

El educador crítico. Algunas aproximaciones

POR

Juan SÁEZ CARRERAS y Francisco PALAZÓN ROMERO

Universidad de Murcia

«Por otro lado, el profesor puede decir prácticamente lo que quiere, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiere: sólo que, detrás de esos dos grupos, a respetuosa distancia y con cierta actitud anhelosa de espectador, está el Estado, para recordarnos de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese extraño procedimiento consistente en hablar y escuchar»

(NIETZSCHE, *Sobre el porvenir de los establecimientos de enseñanza*).

«Unas relaciones sociales en el aula que glorifiquen al educador como un experto y dispensador del conocimiento terminarán amputando la creatividad y la imaginación del alumno; por otra parte, semejantes enfoques enseñan más a los alumnos acerca de la legitimidad de la pasividad que sobre la necesidad de examinar críticamente las vidas en ellas inspiradas»

(GIROUX, *Los profesores como intelectuales*).

INTRODUCCIÓN

El tema del educador ofrece muchas posibilidades al estudio y a la profundización. De hecho es una cuestión que ha dirigido más de un esfuerzo en los departamentos conven-

cionales de Didáctica, Currículum o Formación del Profesorado o como quiera llamárseles hoy. En otras áreas no ha tenido la misma consideración. En las páginas que siguen vamos a intentar algunas aproximaciones fruto de la reflexión sobre lo que esta figura representa en el sistema educativo tanto social como culturalmente. Esta tarea no vamos a realizarla desde ninguna disciplina convencional al uso. Hemos hecho una lectura de ciertos autores preocupados por el papel de los educadores en sociedades democráticas y el resultado ha sido una serie de consideraciones que trasladamos a estas páginas. Sin más. Que después pueden encontrarse adscripciones disciplinarias... ¡Desde luego! El mundo de la educación constituye un tan rigurosísimo panorama cognoscitivo en la actualidad que no es de extrañar vayan configurándose nuevas plataformas disciplinares desde las cuales poder plantear y situar con pertinencia los problemas educativos que de continuo surgen. Además, por supuesto, de las ya existentes en el correr humano/académico.

Evidentemente le damos un tratamiento paradigmático al tema. Este es un instrumento útil que no ha cesado, en los últimos años, de ser empleado por todos aquellos que apostaban por dar mayor comprensión y coherencia a los problemas que pretendían conducir. Nos parece, pues, pertinente, seguir utilizando este espléndido instrumento para «iluminar» lo que la figura del educador crítico da de sí bajo la cobertura de este paradigma. Ahora bien, tanto en nuestra formación teórica como en nuestra práctica tomamos, hace ya tiempo, partido por uno de los paradigmas: el crítico. Ello sin negar las aportaciones posibles que los otros dos ofrecían. Hemos intentado buscar información en otros momentos sobre las concepciones del educador en los otros dos paradigmas (SÁEZ, 1992, PALAZÓN, 1992) de la forma más «desapasionada» posible, evitando caer en el panfleto y en una discusión que no se ha visto privada de acritudes, insultos y actitudes paranoicas. No vamos a repetirla ahora. Pero no tratamos de ser neutrales. Hemos apostado insistentemente por metodologías críticas y reflexivas como la Investigación-Acción y sus subsecuentes (investigación participativa, investigación colaborativa...) porque creemos que permiten desarrollar al mismo tiempo un conocimiento científico relevante y moral y transformar la sociedad en un hacerse progresivamente democrática. Desde esta plataforma, pues, llevamos a efecto el *objetivo* de este trabajo: presentar la dimensión política y comprometida del educador en la práctica que desarrolla. En este sentido, el educador crítico se distancia ampliamente de las características que configuran la tarea del educador como tecnólogo de la educación. Y también, aunque menos, del educador como investigador interpretativo de la realidad social. Las páginas que siguen, pues, no tienen otro fin que hacer una *aproximación* a la figura del educador desde esa dimensión crítica que caracteriza la plataforma reconstructiva (SÁEZ 1993a) de la realidad educativa con el objeto de visualizar sus posibilidades en la tarea y construcción de las democracias.

I. ALGUNOS AUTORES NORTEAMERICANOS: GIROUX Y APPLE

Durante la década de los ochenta, las influencias de dos tradiciones de pensamiento en la ciencia social y la educación: *la europea* (que GIROUX llama «filosofías continentales») y *la sudamericana* (encarnada en P. FREIRE), que habían conocido una gran difusión en la década anterior, cristalizan e incorporan valiosas aportaciones en un numeroso grupo de autores norteamericanos.

I.1. Características comunes

Vamos a comenzar buscando la concepción de Educación y de Educador en la obra de GIROUX. Pero antes de analizar textos y aportaciones queremos desarrollar una visión general de lo que nos dicen *los autores norteamericanos* que nos ayude a comprenderlos globalmente. He aquí algunas de las caracterizaciones que la mayor parte de los teóricos críticos comparten.

Primera. Retoman la tradición neomarxista. En ese sentido son deudores de la Escuela de Frankfurt y especialmente de HABERMAS. Pero critican y se distancian del determinismo económico y del principio de causalidad histórica. Si la escuela es una superestructura cuya misión es «reproducir» la infraestructura económica de la sociedad, ¿qué podemos hacer los pedagogos y educadores que aspiramos a la transformación y al cambio?, ¿esperar a que éste se produzca en los medios de producción y en la toma de decisiones que comporta el poder? La mayoría de estos autores creen en el siguiente principio: del mismo modo que el principio de toda teoría es que nada está exento de discusión así, el principio de toda revolución es que nada está exento de cambio. De posibilidad de mejora.

Segunda. Suelen tomar como referente la obra de GRAMSCI y de FREIRE, para salir de la desesperanza de algunos análisis marxistas. Acuñarán términos como «pedagogía de la posibilidad»; y tomarán expresiones como «pedagogía de la denuncia y la anunciación» (FREIRE) y «lucha contrahegemónica» (GRAMSCI); expresiones que buscan reflejar la esperanza y la posibilidad (realmente pequeñas pero no por ello inexistentes) de transformar las instituciones escolares y educativas y, a través de ellas, el contexto social.

Tercera. Además no van a desdeñar las aportaciones de otros pensadores de la cultura que no están en la tradición marxista, pero que han desarrollado análisis sobre el lenguaje, el poder, el conocimiento (SÁEZ 1993b), el sujeto, la educación y otros temas directamente implicados en la tarea pedagógica. El propio GIROUX escribe a este respecto:

«En el proyecto teórico de la pedagogía crítica norteamericana se percibe actualmente la huella de un interés creciente por el mundo de la cultura como mediador y generador de subjetividad y de discurso. En estos últimos años, y con diferentes grados de éxito, algunos educadores radicales han tratado de incorporar a su propio pensamiento conceptos claves formulados por filósofos y teóricos sociales europeos. Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer y Habermas se han ido abriendo paso, poco a poco, en las revistas pedagógicas (GIROUX 1990:216).

Son diversos los supuestos comunes que conectan la tradición norteamericana crítica y reconstructiva; valgan como resumen dos de los temas que diferencian este paradigma de los anteriores: el papel de la *ideología*, que les lleva a una visión política, no sólo técnica, de la educación; y la preocupación por el cambio social, que les impulsa a formular una visión del educador como agente transformador y emancipador.

I.2. GIROUX o la lucha por la emancipación

Henry GIROUX es un pensador muy querido para nosotros. Hemos tenido oportunidad de entrar en contacto con él, entrevistarle, intercambiar ideas y material, reflexionar... Somos conscientes de que textos como los de este hombre puede ir fecundando un campo de ideas que vaya haciendo *resistencia* —idea querida por GIROUX— en nuestro país al agobiante clima pedagógico (de dominancia tecnológica casi exclusiva en algunos contextos particulares) que invaden las instituciones educativas españolas. Por supuesto no es nuestra intención hacer un análisis detenido y exhaustivo de la obra de GIROUX. Solo mostrar alguna inquietud aproximatoria.

Nos vamos a detener específicamente en tres puntos de su obra sociopedagógica:

a) La crítica que hace a las diferentes concepciones de la educación; b) sus propuestas para definir la Educación y c) en su concepción del profesor educador, como intelectual críticamente comprometido o intelectual transformativo de la realidad que vive.

I.2.1. Denuncia de algunos supuestos tecnológicos

Es evidente. A lo largo de todos los escritos de GIROUX aparecen numerosas críticas a la concepción racional-tecnológica de la educación, dominante en alguna medida en

EE.UU... El análisis de GIROUX va dirigido a la línea de flotación del barco tecnológico. Le preocupan los principios que intentan «soportar» la pedagogía tecnológica. Así presenta algunos de los supuestos e ideales que atraviesa la navegación tecnológica:

«a) La teoría en el campo del currículum debería decantarse a favor de proposiciones que, como las leyes físicas, sean comprobadas experimentalmente; b) las ciencias naturales nos proporcionan el modelo «adecuado» de explicación para los conceptos y las técnicas de la teoría, el diseño y la evaluación curriculares; c) el conocimiento debería ser objetivo y capaz de ser investigado y descrito de una manera neutral; d) finalmente, los juicios de valor deben mantenerse separados de los «hechos» y «modos de investigación», que pueden y deben ser objetivos (...) Por lo que respecta a sus pretensiones explícitas de verdad, los críticos objetan que el modelo tradicional descansa en una serie de supuestos falaces acerca de la naturaleza y el papel de la teoría, el conocimiento y la ciencia» (GIROUX 1990:53).

El teórico norteamericano va más allá, que los representantes interpretativos, en la crítica al objetivismo prescriptivo (SÁEZ, 1989) que domina la educación tecnológica. Así frente a la «explicación» del fenómeno educativo, los interpretativos proponen «la comprensión», frente al conocimiento objetivo la construcción intersubjetiva de significados y frente a una tecnología generalizable y prescriptiva, el estudio de casos y la reflexión *sobre y en la práctica*. Pero GIROUX, al igual que el resto de los autores del paradigma crítico introducen, *una nueva línea* de críticas sobre los «efectos sociopolíticos» del paradigma racional-tecnológico; es decir, más allá de las contradicciones de lo que afirman, los peligros de *lo que ocultan*.

Ocultan los temas teóricos e ideológicos: «A los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. No se les enseña en cambio a ser críticos con esos modelos.» (GIROUX 1990:48). Ocultan la taylorización de la educación: «La escuela como metáfora de la fábrica tiene una larga y amplia historia en el campo del currículum» (GIROUX 1990:52). Ocultan en definitiva, que les preocupa más *el control* que el aprendizaje. En resumen, y con palabras de GIROUX:

«El currículum tradicional representa un compromiso firme con una visión que interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica, orientada hacia el consenso y políticamente conservadora. Su visión de los estudiantes es pasiva y se muestra incapaz de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un

estrecho modo operativo de razonar. Su concepto de la ciencia ignora los elementos rivales y los marcos de referencia dentro de la misma comunidad científica. Por otra parte, termina situando una forma limitada de metodología científica basada en la predicción y el control en el lugar que le correspondería a la investigación científica crítica» (GIROUX 1990:56).

Se entiende así la insistencia de SÁEZ (1989) en que toda propuesta pedagógica y educativa «explícite la ideología». GIROUX distingue entre un conductismo puro y duro que da lugar a pedagogías por objetivos, «obsesionadas por la eficiencia» (GIMENO, 1983) por un lado; y, por otro, una visión estructural funcionalista que, aunque instalada en el mismo suelo epistemológico, tiene aportaciones muy interesantes como:

«1) aclara el hecho de que las escuelas no existen en un espléndido aislamiento, alejadas de los intereses de la sociedad en general; 2) detalla algunas de las normas específicas y propiedades estructurales del currículum oculto; y 3) plantea cuestiones acerca del carácter específicamente histórico del significado y del control social en las escuelas» (GIROUX 1990:66).

Mas allá de estas específicas aportaciones, el propio encuadre del *modelo conductista-reproductivo* conlleva algunas significativas diferencias:

- Mantiene un punto de vista básicamente apolítico sobre las diversas cuestiones que se plantean.
- Los estudiantes son considerados como producto y reflejo de la nueva socialización.
- Tienen una concepción de la escuela más allá de las influencias de la clase social y el poder.
- Conciben el conocimiento como un valor fuertemente instrumental en el mercado en el que se negocia.
- Acaban defendiendo la conformidad social y propenden, *como consecuencia*, a la pérdida de sentido propio del modelo positivista y tecnológico.

1.2.2. De la hermenéutica al neomarxismo

GIROUX se ocupa, también, de algunos supuestos del paradigma interpretativo, o enfoque social-fenomenológico. Señala las aportaciones positivas al centrar el fenómeno

educativo en «las interacciones del aula y los encuentros sociales» (GIROUX 1990:67), así como en la «participación de los estudiantes en la definición y redefinición de sus mundos» (GIROUX 1990:67). Pero aún reconociendo los deseos de transformación social radical de este enfoque, lo critica como una *nueva forma de idealismo subjetivo* y relativismo cultural:

«En último término, la nueva sociología fracasa a pesar de sus deseos de cambio radical e igualitarismo básico. Y este fracaso se debe a su incapacidad para esclarecer de qué modo las estructuras sociales enmascaran la realidad y promueven la hegemonía ideológica» (GIROUX 1990:69).

Lo curioso es que este impulsor de la pedagogía crítica no deja libre al marxismo moderno. Observamos que se distancia críticamente del enfoque neomarxista. Enfoque que supera «el punto de vista apolítico de la postura funcionalista, así como del idealismo subjetivo de la nueva sociología» (GIROUX 1990:69); e incluso llega a concebir las escuelas como «agentes de control ideológico que reproducen y mantienen la vigencia de creencias, valores y normas dominantes» (GIROUX 1990:69). Pero también detecta sus insuficiencias. ¿La crítica a este enfoque? La encuentra en la tentación mecanicista y reduccionista de considerar a las escuelas como «fábricas que preparan estudiantes y reflejan como espejos los intereses de la sociedad» (GIROUX 1990:69). La fuerza y la debilidad del neomarxismo en el campo pedagógico reside en conectar «las fuerzas macrosociales con microanálisis; por ejemplo, con estudios del aula» (GIROUX 1990:69).

De las críticas anteriores podemos intuir la *conceptualización de la pedagogía* en GIROUX. Es una tarea política y transformadora (lo que BREZINKA denunciaba con violencia) la que refleja su imagen de la educación:

«Una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática» (GIROUX 1990:36).

La anterior afirmación quedaría vacía si no estuviese acompañada de contenidos programáticos, de cómo hacer política la educación, o mejor aún —puesto que la educación no hay que hacerla política puesto que lo es— de cómo hacer que la educación sea también una construcción política al servicio de los desfavorecidos en la tarea inacabable que favorezca su emancipación. El diálogo, el contexto y el profesor van a ser los ejes

sobre los que se articule el concepto de educación para GIROUX. Son conceptos fundamentales en la pedagogía de GIROUX, algunos de ellos retomados de los maestros (como es el caso de FREIRE) que suele reconocer.

El *diálogo* es una, quizás la más importante, de las aportaciones de FREIRE a la Pedagogía. Pero no debemos confundirnos al utilizar dicho término; no se trata sólo del diálogo intersubjetivista en busca del consenso, sino básicamente del diálogo entre la conciencia y el mundo en busca del conflicto y su superación. GIROUX señala la importancia del diálogo tanto para evitar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro, como su utilización como método para criticar la función, las consecuencias y los criterios del sistema educativo. Veremos con más detalle este tema cuando abordemos la figura de FREIRE.

El *contexto* viene definido por los macroobjetivos (frente a los microobjetivos y objetivos tradicionales del curso) que necesita una educación o conocimiento directivo (teleológico) frente a una educación o conocimiento productivo (medios-fines):

«Los macroobjetivos están destinados a proporcionar los bloques del edificio teórico que capacitarán a los estudiantes para establecer conexiones entre los métodos, el contenido y la estructura de un curso y su significación para la realidad social en general. En la práctica, lo que hacen estos objetivos es servir de conceptos de mediación entre las experiencias de aula de los estudiantes, tanto las cognitivas como las no cognitivas, y sus vidas fuera de la escuela» (GIROUX 1990:93).

Con los macroobjetivos reintroducimos la pregunta filosófica sobre las finalidades de la educación, que el conocimiento productivo dejaba fuera de la Educación por no-científica:

«El conocimiento productivo se ocupa principalmente de los medios; la ampliación de este tipo de conocimiento da como resultado la producción de bienes materiales y servicios (...)

El conocimiento directivo es una modalidad filosófica de investigación en la cual los estudiantes se preguntan por la finalidad de lo que están aprendiendo» (GIROUX 1990:94).

Aún siendo cuestiones que impulsan el debate no podemos seguir deteniéndonos en ellas. Queda la aproximación realizada para una posterior profundización.

1.2.3. *El educador en GIROUX*

Entramos por último en lo que es el hilo conductor de esta colaboración: el papel del educador.

A lo largo de toda su obra aparece una y otra vez el intento de definir al educador y al intelectual como personas políticamente comprometidas en la tarea del cambio y la mejora social. Este es uno de los pilares básicos de la Pedagogía crítica:

«Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo» (GIROUX 1990:36).

Para GIROUX, el educador tiene un fuerte componente intelectual en sus acciones. No sólo es un técnico. Ahora bien, existen y se exigen dos condiciones básicas para ser un intelectual transformativo en la tarea educativa. La primera es romper el círculo vicioso de la academia y ponerse a trabajar con los movimientos contextuales y sociales concretos (compromiso). La segunda es ajustar el discurso teórico a la práctica cotidiana educativa (coherencia).

Respecto al primer punto GIROUX ha sido muy explícito. Aunque no ha sido el único atraído por esta cuestión. Otros autores han denunciado «el conocimiento como mercancía» (HALL, 1981), la falta de relevancia de análisis teóricos cuyos destinatarios son otros académicos y cuyo poder de transformación es nulo. Frente a esta situación propone un compromiso político con los movimientos sociales progresistas: minorías étnicas, feministas, ecologistas, parados... En definitiva volvemos a la idea de GRAMSCI de que toda la sociedad es una escuela. O lo que es lo mismo: desembocamos en la idea global de la Investigación Participativa, donde los factores educativos se conjugan de modo relacional con los económicos, sociales, políticos y culturales:

«La intelectualidad crítica ha roto generalmente toda relación con movimientos políticos concretos; la teoría social radical se convierte en una mercancía más para las publicaciones periódicas y los congresos académicos, y los intelectuales radicales se encuentran a buen recaudo dentro de un sistema laboral que los presenta como prueba del serio compromiso de las instituciones universitarias con el pluralismo liberal. (...)

Los intelectuales orgánicos radicales proporcionan las habilidades pedagógicas y políticas que son necesarias para suscitar la toma de conciencia política en la clase trabajadora y para ayudar a esta última a desarrollar el liderazgo y comprometerse en la lucha colectiva» (GIROUX 1990:202-203).

El segundo aspecto del educador transformativo, la coherencia entre su discurso y su práctica, entre sus análisis y sus intervenciones, ha sido ampliamente desarrollado por el movimiento de Pedagogía Institucional francés (LOBROT, 1966; LAPASSADE, 1974; LOURAU, 1975; HESS, 1976...). La autogestión pedagógica, en su intento de modificar radicalmente las relaciones profesor-alumno para que el aula fuera un laboratorio donde se pusieran en marcha formas de resistencia a una dominación burocrática, proporciona una teorización y una práctica que responden a esta condición del educador reconstructivo, tal y como las reivindica y formula GIROUX:

«Independientemente de lo progresista que pueda ser un enfoque del pensamiento crítico, desperdiciará sus propias posibilidades si opera a partir de una trama de relaciones sociales del aula que sean autoritariamente jerárquicas y promuevan la pasividad, la docilidad y el silencio. Unas relaciones sociales en el aula que glorifiquen al profesor como un experto y dispensador del conocimiento terminarán amputando la imaginación y creatividad del alumno; por otra parte, semejantes enfoques enseñan más a los alumnos acerca de la legitimidad de la pasividad que sobre la necesidad de examinar críticamente las vidas en ellos inspiradas» (GIROUX 1990:110).

Compromiso y coherencia son los dos aspectos que diferencian al lenguaje de la crítica académica del lenguaje de la crítica y la posibilidad. Sin el lenguaje de la posibilidad, de la anunciación, de la construcción de un futuro mejor..., la crítica se convierte en un ejercicio cínico y estéril, desesperanzador y amargo, dogmático y pasivo. El educador, a juicio de GIROUX, es un constructor y como tal está capacitado para contribuir a la construcción de una sociedad alejada del determinismo tecnológico y del fatalismo que impregna el orden liberal popperiano. Estos apuntes deben ser profundizados. Merecen la pena de ser reflexionados para lograr un discurso más sistemático y amplio de la aproximación que en este artículo se presenta.

I.3. La concepción educativa de Apple: entre la Economía y la Historia

APPLE nos ofrece un análisis ideológico de la Educación. Su investigación, que aparece en forma de trilogía, busca la comprensión de las relaciones entre el fenómeno educativo y el contexto social: las condiciones económicas, de clase y sexo que intervienen en la enseñanza. De todos los autores que hemos visto y vamos a ver es, quizás, quien más enfoca el tema de la Educación y del Educador desde una perspectiva menos «pedagógica» y más «sociológica» e «histórica». Lo que, paradójicamente, no le lleva a alejarse de la realidad cotidiana sino más bien a tratar de comprenderla desde una óptica diferente, novedosa y sugestiva. En nuestra tarea de analizar lo que es la educación y la figura del educador en su obra, vamos a comprobar como esa perspectiva original cambia el tipo de discurso que hasta ahora aparecía en el trabajo teórico del enseñante, desplazando un campo de significados, de términos y de argumentaciones utilizadas con frecuencia en contextos pedagógicos hacia ámbitos sociológicos, económicos e históricos. Para centrar nuestro análisis tomaremos, principalmente, la trilogía conocida de APPLE: «Educación y Poder», «Ideología y currículum» y «Maestros y textos». Todas ellas publicadas en castellano.

La Educación es para APPLE un sistema de producción y reproducción. ¿Qué significa esto? Ya lo hemos esbozado en el comentario a la obra de GIROUX. Frente a un determinismo ortodoxo en el cual la relación entre la sociedad y la escuela, haría de ésta un sistema de reproducción de la estructura económica y social... se hace hincapié en la escuela como sistema de producción tanto de legitimaciones como de acumulación.

I.3.1. *La Educación y el papel hegemónico del Estado*

Con este punto de partida, y desde un análisis histórico de la crisis del Estado del Bienestar, APPLE conceptualiza la educación como una realidad que debe ser comprendida analizando una serie de dicotomías: Escuela como acumulación-legitimación, lucha entre hegemonía-contrahegemonía, currículum despolitizado-politizado, aceptación-resistencia de la reproducción, crisis pública-privada... A través de estas dicotomías nos encontramos con una realidad «contradictoria» y, evidentemente, muy compleja.

La escuela reproduce la desigualdad, en la medida en que actúa como la fiel colaboradora de un sistema jerárquico en el que determinadas clases acumulan el saber/poder. La contradicción nace cuando al mismo tiempo produce la legitimación a través de la ideología de la meritocracia que responde a los valores de igualdad de oportunidades, libertad y movilidad social:

«Este es de hecho un proceso contradictorio, en el que a veces la escuela se encuentra atrapada sin salida. Por una parte debe colaborar en la acumulación, produciendo agentes para un mercado laboral jerárquico, y un capital cultural de conocimiento técnico administrativo. Por otra parte, nuestras instituciones educativas deben legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, y hacer que las vean positivamente tantas clases y grupos sociales como sea posible. En momentos de crisis fiscal, esta contradicción estructural se acentúa. La necesidad de eficiencia económica e ideológica y producción estable, tiende a entrar en conflicto con las otras necesidades políticas. Lo que vemos es la escuela intentando solucionar los papeles contradictorios que debe sufrir» (APPLE 1987:72).

La contradicción nos permite ver la hegemonía como «un proceso constante de compromiso, conflicto y lucha activa» (APPLE 1987:45); es decir, no como un hecho determinante en las relaciones de clase (lo que podría utilizarse para el análisis de las relaciones pero impediría una transformación de las mismas en el terreno de lo educativo o cultural), «sino un proceso en el que los grupos y clases dominantes actúan para conseguir el consenso activo gracias al que gobiernan» (APPLE 1987:44). Para el teórico norteamericano la educación reproductiva cumple un papel de desigualdad social evidente. En este sentido se entiende que la lectura política que APPLE hace de la educación en el momento actual es, a un tiempo, pesimista y optimista.

Pesimista en la medida en que constata como la crisis fiscal del Estado, le lleva a éste a intervenir más directamente, aliado con los intereses del capital (tecnología y producción), en educación; proponiendo reformas educativas que tayloricen a los educadores (separación entre concepción y ejecución) y «racionalicen» los programas preparando a una élite tecnócrata y acrítica y retirando paulatinamente la financiación a los programas compensatorios que mantenían la ideología legitimadora de la meritocracia. *Optimista* en la medida en que señala las luchas contrahegemónicas que despierta esta intervención. Así como las resistencias que los profesores y los alumnos oponen a la nueva situación que impone la administración:

«Los estudiantes, al igual que los trabajadores que ya analicé, son creadores activos de formas que a menudo contradicen las formas y disposiciones que impregnan tanto la escuela como el centro de trabajo. En términos analíticos, las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la contradicción como por la simple reproducción» (APPLE 1987:110).

Entre el control hegemónico y las luchas contrahegemónicas, el Estado está cada vez más «exportando la crisis». En un tiempo en el que los teóricos sociales conservadores (AARON, BELL...) anunciaron el fin de la lucha de clases y el advenimiento de la sociedad post-industrial, el Estado mantenía el control hegemónico dedicando recursos financieros al sector de servicios (fundamentalmente a sanidad y educación). En nuestro tiempo, donde los dos grandes del capitalismo, Estados Unidos y Gran Bretaña, mantienen la deuda externa más alta del mundo (EE.UU.) y la tasa de inflación más alta de Europa (G.G.), el Estado está privatizando la Educación (y la sanidad) al tiempo que utiliza el discurso populista de culpar a la escuela de los males sociales. De este modo explicita que...

«esta tendencia se advierte claramente en el modo en que se está reestructurando nuestro sistema educativo. Así, cuando millones de individuos están sin empleo o sólo pueden encontrar trabajos a tiempo parcial y mal pagados, echemos la culpa a la escuela. Han caído los niveles. Nuestros maestros no están bien preparados. Nuestros estudiantes carecen de la suficiente disciplina de trabajo. Y también les falta preparación técnica. Estas son las razones por las cuales están desocupados, o por lo menos así reza la explicación. ¿La respuesta? No alteréis la economía; simplemente cambiad las escuelas, de modo que el árbitro último del contenido del currículum y las prácticas docentes sea un conjunto de necesidades definidas más o menos por el capital» (APPLE 1989:27).

APPLE considera este hecho como «un derrumbamiento parcial del control hegemónico». Así matiza:

«Cuando el Estado sufre una crisis profunda, como parece suceder ahora, una estrategia muy eficaz es que el Estado intente exportar su crisis al exterior. Así, reduciendo el control del Estado y convirtiendo la enseñanza en un mercado, se puede evitar la crítica» (APPLE 1987:138).

Los dos últimos capítulos de «Educación y poder» muestran el impacto de la nueva situación (las contradicciones en las relaciones entre escuela y sociedad, exasperadas en el momento actual), sobre los maestros. En este contexto, caben dos consideraciones:

Primera, las ideologías empresariales ganan terreno en los planteamientos referentes a reformas educativas. Bajo el discurso de acercar la escuela a la vida profesional se refuerzan los criterios de eficacia y eficiencia que permiten un mayor control técnico de los profesores.

De lo que se deduce la *segunda* consideración a tener en cuenta. El control permite la

descualificación de los educadores en la medida en que los convierte en ejecutantes de materiales prefabricados. Asistimos a la «poretización» del profesorado. La situación de clase «contradictoria» del profesorado hace que sus reacciones frente al control sean dobles. Por un lado, el deslumbramiento de la «profesionalización» les lleva a aceptar la «intensificación» del trabajo; por otro, aparecen resistencias, (por ejemplo, el uso subjetivo del material prefabricado que de alguna forma boicotea las planificaciones de los planificadores). Aunque señala APPLE que las resistencias suelen ser más individuales que colectivas y que...

«no es buen momento, ideológica ni económicamente, para que los profesores se comprometan en las resistencias. Dado el difícil clima ideológico y la situación del empleo entre los profesores —cuando miles de ellos son puestos en la calle o viven bajo esa amenaza— la pérdida de control puede generar una actitud sumisa. La descualificación, la recualificación, la despersionalización y la racionalización, la transformación del trabajo educativo, son menos importantes que conceptos como seguridad de empleo, salarios, etc.; aunque puedan parecer parte de un misma dinámica» (APPLE 1987:172).

1.3.2. *Carácter de clase del educador: la condición femenina de la enseñanza*

En «Maestros y textos» continúa el análisis de la situación del profesorado, enfatizando el carácter de clase (obrero) y sexo (femenino) mayoritarios. Para ello APPLE utiliza los datos empíricos que le proporciona la historia, pero «orientados por teorías y sensibilidades particulares». Una crítica amarga le sirve como punto de partida, como pregunta-respuesta a las actitudes de los educadores (más bien «educacionistas» en el sentido que le da ELLIOT al hablar de los teóricos de la educación que no entran en las aulas) frente al ataque del Estado a los servicios sociales y al deterioro de la situación actual:

«La mayoría de los educadores responden a estas condiciones de una manera particular. Las ignora. El mundo de la fuga de capital, desempleo, degradación del trabajo, desintegración de ciudades y comunidades, todo eso, después de todo, no atañe a la educación. Un mundo en el que racismo está otra vez en auge, en el que estamos tratando de hacer retroceder a las mujeres, tanto ideológica como económicamente, al trabajo no remunerado del hogar, un mundo en el que encarcelamos a nuestros mayores. Esto tampoco tiene gran cosa que ver con la escuela. Al fin y al cabo, la educación es un proceso psicológico, íntegramente abarcado por el discurso del aprendizaje» (APPLE 1989:16).

El autor de «Ideología y currículo» dedica un análisis detenido a la cuestión de la feminización de la enseñanza tan obviada en otros contextos y sin embargo tan relacionada con los problemas de clase. Este tema merece una reflexión puntual. Gran parte del discurso pedagógico se ha preocupado casi con exclusivo énfasis en el rol del educador. Tras conocer los datos que APPLE aporta sobre el sexo de los/las trabajadores/as de la enseñanza desde 1870 hasta 1930, y en 1986 en Estados Unidos y en Gran Bretaña, es necesario comenzar a «hablar» del rol de la educadora, ya que el porcentaje de mujeres ha llegado al 90%. La condición femenina del trabajo de la enseñanza va ligada a una serie de condicionantes. Económicamente las mujeres han proporcionado una mano de obra más barata que los hombres. Socialmente el modelo patriarcal se extendía a las escuelas con maestras que cuidaban a los niños como a las familias. Ideológicamente los hombres mantenían el control de la enseñanza mientras las mujeres ejecutaban obedientemente tareas mecánicas y repetitivas.

«La enseñanza, pasó de ser una ocupación masculina en el siglo XIX, a serlo predominantemente femenina en el siglo XX. (...) A finales del siglo XIX, en Estados Unidos y en Inglaterra, al tiempo que se «feminizó», se descualificó, cayó bajo condiciones de control más rígidas, perdió muchas de sus características de movilidad ascendente hacia posiciones de dirección y vio disminuir los salarios» (APPLE 1989:65).

En suma, APPLE afirma que el carácter femenino de la mayoría de enseñantes explica en parte el intento estatal y social de control del trabajo de los maestros: «en todas las categorías ocupacionales, las mujeres están más expuestas a la proletarización que los hombres» (APPLE 1989:41). Es difícil negar este aserto que vemos comprobado en la mayoría, si no en su práctica totalidad, de los países en donde el bienestar y el desarrollo social se han asentado. Pero el control se muestra tanto con una cara positiva (Ideología del Profesionalismo) como negativa (Intensificación). Comentemos esta doble cara de la misma moneda que tan brillantemente rueda en el mundo contemporáneo.

La «*ideología del profesionalismo*», a la que ya hemos aludido en sus aspectos de deslumbramiento por la eficiencia y la eficacia y por su membrete de científica, también hay que entenderla como:

«parte del complejo intento de una fuerza de trabajo mayoritariamente femenina por conquistar un tipo de tratamiento, de pago y de control del trabajo cotidiano en pie de igualdad con los hombres» (APPLE 1989:53).

La «intensificación» reconfigura, recoge y refleja la pérdida paulatina de los privilegios (muchos de los cuales no aparecen legislados) que tienen los trabajadores de la educación:

«Desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. Se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo» (APPLE 1989:48-49).

APPLE no dice que el control sea bueno. Ni siquiera unilateraliza o moraliza esta cuestión. Porque sabe que el entramado de relaciones que se establece entre todos los factores en juego impide las dependencias. Aún más. El autor de *Educación y Poder* reconoce, como SÁEZ (1989), que la versión positiva del control ha servido y sigue sirviendo de coartada a la «intensificación»:

«Puesto que los maestros se veían a sí mismos como más profesionales en la medida en que empleaban criterios y tests técnicos, también aceptaban básicamente los horarios más largos y la intensificación de su trabajo que acompañaban al programa. Para hacer un buen «trabajo» se necesita ser lo más «racional» posible (APPLE 1989:52).

En este punto es dónde podemos visualizar con más énfasis el pesimismo que domina el discurso de APPLE. La visión de nuestro autor, en la medida en que trata de responder a cómo las reformas educativas neoconservadoras van imponiéndose y haciendo retroceder conquistas que los trabajadores habían conseguido tras varios años de lucha; y en la medida en que las respuestas aclaran aspectos de la división sexual del trabajo... parece poco optimista:

«Históricamente, las principales luchas que libró el trabajo en los comienzos de la utilización de la gestión sistematizada tenían que ver con la resistencia a los incrementos de velocidad. (...)

Para las maestras —dada su contradictoria ubicación de clases, su relación con la historia del control patriarcal y la división sexual del trabajo, así como las condiciones reales de su trabajo—, será difícil responder de la misma manera. En general están aisladas durante el trabajo, y tal vez más todavía ahora, dada la intensificación de su labor» (APPLE 1989:58).

Un pesimismo no fatalista ni determinante. Un pesimismo lúcido no derrotista que invita al compromiso y a la acción con la intencionalidad de cambio y mejora. Como cuando nos habla de las resistencias de las maestras frente al control («más allá del mito de la maestra pasiva»). Resistencia que en ocasiones les ha llevado a la politización, a la militancia en el movimiento feminista y sindical, y «otras lucharon «silenciosamente», día a día, en sus trabajos para ampliar o retener el control de su propia enseñanza y su currículum» (APPLE 1989:84). Menos reivindicativo que GIROUX, más pragmático y fuertemente apoyado sobre los soportes reales de la ideología, la historia y la economía... APPLE nos presenta una lectura de la educación que sigue siendo modélica en la literatura pedagógica internacional. Más duro en sus planteamientos, y por lo tanto, más difícil de seguir que GIROUX, seguirá siendo, con éste último, uno de los referentes inevitables en los próximos discursos que se construyan sobre la pedagogía y la enseñanza. Por supuesto, si estos se presentan desde una plataforma crítica.

II. AUTORES SUDAMERICANOS: FALS BORDA Y FREIRE

La situación sudamericana es escandalosa: economías nacionales atezadas por la deuda externa, índices de analfabetismo altísimos, oligarquías nacionales que actúan como testaferrros del capital extranjero, enormes capas de la población condenadas a una economía de subsistencia, hambre, dictaduras militares, torturas y desapariciones... (Cfr. para este punto el espléndido análisis de Eduardo GALEANO, «Las venas abiertas de América latina», 1988). Tal situación parece actuar como «realidad objetiva» que provoca/impulsa la búsqueda de teorías sociales y educativas capaces de transformarla. Este contexto es el que mejor puede explicar las obras de BORDA y FREIRE tan significativas, mire por donde se mire, para el mundo desarrollado europeo y norteamericano. Es preciso explicarse.

El paradigma crítico ha sido y sigue siendo el intento más claro de borrar las fronteras (falsas) entre la política y la ciencia. En una situación como la sudamericana muchos científicos sociales (sociólogos, antropólogos, educadores...) orientaron sus trabajos a la transformación radical de la sociedad en la que estaban inmersos. Durante ese proceso ensayaron propuestas de otros paradigmas e incorporaron tanto las aportaciones teóricas del materialismo dialéctico como autores marxistas y frankfurtianos... Llegando a construir nuevas teorías *desde y para* la práctica comprometida y transformadora. Bajo estas premisas puede entenderse la sistematización que, a continuación, puede explicar la pedagogía radical de Sudamérica: dos movimientos, situados ambos bajo la *cobertura* del paradigma crítico, fueron capaces de agrupar a múltiples autores, investigaciones, prácticas, teorizaciones...

relacionadas con el mundo del educador y la enseñanza. El primero es muy conocido con el nombre de Investigación Participativa o crítica. La Pedagogía de la Liberación (o del oprimido, o de la contradicción, o del diálogo...) configuraría el segundo movimiento tan reconocido por los historiadores de la educación y los teóricos de la ciencia social crítica. La Investigación Participativa nace en la ciencia social y desemboca en la pedagogía. Curiosamente la pedagogía de la liberación nace en la pedagogía y desemboca en la ciencia social. El punto de cruce entre ambas es el suelo paradigmático donde se asientan: la misma concepción de lo que se entiende por ciencia (militante versus neutral) semejante concepción de las relaciones teoría-praxis, idénticas finalidades... Las diferencias son, a nuestro juicio, reformulaciones metodológicas y puntos de partida diferentes en situaciones prácticas: más «sociológicas» en la Investigación Participativa, más «pedagógicas» en la Pedagogía de la Liberación.

II.1. La obra comprometida de F. BORDA

FALS BORDA es uno de los pioneros del movimiento comentado. Además ha sabido reequilibrar en su obra los dos polos que constantemente desequilibran la I.P. (lo que la presenta como marco teórico-práctico de referencia vivo y en construcción): el dogmatismo de los que aplicando el materialismo dialéctico calzan la realidad social en el lecho de Procusto, y el relativismo de los que, en el respeto de las intersubjetividades, cercenan el proyecto revolucionario de la ciencia. Los primeros, a juicio de BORDA, terminan siendo tautológicos; los segundos, irrelevantes. Pero detengámonos en algunas ideas que nos permitan contextualizar la imagen comprometida que tenemos de Fals BORDA.

Entre el 18 y el 24 de abril de 1977, se celebra en Cartagena (Colombia), un Simposio mundial sobre «INVESTIGACIÓN ACTIVA Y ANÁLISIS CIENTÍFICO». El tono general del debate es muy político y muy cercano a la línea dura del investigador militante en organizaciones políticas revolucionarias. Las acusaciones a la ciencia no militante son abundantes, incluidas la observación participante y otros métodos etnográficos.

FALS BORDA, que está en el comité organizador del Simposio, escribe «Por la Praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla». En estas páginas deja muy claro cuales deben ser las finalidades de la Investigación-acción. Finalidades que en nada se parecen a las propuestas por ELLIOT o STENHOUSE:

«la investigación activa no se contenta con acumular datos como ejercicio epistemológico, que lleve como tal a descubrir leyes o principios de una ciencia pura, ni hacer tesis o disertaciones doctorales, porque sí. Ni tampoco investiga

para propiciar reformas por más necesarias que parezcan, o para el mantenimiento del «statu quo». En la investigación activa se trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad, para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario» (FALS 1978:229-230).

¿Cómo hacer posible en la práctica esta finalidad de la Investigación Participativa?, y ¿cómo impedir que «armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas» se convierta en la imposición de un nuevo dogmatismo? Estas cuestiones no son fáciles de responder sobre todo si son realizadas desde un contexto social y económico más desarrollado que el vivido por BORDA. El compromiso del teórico sudamericano siguió siendo constante. Así, tres años más tarde, en 1981, aparece la obra colectiva «Investigación participativa y praxis rural», en donde FALS BORDA redacta «La ciencia y el pueblo», y nos presenta seis metodologías que tratan de responder a las anteriores preguntas. Trataremos de sistematizar, en el próximo apartado, las aportaciones que las mismas suponen en el binomio, tan complejo como problemático, que recorre el conocimiento pedagógico: como es la relación tan estrecha que existe entre la educación y la investigación.

II.1.1. *Metodologías educadoras*

He a continuación las metodologías donde aparecen su concepción de educación/investigación y su concepción de investigador/educador.

Metodología 1ª: Autenticidad y compromiso

A través de ella BORDA nos presenta lo que ocurrió en la década de los 60 en América Latina cuando universitarios e intelectuales buscaron el diploma de las manos encallecidas y se hicieron pueblo en la idea de que el pueblo nunca se equivoca. Y dice irónicamente: «Pero el pueblo no se equivocó esta vez al desautorizarlos repetidamente por su falta de autenticidad» (FALS 1981:27). El educador/investigador no necesita disfrazarse ni camuflarse, le basta con «demostrar honestamente el compromiso que les anima, en el aporte completo de su disciplina para los fines que los movimientos populares buscan» (FALS 1981:27).

Metodología 2ª: Antidogmatismo

La comprensión de esta técnica permite detectar la autocrítica que BORDA lleva a efecto significativamente en la medida en que otros autores (ELLIOT por ejemplo) van a señalar los peligros del dogmatismo inherentes a la adopción de una teoría objetiva más allá de los sujetos (el materialismo histórico). FALS reconoce que cuando en la práctica no aparecían las leyes y conocimientos que aportaba el materialismo,

«siguiendo la teoría leninista del cuadro revolucionario, empezamos a inyectar nuestra propia definición de ciencia proletaria en el contexto de la realidad y en los grupos de base. Era como buscar un fantasma: a falta de uno, sentimos la necesidad de crearlo. Y el resultado fue una «ciencia para el pueblo», no una genuina ciencia del pueblo» (FALS 1981:29).

Metodología 3ª: Devolución sistemática

La podemos encontrar también en ELLIOT cuando nos habla de la teoría del sentido común disciplinado. ELLIOT se basa en la distinción entre conceptos definidores y sensibilizadores de BLUMER. FALS se apoya en GRAMSCI y su intento de convertir el sentido común en «buen sentido». ¿Qué idea conduce BORDA bajo esta técnica? Frente a los valores alienantes que aparecían interiorizados por los campesinos FALS creía que...

«se podía equilibrar el peso de estos valores alienantes mediante una devolución enriquecida del mismo conocimiento campesino, especialmente de su historia, que fuera llevando a nuevos niveles de conciencia política en los grupos». (FALS 1981:30).

Las reglas para efectuar la «devolución sistemática», de manera que sirviera tanto para la desalienación (de viejos valores), como para la formación (de nuevos conocimientos y valores), son cuatro: Diferencial de comunicación, Simplicidad de comunicación, Autoinvestigación y control, y Vulgarización técnica. No podemos profundizar detenidamente en las reglas propuestas por BORDA, así que baste, como apunte, un breve comentario síntesis sobre las mismas. La primera consiste en publicar las investigaciones a tres niveles (para las bases, los cuadros y los intelectuales comprometidos). La segunda, en expresar los resultados en lenguaje accesible para todos. La tercera en partir de las nece-

sidades de la lucha campesina y no de problemas teóricos. La cuarta en hacer cursos de metodología para potenciar la autoinvestigación. En un próximo trabajo intentaremos explorar las posibilidades de un texto como éste.

Metodología 4ª: Reflujo a intelectuales orgánicos

Los intelectuales comprometidos no fueron los únicos que intervinieron en los conocimientos de los campesinos para que éstos los recuperasen críticamente, sino que, al mismo tiempo, los grupos campesinos cuestionaban a los intelectuales y los modificaban (Cf. «el educador-educando y el educando-educador de P. FREIRE):

«Hubo un aporte intelectual crítico de parte de estos cuadros que se expresó en ideas tales como claridad y precisión en la exposición de la teoría; observaciones a la aplicabilidad de la teoría en el contexto inmediato; descripciones fieles y vividas de procesos sociales; explicaciones de estrategia y táctica en la lucha campesina; información profunda sobre motivaciones de conducta individual y colectiva no visibles para personas extrañas al medio: elementos de cultura rural como la herbología y los mitos: términos empleados en la agricultura, la pesca y la caza; y principios técnicos en el manejo de utensilios y herramientas rústicas» (FALS 1981:33).

Metodología 5ª: Ritmo reflexión-acción

Hace referencia a la espiral continua que significa la investigación-acción. De la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción:

«Hubo de adoptarse un determinado ritmo en el trabajo que iba de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica. El conocimiento avanzaba entonces como en una espiral continua en que se procedía de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases» (FALS 81:33-34).

Este aspecto es suficientemente conocido por los especialistas en investigación. No nos detendremos más en él.

Metodología 6ª: Ciencia modesta y técnica dialógica

Esta última metodología resume sus concepciones de Ciencia y de investigador. Ambas están condicionadas por el método de investigación-acción:

- «1. la ciencia puede avanzar hasta en las situaciones más modestas y primitivas (...) lo cual no quiere decir que, por modesta, esta ciencia sea de segunda clase, o carezca de ambiciones.
2. el investigador debe a) descartar la arrogancia del letrado o del lector, aprender a escuchar discursos concebidos en otras sintaxis culturales y asumir la humildad del que realmente desea aprender y descubrir; b) romper las relaciones asimétricas que se imponen generalmente entre entrevistador y entrevistados para explotar unilateralmente el conocimiento de éstos; y c) incorporar a las gentes de base, como sujetos activos, pensantes y actuantes, en su propia investigación» (FALS 1981:34).

Creemos que estas aproximaciones a FALS pueden abrir sugerencias para una investigación completa sobre la obra de este pensador sudamericano tanto en sus aspectos teóricos como en las dimensiones prácticas que convoca. Una y otra, teoría y práctica, están estrechamente relacionados con él, hasta el punto de que sólo desde una perspectiva positivista puede distinguirse lo que para sus representantes puede ser *presupuestos* (como los seis citados líneas arriba) más que *metodologías*. En BORDA esta división es artificial. Como en FREIRE, del que vamos a ocuparnos en los próximos apartados.

II.2. La obra dialógica de FREIRE

Paulo FREIRE es, quizás, el pedagogo más importante del siglo XX. Su obra abarca casi treinta años de investigación, desde 1959 hasta 1987. Y aún sigue vivo comprometido con el discurso liberador que le dio a conocer. Su tarea ha sido siempre polémica. Perseguida, prohibida, censurada, criticada por unos...; exaltada, admirada, utilizada como si fueran recetas por otros...; difundida por todos los países, traducida a casi todas las lenguas, olvidada en determinados momentos, utilizada como credo educativo en otros... Marxistizada, cristianizada, hegelianizada y un montón de cosas más... la personalidad de FREIRE, al igual que su obra, ha sido controvertida. Cristiano militante en la teología de la liberación, marxista en sus análisis y sus propuestas, revolucionario en sus intervencio-

nes de apoyo a los partidos y pueblos en lucha por su reconstrucción, profesor invitado en universidades norteamericanas, encarcelado y exiliado de su propio país (Brasil), duro en sus posicionamientos frente a falsos humanismos (la no-directividad por ejemplo), flexible al mismo tiempo en el reconocimiento de no tener la verdad definitiva, con capacidad de escucha y sin temor a decir su palabra, a enseñar y a seguir aprendiendo con espíritu discente... FREIRE es un jalón en la historia de la pedagogía contemporánea por mucho que moleste a los «espíritus celestes» de la teoría y la práctica educativa. Las personas que lo han conocido personalmente han podido apreciar su profunda y casi podríamos decir carismática, personalidad. Los que lo conocemos a través de su obra podemos intuirlo. En la obra de FREIRE podemos encontrar dos partes. Los libros primeros, *hasta 1980* (fecha en que regresa a Brasil, después de un largo exilio): «La educación como práctica de la libertad», en 1967 (traducido al español en 1969); «Pedagogía del Oprimido», 1969 (traducido en 1970); «¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural», 1970 (traducido en 1973); y «Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso», 1977. La segunda parte la constituyen los llamados *libros dialogados* (MONCLUS 1988:128). Y son: «La importancia de leer y el proceso de liberación», 1984; «La naturaleza política de la educación» 1985 (traducido en 1990); «Alfabetización», 1987 (traducido en 1989)

II.2.1. Ideas claves

Toda su obra es el desarrollo de algunas ideas geniales que transforman radicalmente todas las concepciones pedagógicas. Esquemáticamente tales instituciones relevantes (que se han revelado como herramientas metodológicas privilegiadas en Brasil, Chile, Guinea-Bissau, Tanzania, Nicaragua, España, Estados Unidos...) constituyen el armazón teórico y sustantivo sobre el que se apoya todo el discurso freiriano. En las próximas páginas intentaremos sintetizar la grandes líneas maestras de la pedagogía de FREIRE siempre que estén relacionadas con el objetivo de esta colaboración dedicada al educador crítico. Así que, tras una breve panorámica de los presupuestos que subyacen a su obra, nos detendremos en la concepción que el maestro tiene del educador y de la dimensión comprometida y militante que connota a su tarea, para finalizar con una reflexión sobre la vocación práctica e ineluctable de todo proceso educativo si quiere ser verdadera educación.

De modo muy genérico, evitando las matizaciones que aunque fecundas impedirían el desarrollo planificado de este trabajo, formulamos algunos de los *principios* y supuestos que se encuentran a la base de cualquier comprensión digna de la obra freiriana.

1. La lectura y la escritura de la palabra cobran sentido cuando son *escritura y lectura de la realidad*. Una alfabetización/educación mecánica (ba, be, bi, bo, bu el ave vuela con el ala...) sirve a los intereses de las clases en el poder y no a la emancipación. Para FREIRE la lectura de realidad precede a la lectura de la palabra; la escritura de la palabra transforma la realidad. No podemos dejar de recordar la enorme influencia de que este aserto ha tenido en las pedagogías progresistas del siglo XX.

2. *El educador no se sitúa asimétricamente* con los educandos utilizando su tecnología lectoescritora como utensilio de dominación, sino que parte del «universo vocabular» de los educandos, acompañándoles en su tareas de descodificarlo y recodificarlo. Para ello debe sentirse (no disfrazarse, como critica FALS BORDA) capaz de aprender de los educandos, de sus experiencias y sus propias sintaxis. Si se olvida este punto no se puede ser un verdadero educador. Lo que por otra parte, ocurre muchas veces.

3. *El educando no es un cuenco vacío* que se deba llenar con los conocimientos que el educador tiene. Necesita distanciarse de su realidad para poderla aprender críticamente y transformarla. En este contexto es donde FREIRE presenta la dialéctica del educador-educando como tópico: «nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo» (FREIRE 1969:90). A nosotros nos recuerda la conceptualización habermasiana sobre «situaciones de habla ideal» en la que los participantes, en interacciones simétricas, comparten su significado sobre aquello que les preocupa.

4. La educación es una *tarea política*. Puede ser utilizada para mantener el «status quo» (educación bancaria) o para transformarlo (educación liberadora). La política es una tarea educativa. Puede ser utilizada para legitimar situaciones de injusticia y dominación (hacer opaco el mundo), o para buscar situaciones de libertad e igualdad (desvelar críticamente el mundo). A los académicos les recuerda FREIRE lo fácil que es adoptar la primera plataforma sin un mínimo de cuestionamiento autocrítico sobre tal adopción.

5. *La educación liberadora* no es una teoría que transforme la realidad, no es una ley histórica que haya que imponer para liberar a los oprimidos, no es un principio ilustrado: «todo para el pueblo pero sin el pueblo». No. La educación liberadora parte de los propios grupos, está sujeta a las contradicciones de dichos grupos (para cualquier educador que en la práctica haya querido utilizar la metodología de FREIRE es que el discurso tradicional y reaccionario de la sociedad aparece en los grupos más desfavorecidos al tiempo que construyen su propio discurso), y aparece como arma revolucionaria en la medida que dichos grupos la hagan suya reconstruyéndola *desde* su experiencia.

6. *La praxis educativa*, sigue el mismo camino que la investigación-acción o investigación participativa: Acción-Reflexión-Acción. La acción es transformadora. No nos refe-

rimos a transformar las mentes (ni siquiera la de los educadores y educandos juntos) sino la realidad. La realidad es económica, cultural, sanitaria, política... y también reflexiva. La teoría y la práctica se relacionan dialécticamente. No hay leyes objetivas por encima de los sujetos de la historia (ni siquiera las del materialismo dialéctico). No hay consenso intersubjetivo por encima de las realidades sociales e históricas. En la praxis, los sujetos construyen y modifican leyes sociales e históricas y son construidos y modificados por éstas. GIROUX, CARR, KEMMIS... no dudarán en adoptar estos principios.

II.2.2. *El educador en FREIRE*

Vamos a centrarnos, a continuación, en el tema de la educación y del educador en FREIRE, dividiendo nuestro trabajo en tres momentos: los libros aparecidos hasta 1980, los libros de 1980 a 1987, y por último el comentario de un texto significativo preñado de ideas y sugerencias sobre el tema que da título a nuestro trabajo: nos referimos a «Reflexión crítica sobre las virtudes del educador».

En «La educación como práctica de la libertad» y «Pedagogía del oprimido», la *dimensión política* de la educación está ampliamente desarrollada (baste citar como ejemplo el índice del primero: La sociedad brasileña en transición, Sociedad cerrada e inexperience democrática, Educación versus masificación, Educación y concienciación, Educación práctica). FREIRE nos habla en numerosas ocasiones del tema:

«Tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo, necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política» (FREIRE 1969:83).

La Pedagogía del oprimido (no para, sino con el oprimido), parte de dos orientaciones filosóficas: el Marxismo y el Humanismo Cristiano. De los autores marxistas cita a Marx, Lenin, Trostky, Lukács y Mao. De los autores cristianos cita a Helder Cámara y Mounier. Sus propuestas radicales son marcadamente políticas, y se resumen en una teoría de la acción social con las siguientes características: colaboración, unión, organización y síntesis cultural (frente a conquista, división, manipulación e invasión cultural). La ambivalencia

no presenta desperdicio para la reflexión y la sistematización pedagógica que, a posteriori, se puede ofrecer. El educador, para FREIRE, puede hacer una pedagogía bancaria o una pedagogía emancipadora. En el primer caso:

- «a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos los que siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quiénes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos» (FREIRE 1969:78).

El texto ya es clásico. Y muy citado. Lo sabemos, pero no hemos podido resistir a la tentación. Aunque hayamos forzado la tentativa académica sobre la preparación de un informe de estas características.

Frente al educador *bancario*, el educador implicado en la tarea de emancipación (no en emancipar *a* los otros, sino de emanciparse *con* los otros), se caracteriza del siguiente modo:

«Es a través de éste (el diálogo) que se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educando del educador; sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en cual «los argumentos de autoridad» ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades, y no contra ellas» (FREIRE 1969:90).

El autor de la *Educación como práctica de la libertad* insiste en estos aspectos. En la segunda parte de su obra, la que hemos titulado de «libros dialogados», FREIRE abandona algunos de sus primeros conceptos, como el de la concienciación (evitando el subjetivismo), y habla de educación popular en lugar de educación de adultos. También aparecen nuevas influencias y nuevos autores, como GRAMSCI. De todas formas, más allá de estas diferencias, podemos afirmar que las intuiciones básicas se mantienen idénticas a lo largo de toda su obra. Como puede detectarse a continuación.

II.2.3. *El educador como político*

La concepción de la Educación para FREIRE es muy clara. No es neutral, sino política: «Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político» (FREIRE 1989:58). Los educadores y «educacionistas» que niegan la naturaleza política de la educación pueden ser ingenuos o astutos. Ambos, «se encuentran marcados por la ideología elitista dominante». Pero los primeros pueden darse cuenta de sus posturas reaccionarias en la medida en que comprueben la inutilidad de sus prácticas; y los segundos en cambio, son conscientemente reaccionarios: conocen la naturaleza política de la educación, pero la niegan como estrategia. Así sintetiza de modo tajante:

«Es cierto que la educación produce la ideología dominante, pero esto no es lo único que hace» (FREIRE 1989:58).

Más allá de las teorías de la reproducción, propone una pedagogía utópica:

«la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre» (FREIRE 1990:77-78).

Los educadores que carecen de lucidez política, pueden, a lo sumo, ayudar a los alumnos a leer la palabra, pero son incapaces de ayudarles a leer la realidad. FREIRE es lúcido a este aspecto. La formación del educador es política y no técnica (ya que la educación es una tarea de transformación social no de aprendizaje individual). En ese sentido, y de acuerdo con los análisis de GIROUX, la militancia en los movimientos sociales y la teoría desde la práctica, son características importantes para el educador:

«Los movimientos feministas, los movimientos para la paz, y todos aquellos que expresan resistencia, genera, a través de su práctica, una pedagogía de la resistencia. Nos muestran que es imposible pensar en la educación como algo estrictamente reducido al entorno escolar.

El rol del educador, por lo tanto, no consiste en acercarse al nivel de los movimientos sociales con teorías que expliquen «a priori» lo que está sucediendo, sino en descubrir los elementos teóricos enraizados en la práctica» (FREIRE 1989:75-77).

Por último, queremos recoger las dificultades y los límites que va a encontrarse un educador o trabajador social que opte por el cambio. Los grupos dominantes no van a facilitarle la tarea, y a veces tendrá que conocer la distancia que existe entre lo que quiere y lo que puede hacer:

«El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no es manipulador ni emite prescripciones con lo cual, también rechaza a la vez la espontaneidad irreflexiva.

Sabe perfectamente que todos los intentos de transformar radicalmente la sociedad exigen una organización consciente de los oprimidos, y que esta a su vez requiere una vanguardia lúcida. Si bien esta vanguardia no puede adjudicarse derechos de «propiedad» sobre los demás, tampoco puede ser totalmente pasiva.

Más aún, sería ilusorio pensar que dentro de ésta línea de pensamiento el trabajador social se puede mover libremente, como si los grupos dominantes no estuviesen alerta ante la defensa de sus propios intereses. (...)

...deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querríamos hacer» (FREIRE 1990:62).

A pesar de estas últimas citas hemos preferido dejar «hablar» al mismo FREIRE cuando siempre ha sido «frecuentemente» interpretado con «premeditación».



En 1985, aparece en B. Aires, «Reflexión crítica sobre las virtudes del educador». Era el texto de una conferencia en el Acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos. Coherencia, palabra y silencio, subjetividad y objetividad, aquí y ahora, espontaneismo y manipulación, teoría y práctica, paciencia e impaciencia; son temas (virtudes) esenciales para el educador. Vamos a detenernos en ellos. Y el primero en el que nos encontramos es el de la *coherencia*.

«La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, que no es fácil de ser creada, es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción, y la practica que debería estar confirmando el discurso» (FREIRE 1986:47).

En el trabajo pedagógico y en el trabajo social las dificultades de adaptar, de hacer coherentes, las teorizaciones y las prácticas son muchas. Tantas que podríamos hablar de una coherencia tendencial, como una curva asintótica. Pero hay una incoherencia estratégica, la del educador que mantiene un discurso progresista y una práctica autoritaria. FREIRE lo llama educador astuto (frente al ingenuo). Nosotros pensamos que el fenómeno podría llamarse «perversión metodológica» (incoherencia entre la fundamentación, el esquema conceptual y la praxis, de la metodología).

La búsqueda de la coherencia tiene dos salidas posibles:

a) *La moderación de los discursos y su adecuación a las prácticas...*, todo ello con abundancia de explicaciones y justificaciones de que no se puede hacer otra cosa en estos momentos, o de que no se puede hacer otra cosa en esta institución donde trabajamos y ganamos nuestro pan, o que una cosa son las teorías y otra la realidad, o...

b) *La radicalización de las prácticas* en esfuerzo por adecuar éstas a nuestros discursos. Este esfuerzo, esta tensión del técnico o profesional de la educación por hacer lo que cree que debe hacer, en lugar de hacer lo que esperan que haga aquellos que le pagan, suele ser captado por los grupos donde trabaja, y suele ser el mejor instrumento «metodológico» (entendiendo por metodología algo distinto a lo que aparece en los libros de recetas de la acción social) en su trabajo.

«Otra virtud que emerge de la experiencia responsable es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es una gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros. ¿Qué quiero decir con esto? Se trata de trabajar esta tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del profesor» (FREIRE 1986:47).

Un tema que necesariamente debe ir siendo considerado en el aula es el valor de los silencios dentro de una situación dialógica. Da lugar a pensar porqué éste favorece la palabra. FREIRE nos habla del peligro de los educadores de hablar, hablar y hablar y no dejar emerger la palabra de los educandos. Del peligro también de descalificar no sólo con palabras sino con gestos, sonrisas... las preguntas de los educandos. Por ello nos propone una *Pedagogía de la pregunta*, en lugar de una Pedagogía de la respuesta. Con el tiempo habrá que ir fundamentando este supuesto para que entre en la escuela con naturalidad.

Como la tensión dialéctica entre la objetividad y la subjetividad, que es la misma que entre conciencia y mundo o exterioridad e interioridad.

«Otra virtud que es un poco complicada desde el punto de vista filosófico es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia.» (FREIRE 1986:48).

El autor de la *Pedagogía del oprimido*, nos pone en guardia frente a la falsa dicotomía, la falsa pregunta de ¿qué habría que transformar primero, la conciencia para lograr un cambio social, o la sociedad para lograr un cambio en las conciencias? Lo que le conduce a una autocrítica de su subjetivismo:

«Cuando leo «concientización», palabra que nunca más usé desde 1972, la impresión que tengo es que en el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica (por ciertas razones socio-históricas) como algo subjetivo» (FREIRE 1986:48).

Los mismos planteamientos dialécticos recorren la actividad del educador crítico en cualquier orden de cosas en que ésta se plantee. Como la del aquí y ahora de los educadores y el que viven los educandos.

«Otra virtud del educador, educadora, es cómo no solo comprender, sino vivir, la tensión entre el *aquí* y *el ahora* del educador y el *aquí* y *el ahora* de los educandos. (...) Yo no estoy diciendo que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Yo creo que hay una diferencia muy grande entre quedar y partir, y yo hablo de partir del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el *aquí* pasa por el *allá*» (FREIRE 1986:48).

II.2.4. *La educación para una práctica ciudadana*

Piedra angular de la Investigación-Acción o Investigación-Participativa es partir del aquí y ahora de los grupos con los que trabajamos, en lugar del aquí y ahora del educador, para llegar a un Allí y Entonces en el que educadores y educandos se hayan transformando a sí mismos y también la situación en la que viven. Es partir del sentido común (versus sentido científico) para llegar al «buen sentido» (GRAMSCI).

«Hay otra cuestión que es como evitar caer en prácticas espontaneistas sin caer en posturas manipuladoras. La cuestión es que hay quienes piensan que lo contrario a manipulador es ser espontaneísta. No; esto no es así. Lo contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una posición sustantivamente democrática, radicalmente democrática» (FREIRE 1986:48).

La propuesta de FREIRE es, en este punto, muy clara. Por una parte escapar del espontaneísmo, de la afirmación de que ya que las situaciones no pueden repetirse, las intervenciones pedagógicas deben reinventarse de la nada. Por otra, escapar, al mismo tiempo, de la manipulación, de la afirmación de que las respuestas ya están inventadas y basta con aplicarlas. Para ello es necesario rastrear, reconstruir y dotarnos de un cuerpo o marco de referencia teórico-práctico básico, al tiempo que nos veríamos obligados a reinventar distintas aplicaciones en las distintas situaciones.

«Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica. Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar de que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esa afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motiva la teoría» (FREIRE 1986:49).

La relación teoría-praxis (SÁEZ 1988, 1991) que tanto ha preocupado a los pedagogos y educadores ha sido objeto de atención detenida por parte de FREIRE. La cuestión ha sido muy debatida. La realidad es que por muchos motivos (históricos, sociológicos, de formación del profesorado, económicos, tecnológicos...) la teoría sigue siendo patrimonio de los académicos; esto es y no es cierto al mismo tiempo. Queremos decir que es parcialmente verdadero, pero, también, no responde en absoluto a la verdad. Intentaremos ex-

plicarnos. Si entendemos por teoría una formalización por escrito del «saber» (en este caso del saber pedagógico), es cierto que existe un cierto monopolio de publicaciones, congresos, revistas... por parte de los académicos; junto a un rechazo visceral a «escribir» («No sabemos y además, ¿para qué?, ¿para quién? Eso es cosa de los listos. No tenemos tiempo. No nos sale. ¿Qué iba yo a decir?...») por parte de los educadores y animadores sociales. FREIRE, como antes HABERMAS, y mucho antes ARISTÓTELES, por poner sólo algunos ejemplos, saben, y lo han formulado, que la relación entre teoría y praxis es inevitable a la naturaleza humana. Si entendemos por teoría la capacidad de representar mediante ideas la realidad, la abstracción y programación (antes, durante y después) de la acción, el carpintero teoriza antes de transformar la madera en muebles, el agricultor teoriza antes de arar la tierra y el educador teoriza constantemente en su tarea pedagógica. Nadie puede escapar a este destino. Cada uno a su nivel y de acuerdo con la tarea a la que se enfrenta. Pero esta es una dimensión específica, y por cierto muy bella, de los seres humanos como especie. Conocemos grandes teóricos de la educación que no han escrito una sola línea. Pero, como dice STENHOUSE, una investigación que no se publica no está sujeta a la crítica y no ayuda a la construcción de una teoría general. Precisamente por ello, creemos, con FREIRE, que la Investigación-Acción es una metodología capaz de romper esta dicotomía entre teoría y práctica en la construcción y validación del conocimiento.

«Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas. Si uno enfatiza la paciencia, cae en el discurso tradicional que dice: «Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos». El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Ahora, si nosotros rompemos esta relación (que es tan dinámica como la de teoría y práctica, existencia y ser) en favor de la impaciencia, caemos en favor del activismo que olvida que la historia existe. En nombre de una postura dialéctica revolucionaria, caemos en el idealismo subjetivista. Pasamos a programar, a detectar una realidad que sólo existe en la cabeza del revolucionario. No tiene nada que ver con la realidad. Está fuera de ella» (FREIRE 1986:49).

De los educadores de adultos, infantes o jóvenes, de «buena voluntad» que conocemos, así como de todos los educadores y animadores que nos rodean en general... la mayoría suelen caer en la impaciencia y en el activismo. Frente al activismo y al activista que hay en cada uno de nosotros, la reflexión se ve constantemente relegada al baúl de los trastos

inútiles o utópicos. El vicio del activismo (que es el utilitarismo del siglo XVII reconvertido) se expresa así: «Aquí hemos venido a hablar de lo que hemos hecho y de lo que vamos a hacer, y no a discutir sobre ideas más o menos bonitas». A éstos puede recomendárseles la lectura de la obra de FREIRE porque si se atreven a penetrarla de seguro podrán encontrar respuestas a sus inquietudes sobre la acción ciudadana que ponen en marcha cotidianamente. Pero, con excepción de los educadores críticos, es muy posible que no quieran perder el tiempo con lo que podría servirles para gratificar una actividad bastante ingrata por naturaleza.

III. ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LA CRÍTICA

Las críticas que los autores del paradigma racional-tecnológico hacen a los del paradigma crítico son de dos tipos. *Por un lado* no los consideran, (al igual que tampoco a los del paradigma interpretativo) científicos. Dirán que sus teorías son filosofía de la educación, o sociología de la educación, o historia de la educación, o política de la educación, o creencias pedagógicas... pero no, ciencia de la educación, ya que sus teorías no son generalizables ni sus prácticas falsables. No vamos a entrar en esta cuestión que ya hemos presentado con frecuencia en nuestros textos. Sobre todo en lo que respecta a la pedagogía como ciencia.

Por otro, además, algunos autores (BREZINKA y VON CUBE) advertirán de lo peligroso de estas creencias que disfrazadas de ciencia y bajo el señuelo de teoría crítica, ocultan intereses políticos en connivencia con el comunismo internacional en el intento de desestabilizar el orden capitalista e instaurar la dictadura del proletariado. Conocemos el «morro» de este tipo de argumentación.

¿Merece la pena detenerse en estas acusaciones? En otros textos (SÁEZ, 1989, PALAZÓN, 1992) vimos los argumentos y las respuestas que el paradigma crítico da al concepto de ciencia y al de finalidad política de la educación. Tiene razón pues, cuando no los consideran científicos y tienen razón cuando advierten que la pedagogía crítica pretende desestabilizar el orden reproductivo y conservador que el «nuevo orden» liberal apunta en busca del «status quo». Las acusaciones que los tecnólogos hacen a los críticos no deben ser rechazadas sino exhibidas con el orgullo de quien sabe que el concepto de ciencia que ellos manejan es muy restrictivo en el que impera un fuerte tono sacralizador. De lo económico y lo social. Y por supuesto legal. Las críticas de los autores del *paradigma interpretativo* se dirigen tanto a la fundamentación como a las implicaciones teórico-prácticas que tiene dicha fundamentación.

Para las críticas a la fundamentación, utilizan las que GADAMER hace a HABERMAS. Básicamente son las de dogmatismo, las de ahistoricismo y las de presunción de ser la única que incorpora la posibilidad de una perspectiva crítica:

«En respuesta a HABERMAS, GADAMER encuentra que su concepto de crítica es demasiado dogmático. Dice que la teoría crítica misma no escapa a la participación en una tradición cultural, condicionada por la Historia. (...)

... los teoremas críticos (...) no escapan a la condiciones de caducidad y de particularidad de reflexión que rigen todas las tentativas en el terreno de la comprensión humana. (...)

GADAMER niega que la comprensión interpretativa en el contexto de «lo práctico» no incorpore la posibilidad de una perspectiva crítica» (ELLIOT 1990:122-123).

ELLIOT toma partido por GADAMER, pero veremos como el debate entre paradigmas le lleva a modificar sensiblemente algunas posiciones de partida (el agente externo como observador-participante, o como agente neutral) e *introducir cada vez más la dimensión crítica* (el agente externo como formador de profesores reflexivos). A pesar de los acercamientos, la crítica a la fundamentación (presupuestos absolutistas y objetivistas) es rotunda:

«El paradigma de la ciencia moral de la investigación educativa incorpora su propia teoría crítica. No necesita el suplemento de un paradigma crítico basado en presupuestos absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza de la comprensión humana. La defensa de ese paradigma podría tener que ver con un pequeño enmascaramiento ideológico, porque ¿acaso no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?» (ELLIOT 1990:123).

Quizás deberíamos aclarar con más precisión este punto. Para entender las críticas a las implicaciones teórico-prácticas que conlleva, vamos a ver los distintos modelos de relaciones entre investigadores externos y los profesores tal y como nos lo propone ELLIOT.

El primer modelo, se ajusta a lo que hemos venido diciendo del primer paradigma. En él encontramos al «agente externo como *investigador experto* y, desde luego tal figura no aparece comprometida en las prácticas educativas; pero también aparece el agente interno como practicante de las actividades que investiga el agente externo» (ELLIOT 1990:307). Las relaciones entre los dos agentes no pueden evitarse.

El segundo, se trata de una «interpretación de la epistemología interaccionista simbólica», de una escuela específica (Sociología naturalista) dentro del segundo paradigma. En él encontramos al agente externo como observador-participante, y al agente interno como informador fiable. A los investigadores educativos que adoptan este modelo, ELLIOT les hace la siguiente crítica:

- «1. Protege a los agentes internos de la crítica externa, favoreciendo, por tanto, el conservadurismo profesional.
2. No favorece la autocrítica de parte de los agentes internos porque los externos no ponen en tela de juicio los valores y creencias que subyacen a las prácticas de aquellos.
3. Los investigadores educativos no estudian un conjunto de prácticas sociales ignotas, como hacen los antropólogos. (...)
4. En nuestra sociedad, los investigadores educativos no pueden considerar a los agentes internos como conjunto que comparte los mismos valores y normas de juicio con respecto a sus prácticas educativas. Los agentes internos proporcionan informes contrapuestos. No existen los informadores fiables (...) (ELLIOT 1990:309).

Las críticas nos eran suficientemente conocidas. Fundamentalmente, las dos primeras, ya que hemos visto cómo los autores críticos las esgrimen frente al paradigma interpretativo. Evitaremos insistir en lo que ellas dan de sí por mucho que la tentación nos provoque.

En *el tercer modelo* encontramos al agente externo como «agente neutral», y al agente interno como contribuyente con sus percepciones y juicios personales. Este modelo sería una versión más ajustada al contexto ético y político de la sociedad británica de finales del siglo XX, dentro del paradigma interpretativo. Frente a la observación participante sus defensores proponen la entrevista como método principal para la recogida de datos. Insistiendo también en los principios éticos de la devolución de la información (ausente en la observación participante):

- «La complejidad de la tarea de recoger y difundir información muy sensible sobre puntos de vista contrapuestos, a cargo del agente externo, ha hecho preciso el desarrollo de un marco ético que ordene el acceso a la información y a la publicación de la misma. (...) el acceso a la información y su publicación han de negociarse de mutuo acuerdo sobre los principios éticos (...).
- Esta atención prestada a la dimensión ética por quien desempeña el papel de

investigador externo en la evaluación democrática está ausente de los paradigmas objetivista y antropológico.» (ELLIOT 1990:312).

Este fue un principio que reclamó el mayo del 68 a la Academia y que se ha extendido por Occidente. Según los autores que defienden este modelo, la devolución de la información, facilitaría la autorreflexión y la crítica por parte de los agentes internos, dando lugar a la modificación de la práctica educativa.

La crítica, que de nuevo toma ELLIOT del paradigma crítico se centra tanto en el *olvido de las estructuras de poder* en el que se encuentra inmerso el sistema educativo, como en el optimismo del idealismo subjetivista, al no tomar en cuenta que...

«la apelación a los valores democráticos de equidad, libertad y justicia, en la práctica no persuadirá a los poderosos para que abandonen el control que quieren mantener sobre los juicios que han de pasar por válidos y dignos de confianza en relación con las prácticas educativas» (ELLIOT 1990:313).

El tercer modelo, agente externo como teórico crítico y agente interno como práctico autorreflexivo, le sirve a ELLIOT para volver a explicitar sus críticas al paradigma crítico. Pero hay un punto que merece más nuestra atención en esta conducción de los argumentos hermenéuticos, aquí representados por ELLIOT, contra la plataforma crítica: nos referimos tanto al concepto de verdad (investigación) como al de cambio educativo (praxis) en el contexto que estamos planteando.

En el *concepto de verdad*, la diferencia fundamental es la posibilidad o imposibilidad de contar con «comprensiones alternativas más allá de las producidas por los grupos de profesores», o lo que es lo mismo «teorías (históricas) que pueden ser verificables en condiciones de diálogo sin restricciones». Para ELLIOT esta posibilidad significaría introducir de nuevo, por la puerta de atrás, el objetivismo.

Los críticos responden que, no puede negarse, su ausencia da lugar al ahistoricismo y al relativismo cultural:

«el teórico crítico facilita la manifestación de las autocomprensiones de profesores y alumnos sobre sus prácticas, como en el caso del observador participante y el agente neutral. Pero, a diferencia de éstos, el teórico crítico plantea comprensiones alternativas de las prácticas de profesores y alumnos con la convicción de que su verdad objetiva puede ser verificada. Este supuesto es compartido con el objetivista» (ELLIOT 1990:314).

En el *cambio educativo*, la diferencia es de orientación política. Para los teóricos críticos el cambio es la tarea de los prácticos en la medida en que éstos son un grupo oprimido y el cambio es (debe ser) el resultado de su lucha por la emancipación:

«el cambio educativo no puede llevarse a cabo interpellando a los agentes internos individuales, ni puede estar mediado por investigadores individuales que apelen a los valores democráticos. El cambio ha de realizarse a través de la actividad emancipadora de los grupos de agentes internos» (ELLIOT 1990:315).

Subsecuente a estos argumentos cuestionadores ELLIOT no tarda en ofrecer su alternativa. ELLIOT ofrece un quinto modelo como respuesta a los cuatro anteriores, «el agente externo como formador de profesores reflexivos (facilitador) y el agente interno como profesor reflexivo:

«El agente facilitador de investigación-acción no abraza ni las epistemologías objetivistas del observador independiente ni del crítico teórico, como tampoco las epistemologías subjetivistas del observador participante ni del agente neutral» (ELLIOT 1990:319-320).

Como puede verse sólo hemos hecho una aproximación al debate entre los paradigmas interpretativo y crítico. Las posibilidades pueden ir mucho más lejos pero sólo nos hemos escorado hacia aquellos aspectos que ofrecen una comprensión más amplia de la problemática del educador. Otro tanto ocurre con el «careo» que ofrece la orientación tecnológica en su relación con la interpretativa y la crítica: son visiones, imágenes, de lo que *es* o *debe* ser un educador, que al menos, obliga al mundo de la enseñanza a pensar en ellas. Y por supuesto, a profundizarlas.

IV. CONCLUSIONES: DE LA REALIDAD A LA ESPERANZA

Las páginas anteriores son un trabajo de búsqueda. Su finalidad era la elaboración de un mapa, la presentación de una serie de autores de forma tal que el lector pueda acercarse al tema del educador situándolo en distintas perspectivas. Es difícil negar la viabilidad que tiene la utilización de paradigmas para el planteamiento y la conducción de cuestiones relacionadas con la dinámica educativa. El educador no es un ente abstracto. Tiene nombre y apellidos. Se llama Rafael, Concha, Cirilo, Mari Carmen, María Luisa... Por ello el

mapa es útil en la medida en que nos permita reconocernos en él, recorrerlo en él. Un mapa sólo es una herramienta, un medio de orientarnos en el viaje. Los educadores que no viajan a través de sí mismos en su tarea profesional no necesitan mapas; a lo sumo; los contemplan en sus aspectos estéticos y los arrumban en el cajón de lo inútil. Para los aventureros es, pues, este trabajo. Para los que quieren «caminar». En su camino descubrirán que sólo han quedado señalados los elementos del relieve más significativos, que la escala no permite la descripción del caso concreto. Un mapa es una ayuda y una provocación. Ayuda en el conocimiento de lo que se conoce y se va conociendo. Provoca la curiosidad por lo desconocido. No se conoce un valle hasta que no se viaja por él. Nuestra acción reflexiva y nuestra reflexión práctica nos llevan a valles que sólo nosotros conocemos. Cada educador debe atreverse a dibujar sus propios mapas. Quizás sea ésta nuestra propia propuesta para los que quieren ir más allá y venzan el fardo específico del detenimiento, como denunciaba SARTRE.

Habíamos concebido este trabajo desde una perspectiva cartográfica. En ese intento hemos tratado de reflejar lo más fielmente posible las teorías, autores, paradigmas, caminos, valles y redes de comunicación... Pero, ¿y la creatividad, nuestra creatividad?; y sobre todo ¿dónde se encuentra el lenguaje de la posibilidad que tanto reclaman GIROUX y APPLE como propuestas sustantivas de la pedagogía crítica? O en otras palabras: ¿qué se ha hecho de nuestra emergencia? Un compañero nos decía que en Pedagogía ya está todo descubierto, y los únicos trabajos posibles son de recopilación y exégesis. No pensamos igual. Otros opinan que está todo por descubrir. Tampoco los secundamos. No tenemos un cuarto modelo o paradigma que sacarnos de la manga, ni tampoco una explicación novedosa de la figura del educador. Pero, a pesar de ello, queremos salirnos del buen camino y más a modo de «excursus» que de «conclusiones», aportar algunas ideas personales sobre el tema. Los dos firmantes de este artículo comparten su inquietud por el futuro del educador y el papel o papeles que éste pudiera cumplir para una nueva ciudadanía.

IV.1. El juego de los paradigmas

La modernidad nace con el triunfo de la Razón, así, en grande, en mayúsculas. Muere cuando la razón comienza a escribirse en minúsculas, cuando el hombre entra en la episteme moderna, cuando la antropologización de los saberes socava las fundamentaciones del conocimiento. Aunque los planteamientos y reflexiones paradigmáticas son fruto de los últimos años, los hombres no han cesado de utilizar plataformas para entender y entenderse.

El paradigma racional-tecnológico es el saber de la modernidad. En él, el binomio

ciencias naturales-ciencias del hombre no supone un terreno de arenas movedizas para las primeras, sino una sólida fundamentación de las segundas. Frente a la antropologización de los saberes opone la «naturalización» del hombre. Sigue escribiendo la Razón con mayúsculas e intenta una ingeniería de la conducta que cumpla el sueño de los Ilustrados. Lo curioso es que este pensamiento se adentra en las Academias y tiene un éxito sin precedentes. Aunque sólo momentáneamente, ¿cierto?, ¿no? Fijémonos en el mundo pedagógico.

Cuando la Razón muere aparecen las razones. La posmodernidad es razonable. Tras la caída del sujeto, la caída de las metafísicas, la caída del muro de Berlín y la caída del viejo y caduco P.C.U.S., los posmodernos nos anuncian que deberíamos sentarnos a dialogar, con una cierta flema inglesa, para decidir como nos lo montamos. Los posmodernos suelen olvidarse de invitar al Tercer Mundo. Nos recuerda a Pedro Almodóvar en *Tacones Lejanos*, a Emilio Aragón con su *Telemaratón* proponiendo limosnas en vez de justicia, compasión en vez de igualdad. Mundo demencial. Está de moda marchar a Somalia o que la gente resuelva sus problemas en las teles de nuestras entretelas donde la gente se desnuda, sin pudor, sus más íntimas partes mentales.

El paradigma interpretativo es posmoderno. La modernidad nació de una esperanza (la ciencia, la tecnología, la revolución...) e intentó forzar la historia a cumplirla. La posmodernidad nace de una desesperanza, de una mirada cínica y fría, de una sospecha frente a la Historia. Los hermenéuticos no quieren saber nada de de la Historia, sino de pequeñas historias (estudio de casos). Por eso suelen alumbrar egoístas, románticos sensibleros y «yuppies» estetas en busca del dinero como nuestros primitivos buscaban el fuego.

El paradigma crítico hace aguas ¿Verdad? Confunde la esperanza con sus ropajes mesiánicos-proféticos. Y en el intento de defender aquella se embrolla con éstos. Busca su suelo epistemológico en la Modernidad, y ésta le ofrece Razón e Historia. Con la primera trata de demostrar científicamente el socialismo. Con la segunda traza caminos de liberación y esperanza y les llama leyes. ¿Tiene futuro?; ¿o está feneciendo antes de poder cumplir su efecto benéfico con quien verdaderamente lo necesita?

Con la muerte de la modernidad mueren las leyes y las demostraciones científicas. Incluidas las del marxismo. Pero no muere la esperanza. Los posmodernos tratan de convencernos de que lo uno es igual a lo otro, de que la única posibilidad es la aceptación de la realidad (la nuestra) como el mejor de los mundos posibles. ¿Qué podrá decir CIORAN, PESSOA, JOBES, y otros muchos, sobre lo que se nos avecina? ¿Por qué no surge otro NIETZSCHE que sea capaz de ir más allá de un tiempo de cínicos y cirenáicos? La posmodernidad es fatalista. Pero la posmodernidad es solo un momento. Su fuerza está en las pantallas de televisión. Con trituradores como José María Carrascal o Jesús Hermida.

Sus debilidades en la situación económica y social del resto del planeta (los otros). También, aunque en menor medida, su propia posición legitimadora del bienestar (¿o deberíamos decir posbienestar?). ¿Quién puede negar la fluencia de figurones/sintácticos bajo la cobertura de la posmodernidad? Estafa+apariciencia=trivialidad+estafa=corrupción. Todos contribuimos a ella. Con autocensuras y descompromisos.

En el juego de los paradigmas no cabe situarlos a los tres y ofrecerlos en el mostrador de las ventajas y desventajas. Se mueven como las olas en el flujo y reflujo del conocimiento. No somos tan posmodernos como para llegar a este punto; ¿verdad Paco?; ¿verdad Juan? Situarse en la modernidad es sólo comprensible entendiendo la necesidad estatal de controlar una crisis. El auge de la pedagogía tecnológica es el reflujo de los aspectos hedonistas del individualismo burgués. Y de mucho reaccionarismo escondido. Y en los años sesenta los pedagogos navegaban felices con sus teorías de libertad (Summerhill, Barbiana...) en el mismo barco que comunas, amor libre, ocupas... El estado del Bienestar ganaba la partida de la revolución organizándola. Con Reagan llegan los años duros y las conquistas se van perdiendo poco a poco. ¿Qué mejor pedagogía que la que reflejara austeridad y control, la eficiencia y la eficacia, para la nueva situación?... La Universidad da luz a una ciencia y le pide que desempolva los viejos postulados positivistas y los barnice y afile. El barniz fue la cibernética, el filo la tecnología. Algunos teóricos de la educación sacralizaron este movimiento que le alejaba del Dios cristiano para fundamentar sus propuestas ¿humanas?... La excitación llegó al punto que identificaron la educación con la ingeniería y la medicina proponiendo «recetas» para nuestras curas. ¡Dios Santo! ¡Cuánto despropósito! y cuánto desperdicio humano! ¡Qué manera más estúpida de acabar con la vitalidad del ser humano! Y todo ¿para qué? ¿Poder, poder,... económico, social, personal, académico...?

Los posmodernos saben que los tecnólogos son como los trajes de nuestras abuelas, se han vuelto a poner de moda pero todo el mundo sabe que son de otro tiempo. El paradigma interpretativo está en la cresta de la ola. Ofrece una crítica razonable y razonada a tecnólogos y críticos. A los primeros los engloba, los engulle, los utiliza, y al mismo tiempo se separa de ellos. ¡Cuántos nombres, con apellidos concretos podríamos dar como *expertos* en utilización amical de modo arzobispal! A los segundos les pide más consenso democrático y menos dogmatismo (¿acaso no han caído en la cuenta de que sus profecías no conducen a la liberación sino a su antítesis?) al tiempo que les reconoce la necesidad de una crítica y de una transformación de la realidad.

Situarse en el paradigma crítico presupone el intento de englobar las aportaciones de los otros dos y forzarlos a la búsqueda de la esperanza. En la disputa entre conductistas y psicoanalistas, los posibilistas, los que no querían tomar partido, los que no comprendían por qué tanta pasión en los debates, la inmensa mayoría de psicólogos... terminaban di-

ciendo que eran iguales los unos a los otros, iguales en sus intransigencias, y que cada cual eligiera el tipo de terapia y de conocimiento psicológico que quisiera. No. Esto no es cierto para nosotros. Un paradigma engloba a otro. Si no en su fundamentaciones epistemológicas, que se presentan como antagonicas, sí en su comprensión de la realidad y en su intervención en ella. Quién no sea capaz de verlo así habrá que tildarle, con el adjetivo tan caro a Nietzsche, de «discípulo ciego». Aunque todo hay que decirlo: la ceguera es el mal de nuestro siglo y la proliferación de «ópticas» salvadoras no consiguen evitar que la pared blanca sea verde o negra. O roja.

El paradigma crítico presupone el intento de englobar los fenómenos cuantificables de proceso educativo (alejándonos de una teoría epistemológica restrictiva), de englobar igualmente los fenómenos cualitativos del proceso educativo (aportándoles un nuevo sentido más allá del consenso), y de añadir una nueva serie de fenómenos, los contextuales o sociohistóricos, para que el proceso educativo cobrase sentido emancipatorio (englobando el interés técnico y el interés práctico). Habermasianos hasta la médula. Sobre todo en lo que concierne al sueño, a la utopía, al poder de pensar. Pero sobre todo de comunicar. Con los otros, con nosotros, conmigo mismo. El paradigma crítico introduce la esperanza y engloba las cuentas y los cuentos. Pero la esperanza ya no tiene buena prensa. Ni siquiera entre los críticos. La verdad es que gran parte de la mala prensa de la esperanza no se debe, solamente, a los cuestionamientos de tecnólogos y hermeneutas, sino también, con mucha frecuencia, a errores de los críticos. Su intento de ajustar las relaciones entre infraestructura y superestructura, la rigidez de las teorías de la reproducción, la utilización del marxismo como dogma, su concepción de la esperanza como ley histórica... Demasiados errores se han ido acumulando. Ahora, en el reflujó, es el tiempo de buscar nuevas pistas para la esperanza. Se le ha pasado la cartilla y sabe que debe utilizar otros caminos para asentarse, ¿de verdad, lo sabe? De cualquier modo habrá que dar «otra oportunidad a la esperanza». Lo merece. Como cualquier otro niño de Somalia merece sobrevivir.

IV.2. El juego de las realidades

En el camino de llegar a ser educador en este país se suele partir de una posición de desventaja. Se eligen los estudios de Magisterio (ahora profesorado de E.G.B.) porque son cortos y cuestan menos. Así muchas familias que no podían pagar una carrera a los hijos, han dado estudio a alguno de ellos. Es reconocida la relación entre estudiosos del magisterio y la procedencia de clase baja o media que llena este mundo. Antes, no hace mucho, con sólo cuarto de bachiller se podía cursar magisterio. Era un camino corto para no tra-

bajar con las manos, para pasar al ejército de los que trabajan con la pluma, de los que tienen nómina. De los «cuellos blancos». Cuando se llega a la escuela uno se encuentra con veinte o treinta personas a «socializar». Eso significa que van a aprender normas y límites, lo permitido y lo prohibido, lo bueno y lo malo, junto con algo de Matemáticas, Lengua, Sociales... Pero como el zorro dice al principito socializar es domesticar, domesticar el deseo. En el camino de llegar a ser educador uno se ve enfrentado a veinte o treinta deseos más o menos en bruto que preguntan una y otra vez los porqués de las cosas, y tratan de burlar el buen hacer del domador para seguir satisfaciendo su deseo. La realidad entonces para el educador es que debe renunciar a su deseo de salir corriendo. Como siempre la dialéctica realidad-deseo sigue patente como corolario a la aventura humana. Pero el conflicto ya está instalado, y una solución fácil, tan fácil y tan tentadora, es utilizar la autoridad funcional, como la llama FREIRE, contra los educandos. La llegada a la docencia ha sido siempre problemática por todo lo que connota. Un punto de partida desfavorecido. Una situación de llegada difícil. En medio unos estudios que están más preocupados de dar un barniz ilustrado (por eso tantas y tantas asignaturas generales) que en formar un buen estratega en *qué* y *cómo* de la enseñanza («por dispersión», «técnicas de relaciones humanas», «análisis del grupo-clase», «toma de decisiones», «investigación-acción»...) Unos estudios cuya validez para el terreno práctico es prácticamente nula. Todos lo sabemos por mucho que los rituales que desplegamos cotidianamente para hacernos creer lo contrario no puedan evitar la reproducción de la incompetencia. En el juego de las realidades, tantos sinsentidos, no pueden andar juntos si no sirviese a algún fin, o no estuvieran estratégicamente dispuestos para alguien y para algo.

Históricamente hemos visto como lo de ser maestro tenía que ver con lo de ser mujer y lo de ser pobre. Un punto de partida así es más sencillo de controlar. Además no es necesario pagarle tanto. Hoy día, muchos de los educadores y algún sindicato, piden un cuerpo único de enseñantes, con una titulación de licenciatura para todos, y con un reconocimiento social que soltara el lastre de un pasado, no muy lejano, en el que el educador pagaba agradecido el precio de haber abandonado la azada o la obra siendo un fiel servidor del sistema. Los *estudios universitarios*, a pesar de que a primera vista no tienen nada que ver con lo que después ocurre en las aulas, sí enseñan algo a los futuros educadores: a estar sentados durante horas, a estar en silencio (a veces, en el colmo de la paradoja, escucharán en silencio las teorías de FREIRE sobre la pedagogía de la pregunta), a ser respetuosos con sus profesores, a seguir programas que ellos no han decidido ni negociado. ¿Qué mejor preparación para lo que la sociedad espera que hagan en sus aulas? Auténtico «humanidad arrugada» u «orquesta tumultuosa» que denunciaba nuestro querido NIETZSCHE en su *Sobre el porvenir de los establecimientos de enseñanza*.

En el aula las cosas están dispuestas para la disciplina de los cuerpos y de las mentes. El educador ocupa el lugar panóptico, el lugar privilegiado desde donde todo lo ve y todo lo controla. A su vez es visto y controlado desde la administración: jefes de estudio, directores, inspectores, jefes de programa, asesores, consejeros... forman una larga jerarquía solo comparable a la del Ministerio del Ejército.

En el juego de las realidades, la verdad es que la del educador es cruda. Los defensores de la teoría de la reproducción dirían que un educador, nace, crece y se desarrolla como un ejecutante y cómplice de un sistema social injusto.

Unos abandonan, tiran la toalla, dejan la escuela y se dedican al cultivo del tomate en granjas autogestionadas. Se instalan en la periferia de un sistema que no les interesa, ni para instalarse en él, ni para cambiarlo (no creen que sea posible). O incluso, mejor, invirtiendo en cooperativas que les permitan un suplemento mensual. ¿Y por qué no? *Otros*, se adecúan a la situación. Son los ejecutantes reproductores. Pero como los cabos de la mili, sólo pueden ejercer su poder con los niños reclutas. A la larga suelen acumular bastante «mala uva». Consigo mismo, con los que tienen que sufrir su indeseada situación y de rechazo, con aquellos que están esperando cumpla su dimensión institucional y burocrática.

Muchos otros, cada vez más, buscan salidas, vías de análisis, proyectos de transformación. En un aula se inventan las relaciones humanas que no aprendieron en Magisterio. Teorizan constantemente sin saberlo. Trabajan en grupos elaborando materiales. Chocan una y otra vez con la *administración miope, chata y bajita* que parece interesada más por el control que por la calidad de la enseñanza. A veces, encuentran resquicios en el sistema, fisuras donde deslizarse y actuar con el hielo en la roca. En la propia administración, aparecen de vez en cuando, proyectos de innovación. La sociedad misma espera otro rol del educador. Para esos muchos otros es este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
 — (1987): *Educación y poder*, Paidós/MEC, Madrid.
 — (1989): *Maestros y textos*, Paidós/MEC, Madrid.
 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
 CUBE, F. (1981): *La Ciencia de la Educación. Posibilidades. Límites. Abuso político*, CEAC, Barcelona.
 ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.

- ELLIOT, J. y otros (1986): *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia.
- FALS BORDA y otros (1981): *Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo Comunal*. Mosca Azul Editores, Lima.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, Madrid.
- (1970): *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- (1977): *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI, Madrid.
- (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid.
- (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Madrid.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-Mec, Madrid.
- GALEANO, E. (1988): *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Madrid.
- GIROUX, H. (1987): «La formación del profesorado y la ideología del control social», en *Revista de educación*, nº 284, MEC, Madrid, pp. 53-76.
- (1990): *Los profesores como intelectuales*, Paidós/MEC, Madrid.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Tecnos, Madrid.
- (1988): *La lógica de las Ciencias Sociales*, Tecnos, Madrid.
- (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid.
- HESS, R. (1976): *La pedagogía institucional hoy*. Narcea, Madrid.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Como planificar la Investigación-Acción*, Laertes, Barcelona.
- LAPPASADE, G. (1974): *Les Chevaux du diable*, Editions Universitaires, París.
- LOURAU, R. (1975): *El análisis Institucional*, Amorrortu, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, J. B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza*, Universidad de Granada, Granada.
- MONCLUS, A. (1988): *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, Anthropos, Barcelona.
- PALAZÓN, F. (1987): *Educación de Adultos: Una tarea de Animación*, D.P. del MEC, Murcia.
- (1991): «Análisis de la Realidad: (Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico)» en *Revista de Pedagogía Social*, nº 6, pp. 71-79.
- (1992): «El educador, ¿tecnólogo o investigador?», *Anales*, nº 9, pp. 197-241.
- SÁEZ, J. (1988): «El debate Teoría-Praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social» *Revista de Pedagogía Social*, nº 3, Murcia.

SÁEZ, J. (1989): *La construcción de la Educación (Entre la Tecnología y la Crítica)*, I.C.E., Murcia.

— (1992): «Métodos de intervención cualitativa», *Revista de Pedagogía Social*, nº 8.

— (1993a): *El educador Social*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

— (1993b): *Educación y democracia*, Obra Cultural Caja Murcia.

SÁEZ, J. y PÉREZ, C. (comp.) (1988): *Aspectos Sociales de la Educación*, Cossío, Murcia.