociales. El profesor pretende que los alumnos "le sigan", y en caso contrario sean capaces de preguntar con precisión aquello que no les ha quedado claro. No suele tener en cuenta varios factores psicológicos, presentes en las relaciones de dominio: en primer lugar que el alumno no tiene valor para enfrentarse ante el que domina por el temor a sentirse ridiculizado, bien por el dominador - profesor- bien por la propia situación social donde queda patente su ignorancia. En segundo lugar, cuando un sujeto se sabe objeto de dominio siente temor a expresar sus dudas por miedo a represalias, es decir, teme que su pregunta le devalúe ante el profesor al mostrar su desconocimiento del tema y esto se vuelva en contra suya en el momento del juicio final del dominador-profesor-: la evaluación. En tercer lugar, cuando la incomprensión respecto al vocabulario expresado por el dominador-profesor- es muy acusada, el alumno carece de instrumentos para preguntar porque no sabe ni lo que quiere saber o qué es lo que no comprende. De ahí la conocida respuesta a la pregunta del profesor sobre lo que no ha entendido el alumno: "*desde el principio*". Tales condiciones atacan a la raíz del proceso de comunicación. No buscan el entendimiento entre dos seres humanos, eludiendo la necesaria "traducción" entre diferentes formas de lenguajes para lograr el éxito de la misma. Pretenden demostrar quién tiene el poder en esta interacción.

Otra forma perlocucionaria habitual en las aulas y también en los claustros, entre compañeros, es la ironía. La ironía es una figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice; viene acompañada de un tono burlón finamente disimulado. Desde su aspecto perlocucionario conlleva la devaluación más o menos seria del interlocutor al proponerle una aserción satírica que exige la inteligente comprensión de la intencionalidad del emisor. Si entre el emisor y el oyente no existe una simetría en cuanto a capacidad para comprender la doble intención del mensaje o la posibilidad simétrica de responder en los mismos términos -simetría respecto al poder- el uso de la ironía se convierte en un ejercicio de dominio. Es una forma de dejar al oyente fuera de juego. Cuando esta situación se produce entre profesor y alumno, relación habitualmente asimétrica cuando se trata de niveles básicos e incluso en niveles superiores -no hay que olvidar las relaciones institucionales de poder presentes también en la Universidad-, no existe posibilidad de réplica dentro del mismo juego de lenguaje, lo que origina una situación de dominio respecto al alumno. Además este acto de dominio puede provocar sentimientos de humillación en aquél que se encuentra en situación de inferioridad, pues no acaba de comprender el mensaje -y por tanto lo considera hiriente- y tampoco tiene capacidad para emitir una respuesta en igualdad de condiciones y mantener el juego humorístico, no ofensivo. Todo esto nos conduce a la reflexión de que la ironía como juego de lenguaje con actitud perlocucionaria entre personas interrelacionadas de forma asimétrica no sirve para plantear procesos de comunicación libres de dominio,

por tanto no conduce, *per se*, a una acción comunicativa.⁴ Solamente en una interacción simétrica, entre adultos con similares competencias y simetría respecto al poder en dicho proceso de comunicación, cabe el empleo de este juego humorístico de lenguaje y siempre con la seguridad de no ofender.

Ante esta condición de la comunicación con genuina intención de entendimiento no quiero obviar otra característica también apreciable en algunos profesores, que por su ambigüedad puede confundir a engaño o al menos a confusión ideológica. Me refiero a las formas de expresión verbal que algunos profesores establecen con sus alumnos, pretendiendo una falaz relación de igualdad que institucionalmente no existe. Algunos profesores ofrecen a sus alumnos, con su forma de trato, una relación aparente de camaradería y de igualdad que en realidad es falsa y artificiosa, pues dentro de una institución como la escolar las relaciones personales no son elegidas como en la vida privada de un sujeto. Este tipo de relaciones, bajo la cobertura de un lenguaje espontáneo, coloquial, de "entre iguales", no deja de esconder una falacia ideológica. El profesor no es un camarada en igualdad de condiciones respecto al alumno- excepción hecha de aquellas relaciones que superan y trascienden el ámbito escolar y pasan a formar parte de la vida privada de ambos-. Pretender adoptar esta forma es dejar al alumno inerme ante la crítica respecto al poder. Diversas investigaciones al respecto⁵, señalan que durante el proceso formativo de un individuo, es necesario mostrarle normas, ponerle límites y señalar qué es la autoridad, para luego mostrarle los instrumentos necesarios para rebelarse frente al abuso de la misma, que es sinónimo del dominio. Un niño, un joven, deben aprender primero en qué consiste obedecer para mostrar una posterior rebelión ante la obediencia cuando ésta exige simplemente sumisión. La rebeldía surge ante la norma, ante la imposición de límites cuando éstos aparecen como irracionales ante los ojos del sujeto o cuando, simplemente, en el proceso evolutivo el joven los siente como algo constrictor. Cuando un sujeto en formación se replantea el fundamento y racionalidad de una norma está preparado para superarla, para elaborar su propia norma y resistirse o enfrentarse a la norma dada. Este es el proceso de crecimiento habitual de un sujeto que pretende la autonomía, para la que necesita de un pensamiento crítico. En este proceso el profesor como adulto, al que se presupone ya un grado de autonomía, debe ayudar al niño-joven en este aprendizaje. Para ello, tiene que señalar, sobre todo al principio del proceso educativo, cuáles son las normas, para posteriormente mediante procesos reflexivos enseñarle a determinar la racionalidad o no de las mismas, así como a enfrentarse a su acatamiento cuando no se consideren racionales. El profesor puede, y debe, introducir al alumno en aquellos procesos de toma de decisiones en los que tenga capacidad para intervenir, por su grado de desarrollo evolutivo, pero no puede ni debe enmascarar la situación: el profesor no es un colega, un

⁴Esto no es un dogma y es necesario contextualizar todas las situaciones. A veces este juego de ironías, sobre todo si el alumno tiene posibilidad de réplica y ya ha aprendido cómo participar en él, puede hasta favorecer un "desfogue emocional" que favorezca futuras interacciones comunicativas entre profesor y alumno. Con todo, es necesaria una gran sensibilidad para utilizar la ironía con los alumnos solamente cuando se tenga la certeza de que el alumno la va a interpretar correctamente (Mario es un ejemplo de esta habilidad).

⁵Podemos remontarnos a 1936: HORKHEIMER y cols.: *Studien über Autorität und Familie*, París, Alcan.; o ADORNO, T.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; NEVIT SANFORD, R. (1969): *La personalidad autoritaria*, Buenos Aires, Proyección.

camarada, en igualdad de condiciones; tiene un rol institucional como profesor y evolutivo como adulto formador. Y esto debe dejarlo claro. Las normas deben ser elaboradas de forma participativa; éstas deben presentarse ante los alumnos con el rango de principios que favorecen la convivencia y por tanto su autoridad moral - y el imperativo de respetarla- deriva de su contenido racional (es insostenible exigir a los alumnos una norma que no posea una justificación racional basada en argumentos de convivencia o de bien común). Pero la aplicación de tales normas, es decir, las sanciones corresponden - por supuesto de mutuo acuerdo- al profesor que es quien detenta la autoridad institucional. Plantear otra cosa diferente al alumno supone un desconcierto en su desarrollo cognitivo que le va a dejar posteriormente desconcertado e incapacitado para la rebelión cuando se encuentre ante situaciones que pueda sentir como injustas. Por otra parte el análisis conjunto con el alumno de las normas, la búsqueda de su fundamento y legitimación moral es otra vía para desarrollar el pensamiento crítico y esa actitud de rebeldía frente al dominio necesaria en su base sentimental.

- En segundo lugar me referiré al de la inteligibilidad de los contenidos proposicionales de un acto de habla. Esta cuestión va unida a la necesidad de traducción del mensaje cuando existe una diversidad entre los hablantes, sea de carácter cultural, idiomático, evolutivo o simplemente de diferencias ideológicas. La traducción es una forma de facilitar el acceso, por parte del emisor al oyente, al tipo o nivel de lenguaje que éste emplea (cuando aludo al nivel no me refiero a que el emisor pueda estar en condiciones de superioridad sobre el oyente, pues podría tratarse de un código grupal como el usado por los jóvenes). En el ámbito escolar las diferencias en cuanto al uso del lenguaje suelen darse fundamentalmente en las relaciones entre profesores y alumnos y entre familias y profesores. Los profesores suelen compartir un código interno, de carácter profesional y local -en el propio centro existen términos y expresiones que son interpretadas de forma específica por el colectivo de profesores-. En aquellas interacciones donde no existe una terminología y una base de significados común es donde resulta necesaria la traducción de un tipo o nivel de lenguaje a otro para facilitar la comunicación real. De nuevo nos topamos con las actitudes de poder que enmarañan algunas de estas relaciones. No siempre el profesor está dispuesto a facilitar la comprensión del lenguaje que él utiliza para explicar "su materia" al alumno. En ocasiones se escucha de algunos profesores frases referidas a los alumnos como la de *"que se esfuerce y estudie y me podrá entender"*, *"si le hablo con palabras sencillas los niveles bajarían mucho"*... Detrás de expresiones como éstas, y otras muchas que servirían de ejemplificación, se esconden desde concepciones erróneas respecto a qué debe ser la enseñanza, hasta prejuicios infundados sobre la comunicación. Existe una creencia extendida en el imaginario colectivo de los profesores de que la enseñanza es un proceso cuya responsabilidad cae fundamentalmente en el alumno; el alumno tiene capacidad y se esfuerza por aprender y aprende, el alumno no se esfuerza- o no tiene capacidades- y no aprende, por tanto si se logra o no el aprendizaje es responsabilidad básica del alumno. El profesor puede favorecer o no el aprendizaje, pero el resultado del mismo es cosa del alumno.

Por tanto el profesor debe cuidar de que su transmisión informativa sea de calidad en cuanto a grado de dificultad y nivel. Si los alumnos no están preparados para seguir sus explicaciones es problema de éstos. Tales creencias contienen un error de base muy difícil de erradicar, porque se apoyan en un inconsciente colectivo que es el deseo de demostrar superioridad sobre el alumno, es decir, demostrar que se tiene más poder porque se sabe más.

Respecto a los prejuicios sobre la comunicación existe también el de considerar que si yo, como profesor, me pongo a la misma altura que el interlocutor, en este caso el alumno, estoy mostrando debilidad y falta de autoridad (*"incluso el alumno puede llegar a olvidar el rol institucional que tengo, confundirme con un colega y faltarme al respeto"*). De nuevo tras este prejuicio nos encontramos con el afán de poder, de demostrar superioridad sobre el otro.

Si nos trasladamos a las relaciones entre profesores y familias ambos errores se repiten con frecuencia. Los padres deben saber que el profesor es una autoridad en su materia, por ello si es necesario "darles un baño" de contenidos informativos, sean de la disciplina o pedagógicos, hay que dárselo, porque de lo contrario *"te devalúan o se te suben a las barbas"*. Nuevamente nos topamos con el poder-dominio. En estos casos no existe una intencionalidad comunicativa genuina, sino el deseo de impresionar para mostrar superioridad.

Con estas consideraciones no pretendo concluir que sea necesario obviar un lenguaje preciso o técnico para transmitir tanto contenidos culturales o informativos como orientaciones familiares. Lo que deseo subrayar es que, unido al uso de cualquier término con el que el oyente no esté familiarizado y que pueda obstaculizar la comprensión de un mensaje, se hace necesario añadir la pertinente explicación, exhaustiva si es precisa, para trasladar a su nivel de lenguaje aquella idea que deseamos compartir. Esta acción facilitadora es una manifestación de que existe una auténtica búsqueda de comunicación y una actitud de autocrítica respecto al poder.

- En tercer lugar me referiré al uso de discursos, como base de una comunicación racional. Cuando me refiero a discursos me refiero, en el sentido habermasiano, al empleo de argumentaciones de diversa naturaleza para dilucidar una cuestión, elaborar una información, analizar una cuestión o exponer una opinión. Una de las funciones a la que la Institución Escolar no debe renunciar es la de preparar a los individuos, y ciudadanos, para comprender el mundo desarrollando un pensamiento propio, coherente con unos criterios de carácter ético y de crítica al abuso y la injusticia. Esta función crítica no es compatible con los criterios de mercado que actualmente se han entronizado como ideología dominante (Gramsci). El mercado sólo necesita de la crítica como criba seleccionadora del mejor producto para determinar la elección final del mismo, criba que a su vez servirá como factor selectivo para dilucidar qué productos, servicios, bienes, etc. son más competitivos, es decir, son más elegidos y adquiridos por los consumidores. En realidad ni siquiera el valor real del producto es importante. Lo que interesa es que el consumidor elija, independientemente de su contenido o su calidad real. Los objetos son elegidos por los ciudadanos si las campañas publicitarias -a través de diferentes medios- consiguen convencerles de la

necesidad o bondad de un producto o del consumo de un servicio. El pensamiento colectivo está configurado por factores ajenos al contenido real de lo que se expresa: necesidades, deseos, opiniones, etc., no son fruto de debates reflexivos y autoconscientes, sino del éxito estratégico de aquellos medios de comunicación que tienen mayor poder de influencia social. Ante las condiciones sociales que hoy configuran una sociedad de consumidores en detrimento de una sociedad de ciudadanos, donde lo económico es el criterio de referencia para determinar la validez de una actuación, donde la política queda relegada a la obtención de logros económicos, se hace precisa una vuelta de tuerca en los fines y formas educativas. La educación institucional todavía mantiene una presencia vital en el proceso de crecimiento de un ciudadano. Todavía, fruto de una historia asociada al concepto de estado-nación - aunque en estos momentos esté en entredicho-, los ciudadanos pasan un tiempo considerable dentro de la Institución Escolar. Aún queda un cierto margen para desarrollar en las nuevas generaciones unas aptitudes que se están deteriorando: el desarrollo de un pensamiento crítico unido al ejercicio de la autonomía como forma de vida. Beck en su última publicación⁶ señala como una vía para el desarrollo de sociedades más justas la "individualización institucional", entendida como forma de sintonizar con los demás desde las necesidades que el propio individuo genera de contacto solidario y corresponsable con los otros: el desarrollo y crecimiento de la propia individualidad va unida a la comunicación con otros individuos y al fomento de su propio desarrollo, condición previa para una vida política consciente y responsable del bien común.

Y para lograr este tipo de relación con los otros, sin elementos de dominio por medio, sin coacciones, sin injusticias, necesitamos formar a las nuevas generaciones en aquellos procedimientos deliberativos y democráticos que faciliten una toma de decisiones más justas en cada momento. La complejidad que están adquiriendo nuestras sociedades con la incorporación de nuevos colectivos de diversa procedencia cultural, exigen más que nunca la capacitación de los jóvenes y niños en el empleo de procedimientos de comunicación real, de debate de cuestiones vitales, de determinación de necesidades básicas, de análisis de situaciones de injusticia... Y para todo esto se hace precisa una formación específica en el uso de argumentaciones así como del respeto a las normas básicas de cualquier proceso comunicativo (cumplimiento de las normas de intervención, uso de la palabra, respeto a las ideas del otro, corresponsabilidad en la búsqueda de puntos de acuerdo y entendimiento, aceptación y cumplimiento responsable de los acuerdos...). Esta formación debe ser asumida por la escuela en tanto que institución que cumple una doble función de mantenimiento del sistema social pero a la vez de crítica y transformación de la sociedad según criterios éticos y de justicia.

Pero si volvemos los ojos a la realidad de nuestras organizaciones escolares, desde una perspectiva localista, apreciamos la gran distancia que todavía nos queda por recorrer para llegar a la meta propuesta. Los mismos profesores, responsables de esta formación en los alumnos, distan en muchas ocasiones de poseer tales capacidades. Las habilidades argumentativas no predominan en los

⁶BECK, U. (2002): *Libertad o capitalismo*, Barcelona, Paidós.

debates claustales o en las reuniones de Ciclo o Departamento. Por el contrario las coacciones afectivas o institucionales suelen ocupar su lugar. Las decisiones no suelen ser resultado de un debate racional donde predominen los argumentos normativos referidos al bien del alumno; más bien suelen ser fruto de rutinas o precipitaciones por la premura en la toma de decisiones (pensemos por un momento en tantas sesiones de evaluación, donde lo que prima no es el análisis racional y la comprensión de las necesidades del alumno, sino la urgencia de tomar una decisión rápida -se hace muy larga la sesión- o dejar claro quien tiene el poder en dicha toma de decisión con respecto a otros profesores...). La capacidad de discriminar en qué nivel de discurso nos situamos, necesaria para decidir sobre una determinada cuestión y apelar a la pretensión de validez argumentativa correspondiente, es una condición previa. Como profesores necesitamos discernir si la pretensión de validez discursiva que está en juego en la discusión se refiere al nivel de pretensión de *verdad objetiva*, de *normatividad* o de *sinceridad*. Si nos encontramos en una reunión de Ciclo o Departamento donde se decide qué tipo o qué contenidos deben ser incorporados al currículo, lo más lógico es que debamos apelar a argumentos de carácter verificativo, (verdad) o normativos en cuanto que sean contenidos curriculares que faciliten la adquisición de una actitud ética determinada (por ejemplo de búsqueda de la justicia social o de crítica ideológica). Si se trata de una sesión de evaluación los argumentos empleados deberán referirse a la pretensión de normatividad, es decir, a criterios como "justo", "correcto", "adecuado"... Si lo que se analiza es un conflicto surgido entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se aludirá a la pretensión de sinceridad y de normatividad, es decir, el profesor deberá ser lo suficientemente autocrítico como para aceptar sus propios errores y con criterios éticos deberá aportar argumentos acerca de la incorrección o adecuación de determinados comportamientos, tanto en los alumnos como en sí mismo.

Estas habilidades, una vez adquiridas por el profesorado deben convertirse en contenidos de aprendizaje para los alumnos. Una vez más deseo insistir en que el desarrollo de tales capacidades no puede dejarse al azar de que el alumno reciba influencias familiares o contextuales que le posibiliten su adquisición. La Institución Escolar si se plantea como finalidad la formación crítica de sus alumnos debe asumir como objetivo de trabajo la capacitación procedimental necesaria para ejercer la crítica, para desarrollar actitudes de sensibilidad y rechazo ante la injusticia. En esta sociedad compleja que nos ha tocado vivir, la reflexividad sobre la propia vida y el futuro de una sociedad, que se autodenomina como "sociedad de la información", se apoya en las vías discursivas; los actuales medios de comunicación son un claro ejemplo de ello.