

MI PEQUEÑA PEDAGOGÍA

Edición de bolsillo



José María Rozada Martínez

Oviedo 2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.- LA PEQUEÑA PEDAGOGÍA

2.- LA CRÍTICA (Y LA POSTCRÍTICA)

3.- EL DIÁLOGO

4.- EL CURRÍCULUM

5.- LA ORGANIZACIÓN

6.- LA SOCIEDAD

7.- LA ESCUELA

8.- LA FAMILIA

9.- EL ALUMNO

10.- LA CIUDADANÍA CRÍTICA

11.- LOS MAESTROS Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

12.- EL LENGUAJE

13.- LAS MATEMÁTICAS

14.- EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

15.- LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo de este "librito" están expuestas las razones de su existencia, puesto que estas páginas no son otra cosa que la puesta por escrito, de manera muy sucinta, de mi pequeña pedagogía. Ésta ha sido escrita, en primer lugar, para mí mismo, como ejercicio de racionalización de las relaciones entre mi pensamiento pedagógico y mi práctica docente. En segundo lugar, para mis alumnos de prácticas, casi siempre alumnas, algunas veces amigas, y precisamente por ello dispuestas a perdonarme que siga aferrado al uso del masculino genérico; saben que mi deseo de escribir bien, lamentablemente tan lejos de ser cumplido, es perfectamente compatible con mi reconocimiento de lo justas que son buena parte de sus denuncias y luchas como mujeres, aunque también saben de mi aversión a lo políticamente correcto. En tercer lugar este trabajo está dispuesto para dárselo a los colegas que se interesen por él, y, si fuera posible, utilizarlo como excusa para generar conversaciones interesantes sobre los múltiples asuntos que se dan cita en nuestra profesión. Por último, estas páginas constituyen una especie de escudo protector para defenderme, llegado el caso, de alguna autoridad educativa dispuesta a censurar y, tal vez (Dios no lo quiera), sancionar mi rechazo a las programaciones y demás exigencias técnico burocráticas con las que la administración educativa falta al respeto a los maestros cualquiera que sea el signo político de los gobernantes. Al menos por el lado moral, tan importante en esta profesión, y tan olvidado por los tecnócratas de antes y de ahora, quiero dejar claro que soy disidente pero no vago, y que trato de ser coherente con la idea de que el desarrollo profesional docente debe buscarse por caminos como éste.

LA PEQUEÑA PEDAGOGÍA

“Pequeña pedagogía” es una denominación reciente de una vieja idea. Conversando hace poco con un colega amigo acerca de un autor alemán que utilizaba de pasada esta expresión, se me ocurrió que podría resultar un bonito título para ponérselo a lo que hago, a lo que pienso y a la permanente búsqueda de relaciones entre uno y otro. Esto es algo que viene de lejos, puesto que formó parte de mis primeras preocupaciones pedagógicas, y tiene mucho que ver con la negativa a someterme al tecnicismo didáctico en cualquiera de sus versiones. Advierto que no se debe confundir esto con una reedición de aquel “*cada maestrillo tiene su librillo*”, porque esta sentencia es quizás el lema más conocido de quienes entienden la actividad de enseñar como una cuestión artesanal, y ése no es mi caso, aunque rechace que la pedagogía sea una ciencia o una técnica.

De todas las maneras de entender la pedagogía con las que me he encontrado, quizás son las siguientes palabras de Durkheim las que más se aproximan a lo que pienso. Decía este gran pensador francés que “...*la pedagogía no es una ciencia, tampoco es un arte. [...] la pedagogía es una cosa intermedia entre el arte y la ciencia; no es arte porque no es un sistema de prácticas organizadas, sino ideas que se refieren a esas prácticas. [...] No es la práctica y, por consiguiente, no puede dispensar de ella; pero puede iluminarla y resulta, por tanto, útil en la medida en que la reflexión resulta de cierta utilidad para la experiencia profesional.*

Cuando excede de los límites de su campo legítimo, cuando pretende sustituir a la experiencia, dictar recetas ya preparadas, que el práctico tendría que aplicar solamente de forma mecánica, entonces, degenera en construcciones arbitrarias. Por otra parte, sin embargo si la experiencia se empeñase en prescindir de toda reflexión pedagógica, degeneraría a su vez en una ciega rutina y se pondría a remolque de una reflexión mal informada y privada de método, ya que en definitiva la pedagogía no es otra cosa sino la reflexión más metódica y más documentada posible puesta al servicio de la enseñanza ”¹

Aunque esto de atribuir carácter científico a unas actividades y negárselo a otras no es una cuestión sencilla que pueda solventarse en pocas palabras (por ejemplo en este caso requeriría adentrarse en la idea de ciencia que tenía Durkheim), ya digo que esta concepción de la pedagogía se aproxima a la que yo tengo.

La distinción entre pedagogía como “*la reflexión más metódica y más documentada*” por un lado, y “*la enseñanza*” por otro, remite a dos mundos diferentes perfectamente institucionalizados: el de los pedagogos que residen en la universidad y el de los maestros que enseñan en la escuela. Esto es así de hecho, pero es algo frente a lo que desde hace tiempo vengo señalando la posibilidad de habitar un territorio fronterizo, entre ambos mundos, al que me parece que le viene bien el nombre de “Pequeña pedagogía”

¹ (DURKHEIM, E.: *La educación como socialización*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1976, págs.171-172).

Recientemente la he representado como puede verse en el gráfico 1, explicando que

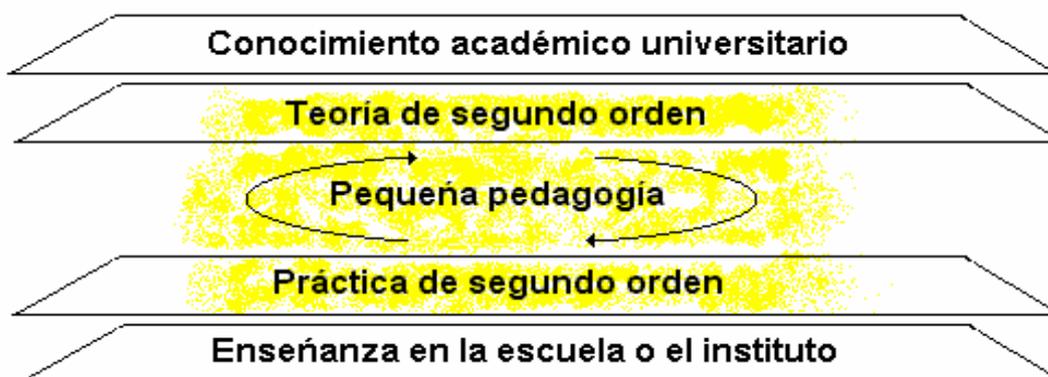


Gráfico 1

para relacionar la teoría y la práctica, algo que todo el mundo reclama, pero ante lo que una y otra vez se constata el más absoluto fracaso, es necesario superar la idea de que hay que relacionar directa y estrechamente el mundo académico universitario y la enseñanza en las aulas, sean de la escuela o del instituto. Mi propuesta, biográficamente avalada,² consiste en construir una teoría y también una práctica distintas a las que promueven, cada una por su lado, la institución universitaria y la escolar; teoría y práctica que podríamos considerar como de segundo orden, y que he explicado de la siguiente manera:

"Cerca de la universidad, pero no plenamente inserta en ella, hay lugar para una teoría mejor dispuesta para el establecimiento de un tipo de relaciones con la práctica diferentes a las que anteriormente hemos visto. Las características de esa teoría, que podríamos reconocer como de segundo grado, serían:

- *La de aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización; lo que necesariamente trae consigo otra renuncia, a su vez, al reconocimiento de autoridad académica alguna en un campo del saber determinado. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como nutrientes básicos los saberes académico universitarios, pero no en una sola disciplina, sino en muchas de ellas, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad práctica de enseñar.*
- *La de renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.*
- *La de asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones que complican, más que resuelven, los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional imposible de traducir a prescripciones técnicas para actuar.*
- *La de comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales,*

² "La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una 'pequeña pedagogía' crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera". En ESCUDERO, Juan Manuel y LUIS GÓMEZ, Alberto (editores): La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas. Octaedro, Barcelona, 2006, págs. 197-229.

hasta cierto punto dispersos, y hasta puede que en algunos aspectos enfrentados, dispuestos para constituirse en referencias útiles para orientar (que no prescribir) las actividades de la práctica, observarlas y reflexionar acerca de ellas.

[...] [Y en lo que respecta a la práctica de segundo orden:]

Se trata de un plano de la práctica cuya entidad vendría dada por:

- *La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego, al mismo tiempo que, en buena medida, viene configurado por éstas y por el marco institucional en el que tienen lugar.*
- *El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro, lo cual no implica necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.*
- *El enfoque de algunos aspectos concretos de la práctica sin la pretensión de aislarlos totalmente del “ruido” para intervenir exclusivamente sobre ellos, sino sólo pretendiendo destacarlos y fijar la atención sobre los mismos, evitando la parálisis que produce el tratar de abordar racionalmente un todo indiferenciado. No será, pues, ni una práctica vivida, como tal dominada por lo emocional y sobrecargada de aspectos que tienen poco que ver con el verbo enseñar, ni tampoco una práctica de laboratorio. Se tratará, pues, de una práctica que podríamos llamar también de segundo orden, que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo. Vendría a ser una práctica pasada por el tamiz de una “segunda mirada”, como dirían Jesús Romero y Alberto Luis Gómez (2006) siguiendo a Hans Magnus Enzensberger, y por lo tanto con un nivel de crítica incorporado, pero no de crítica como descalificación apriorística, sino como predisposición exploratoria de lo que se da por sentado.*
- *Vendría expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones se sabe, generando el interés intelectual suficiente para que el profesor llegue a orientar una parte de su profesionalidad hacia las teorías de segundo grado a las que nos hemos referido en el punto anterior.”³*

³ ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?". En ROMERO MORANTE, Jesús; LUIS GÓMEZ, Alberto; GARCÍA PÉREZ, Francisco F. y ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia". Con-ciencia Social, nº 10, 2006, págs. 15-67 (Ver páginas 46-50)

A las relaciones que un docente puede ir estableciendo entre estos dos planos, teórico y práctico, de segundo orden, es a lo que denomino "pequeña pedagogía". Ésta es, pues, prácticamente la misma cosa que su desarrollo profesional permanente.

LA CRÍTICA (Y LA POSTCRÍTICA)

Por el hecho de no someterme totalmente a los mundos institucionalizados de la Universidad por un lado y de la escuela por otro, esta “pequeña pedagogía” ya merece ser reconocida como crítica, puesto que se enfrenta a los grandes manantiales del siguiente pensamiento dominante: la universidad está para pensar o investigar sobre la educación, mientras a la escuela le corresponde enseñar siguiendo las pautas emanadas de la primera. Sin embargo, estimo que la justificación del calificativo “crítica” se encuentra más bien en la cuestión de fondo que da lugar a tal disentimiento, la cual no es otra que la rebeldía contra la situación alienada del profesor que enseña sin conciencia clara de todas las dimensiones de la institución en la que trabaja y de la tarea en la que se ocupa. La más oculta de esas dimensiones, aquella con respecto a la cual incluso se engaña a la gente, maestros incluidos, es la que se refiere al papel de la escuela como elemento destacado de unas estructuras que reproducen y legitiman desigualdades sociales.

Mi “pequeña pedagogía” creo que puede aspirar a ser reconocida como crítica porque no se niega a hurgar en esa herida, aunque ello dañe la imagen triunfalista de una escuela y de unos maestros supuestamente liberadores. Pero admitir que ese papel puede y debe ser puesto en entredicho, no significa necesariamente que la escuela haya de ser señalada como objetivo a destruir. Si el motivo germinal de la crítica no es aquí directamente la escuela sino la inconsciencia con la que se trabaja en ella, mi “pequeña pedagogía” no se legitima como crítica enfrentándose a la escuela sino al entendimiento que tenemos de ella; es decir, que no es tanto un ariete para derribar sus muros echándolos definitivamente abajo, como una propuesta formativa que, inicialmente, no dice lo que haya que hacer con la institución. Ni inicialmente, ni después de años dándole vueltas a esta cuestión, porque al menos para mí, no está totalmente claro lo que procede hacer con la escuela. Tal y como explicaré más adelante, en medio de la actual confusión reinante me inclino más bien por defenderla.

Pero si todas estas cuestiones se plantean en ese territorio fronterizo en el que a toda costa se quiere evitar que el maestro sea víctima del alejamiento entre la teoría y la práctica, resulta que nos encontramos con que esta última cuestión reaparece una y otra vez por todas partes. La misma crítica, que pretendía ser alternativa a esta fractura, se presenta afectada por ella, toda vez que cabe distinguir, como hizo Marx, entre crítica teórica, que sería aquella que tiene lugar dentro de la bóveda craneana, y crítica práctica, como aquella que se lleva a cabo con acciones concretas. Y entonces la cosa se complica de nuevo, al resultar que la apelación a la crítica no es por sí misma alternativa a la escisión entre teoría y práctica.

Mi pequeña pedagogía ha dado respuesta a esta cuestión entendiendo la crítica como un proceso formativo dinámico consistente en cultivar permanentemente unas relaciones entre el conocimiento académico (que tiene una dimensión crítica por cuanto que es sistematizado, explícito, riguroso, que exige estudiar, etc.), la movilización de la conciencia ordinaria (que exige reflexión sobre el pensamiento que se da por sentado como sentido común) y la acción en la esfera de la realidad material y social externa

(que, por otra parte, también tiene un fuerte poder configurador del pensamiento individual y colectivo).

Las relaciones entre estas tres esferas, en mi “pequeña pedagogía” fueron explicadas dando cuenta de todas las relaciones (reflexivas, recíprocas y transitivas) que cabe pensar entre ambas, entendiendo que si no se conjugan todas ellas se incurre en reduccionismos, y que es esto lo que debe evitar una crítica que no incurra a su vez en esa ruptura entre teoría y práctica que aliena a los que habitan uno solo de los dos territorios.

Una representación simplificada de mi concepción de la crítica como proceso de formación permanente vigilante y beligerante contra cualquier reduccionismo, es la que se recoge en el gráfico 3.

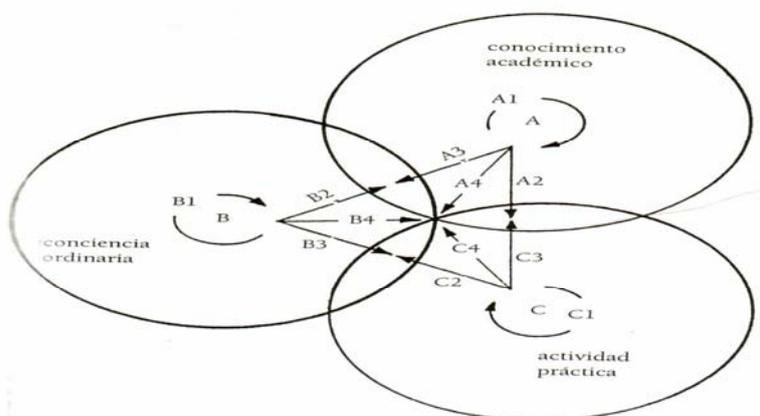


Gráfico 3

La brevedad que pretendo darle a este trabajo no permite desarrollar aquí plenamente todo lo que el gráfico quiere expresar, pero la complejidad de la cuestión tampoco permite evitar el hacer referencia a la misma y a su representación.

Estimo que esta cuestión y los argumentos filosóficos sobre los que puede sustentarse, constituyen los fundamentos más elaborados de esto que denomino mi "pequeña pedagogía". Una apretada y operativa conclusión de esos desarrollos (que expuse en el libro Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Akal, Madrid, 1997) sería la de afirmar que la pedagogía crítica exige ESTUDIAR para conocer mejor la realidad sobre la que actuamos y pensamos. Conocerla mejor es tener un acceso distanciado, sistematizado, utilizando conceptualizaciones, modelos para representarla; quiere decir acceder a reelaboraciones teóricas de la misma, conocer lo que dicen de la enseñanza quienes la estudian académicamente, trabajen directamente en ella o no, quienes la hacen objeto de sus investigaciones. Estudiar estas aportaciones no quiere decir postrarse reverencialmente ante ellas, sino mostrar nuestro propio pensamiento para ser capaces de desnaturalizarlo y ponerlo en cuestión. Esto quiere decir que, además de estudiar hay que REFLEXIONAR mucho. Se podría decir que ser reflexivo es ser capaz de pensar sobre el propio pensamiento, incluso contra él llegado el caso, es decir dejar que la crítica opere autocríticamente sobre nuestro entendimiento de las cosas y, finalmente, es preciso ACTUAR porque sólo la acción cambia la

realidad material en la que vivimos, y porque haciendo cosas para que la realidad cambie también se mueve nuestra conciencia ordinaria, evitando así que se quede cómodamente anquilosada, o a merced de las elaboraciones académicas con las que entra en contacto a través de la actividad de estudio.

Hasta aquí mi entendimiento de la crítica muy someramente expuesto. Precisamente cultivándolo apareció la pedagogía postcrítica, que me llegó de la mano de algunos amigos (estudiar también es escuchar a quienes hablan tras haber leído mucho) que me decían que ya no tiene sentido tratar de distinguir entre lo que es ciencia y lo que no lo es, entre los frutos de la razón y sus engendros monstruosos...; en definitiva, una serie de cuestiones que parecían poner en entredicho todo este entramado de la crítica que tanto juego me da para plantearme cuestiones y acciones pedagógicas. Algunos colegas a los que admiro, bien que por distintas razones en cada caso, dieron un giro en los últimos años que no es fácil de seguir porque no se plantea en los términos de virar, pongamos por caso, hacia el sur, lo que hasta ahora era un viaje hacia el norte, sino que consiste más bien en arrojar la brújula por la borda, alegando que se trata de un artefacto construido que lleva implícito un control del modo de pensar los movimientos en el mar océano.

La exigencia crítica de utilizar reflexiva o autocríticamente el conocimiento académico me obliga a tomar en consideración el pensamiento postcrítico, haciéndome cargo de las consecuencias que ello tenga para mi entendimiento de la crítica. No sé lo que ocurrirá más adelante, pero hasta ahora este entendimiento de la crítica que de manera telegráfica acabo de exponer, me parece que puedo mantenerlo sin necesidad de tomar partido y salir victorioso en todas y cada una de las controversias que plantea el enfoque postcrítico. Muchas de ellas no afectan a mis planteamientos, pudiendo ser integradas en ellos. Lo que parece que amenaza más directamente a mi esquema (cultivo de relaciones no reduccionistas entre conocimiento académico, conciencia ordinaria y actividad práctica), al venir a plantear que no ha lugar la distinción entre conocimiento científico como verdadero y pensamiento ordinario como esfera de la conciencia falsa o errónea, puesto que se trataría en ambos casos de discursos construidos en situaciones sociohistóricas determinadas, creo que no afecta a mi entendimiento de la crítica, porque yo no contrapongo la ciencia como verdad, por un lado, y la conciencia como depósito de errores a corregir, por otro, sino que lo que yo defiendo es el valor, la necesidad incluso, del conocimiento académico, para llevar a cabo una autocrítica de los contenidos de la conciencia ordinaria, dicho así de una manera bastante simplificada, lo cual no me obliga a tener que tomar partido y salir airoso de las disputas sobre la ciencia o la verdad que plantea el enfoque postcrítico. En mi esquema, lo académico no se reduce a lo científico o a lo verdadero, sino que hace referencia a las condiciones de su construcción. Y algo fundamental: desde el punto de vista formativo, lo académico no se define sólo en relación a sí mismo sino también con referencia a la situación del que aprende. Tiene una significación similar a que Vigotsky le daba a los conceptos científicos frente a los espontáneos, de modo que conceptualizaciones muy elementales (mamífero, decena o parentesco, por ejemplo) operan como conocimiento académico en los primeros niveles de enseñanza. Estas diferencias entre lo académico y lo ordinario, no desaparecen, me parece a mí, por mucho éxito que tenga la reducción de todos los saberes o discursos construidos en condiciones determinadas y en relación con el poder.

Diría yo que la postcrítica no me obliga a reelaborar mis planteamientos acerca de la crítica tal como la entiendo en relación con el proceso formativo.

EL DIÁLOGO

Tomando lo anterior como la estructura básica de una pequeña pedagogía crítica, procede ahora decir cómo se pone eso en marcha, es decir, cómo cultivar permanentemente el estudio, la reflexión y la acción tratando de evitar los reduccionismos siempre al acecho, porque este proceso formativo crítico no se refiere sólo a la formación del maestro sino a también a la de sus alumnos. No habría justificación para negarles a éstos lo que se estima pertinente con respecto al primero.

Sin duda se podrán ensayar miles de actividades concretas que impliquen estudiar, reflexionar y actuar, pero estimo que todas ellas han de insertarse en un medio dialógico.

A mi modo de ver, no se trata de diseñar secuencias perfectamente programadas del tipo: primero hacemos emerger las ideas previas, después las confrontamos con conocimientos académicos, luego realizamos alguna aplicación y, finalmente, reflexionamos sobre lo aprendido, sino que más bien se trata de crear un contexto en el que en cualquier momento puedan emerger retazos de conciencia ordinaria, puedan éstos ser puestos en relación con conocimientos académicos elaborados, puedan a su vez darse episodios reflexivos y vivir momentos en los que se altere la realidad instituida. Esto, en rigor, no puede ser programado, aunque tampoco debe descuidarse. Exige saber lo que se quiere, y pretenderlo como proceso que se ha de cultivar, no como objetivo que se ha de definir y evaluar como meta que deba ser conseguida. Es un método general, una estrategia de fondo, se refiere al marco del cómo, en el seno del cual caben concreciones diferentes, episodios más o menos felices, más o menos atinados. La mejor manera de facilitar el que se produzcan conexiones entre las esferas del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica es creando un clima de diálogo ilustrado (es decir, no relativista, sino bien informado y donde se busca el mejor argumento), reflexivo y comprometido con la realidad.

Aquí hay que distinguir entre el ideal y las posibilidades reales. En las condiciones concretas de la enseñanza que llevo a cabo en la escuela, la idea de diálogo es potente para intentar darle vida a una concepción crítica como la descrita, pero se da enfrentada a importantes limitaciones.

En mi caso, por una parte está la edad de alumnado, que está lejos de alcanzar la madurez necesaria para insertarse conscientemente en un proceso de crítica de sus ideas y de sus prácticas. Por otra está la necesidad de atender a los aprendizajes instrumentales básicos sin demasiada demora, lo que tiende a imponer un ritmo y un enfoque estratégico de las actividades, siendo ésta quizás la limitación estructural mayor que el sistema impone al aula, y que se agravará con las próximas pruebas "diagnósticas" que se nos anuncian. También es importante la cuestión de la asimetría entre los alumnos y el profesor, así como la heteronomía todavía dominante en ellos. La falta de una práctica mínima de tratar y ser tratado de manera no infantilizada, es otra de las dificultades. La tendencia al trato "duro" y la hostilidad entre ellos es un grave inconveniente, así como el carácter enérgico y resolutivo del profesor, que ante la

posibilidad de perder el control de la clase y no aprovechar bien el tiempo, adopta actitudes de forma, que no de fondo, autoritarias. La falta de distinción entre tiempos de habla y de escucha, de pertinencia o no de lo que se dice con relación a un tema. El problema de la hiperparticipación y, sobre todo, su carácter poco ralentizado y reflexivo. La torpeza en el dominio del lenguaje, lo que hace difícil que el discurso de un niño pueda ser seguido con interés y aprovechamiento por otros. La frecuencia con la que el desequilibrio afectivo de algunos niños les lleva a generar situaciones de protagonismo descomprometidas con el tema, orientándose básicamente a llamar la atención.

Pero todas estas dificultades no me disuaden de procurar, y a veces conseguir, que haya momentos de enseñanza del tipo formativo crítico que propugno en mi “pequeña pedagogía”. Ésta no es una cuestión de éxito rotundo o de fracaso absoluto, sino que constituye una tentativa permanente de cuyas dificultades personales y estructurales soy consciente, pero es, me parece, un intento coherente con las concepciones que inspiran mis prácticas. Además, no existen otras prácticas sin problemas que nos estemos perdiendo; más bien al contrario, me parece que otras prácticas docentes cerradas al diálogo presentan problemas aún mayores que los que vemos en ésta.

Mi primera decisión con respecto al diálogo es la que se refiere al espacio. Los alumnos se sientan de manera que en todo momento se ven entre sí las caras, sin que nadie le de la espalda a otro. Mi intención es que se comuniquen cara a cara, de modo que el destinatario de la palabra sea la mayor parte de las veces el grupo, aunque esto tiene sus limitaciones porque con niños tan pequeños las intervenciones tienen a individualizarse, resultando necesario intervenir muy frecuentemente para generar conciencia de grupo. Hay un momento a la semana, correspondiente al desarrollo del programa "La aventura de la vida", en el que ensayamos la máxima disposición dialógica sentándonos por delante de las mesas que ocupamos, de modo que ni siquiera éstas se interponen entre nuestros cuerpos sentados frente a frente para conversar. Nadie está nunca segregado del grupo, a no ser por momentánea y breve sanción, al incumplir reiterada o gravemente alguna de las normas para conversar.

Además de la disposición espacial, mis preocupaciones se orientan a crear un clima de confianza, afecto y seriedad. Tres condiciones básicas para que se pueda hablar sin temor a equivocarse, pero también sin descuido en la forma y en el contenido; con seguridad de que no se hará chanza alguna que pueda herir a quien se equivoca o no es muy hábil en el uso de la palabra; para sentirse escuchado con atención y respeto, lo mismo que, por otra parte, se le exige a quien no está en el uso de la palabra.

La importancia de mencionar por su nombre a aquel a quien nos referimos es también destacada, aunque sólo conseguida tras un largo insistir, y sólo alcanzada por parte de los alumnos más aventajados en la práctica del diálogo. El empleo incluso de fórmulas de cortesía, que poco a poco se han de ir abriendo paso entre los malos modos, las expresiones descalificadoras, cuando no soeces, que al principio son de intercambio habitual entre mis alumnos.

Otro frente de trabajo es el de procurar atenerse al tema, asunto muy difícil porque sobre la marcha es necesario juzgar hasta cuándo se ha de dejar avanzar en la digresión, que en estas edades es tan frecuente, teniendo en cuenta que es imprescindible la flexibilidad para conseguir la confianza y la emergencia de las ideas y el mundo de vida del alumno.

La exigencia de rigor o, al menos, seriedad en lo que se dice, pidiendo con frecuencia argumentos y reprimiendo las bromas fáciles, a no ser cuando son ingeniosas y no responden a un intento de llamar la atención desviando hacia sí el interés de la clase.

La actitud socrática del maestro es importante, no porque vea que la verdad está en el alumno y haya que ayudarlo a hacerla aflorar, sino porque las preguntas abiertas conducen a un aprender reflexivo, preparan la mente del aprendiz para abrirse al conocimiento, y al mismo tiempo evitan que éste se reciba como si fuera la comunión, procurando, por el contrario, que aparezca como una aportación, un enriquecimiento de las ideas que ya se tienen y sobre las cuales se habla.

Y por último, siempre hay que procurar que aparezcan las experiencias vitales de los alumnos, las de la escuela y las de fuera de ella, tratando de entenderlas a la luz de las ideas que se tienen y los conocimientos que se manejan, considerando si procediera intervenir modificándolas de alguna manera.

EL CURRÍCULUM

Un adecuado entendimiento de los asuntos relativos al currículum es indispensable para ser un buen maestro, y por ello nadie debe ser excusado de adentrarse en la bibliografía básica sobre el mismo. Yo lo hice en su día y creo que llegué a entender y a explicar bastante bien las opciones que cabe tomar con respecto a lo que se ha de enseñar, para qué y cómo. No he dejado de interesarme seriamente por dichos asuntos, pero en algunos contextos, y éste será uno de ellos, me excuso de tratar este asunto exhaustivamente y al modo como se hace en el contexto académico, sustituyendo la argumentación de base filosófica, histórica, cultural y política, por una metáfora que me permite una presentación ágil y cómoda, aunque no sin advertir que la comprensión profunda del asunto requiere un esfuerzo mayor que el de la aproximación metafórica.

Aspectos importantes del currículum, sobre todo el que se refiere a la planificación del mismo, pueden expresarse recurriendo a los tres estados de la materia en la naturaleza: sólido, líquido y gaseoso.

Yo entiendo el currículum como un líquido, y lo hago así tras descartar los otros dos modos de entenderlo: el sólido y el gaseoso.

Lo entienden como un sólido aquellos que piensan que puede organizarse mediante partes perfectamente perfiladas y puestas en relación sin fisuras de ningún tipo. Los contenidos se trocean en conceptos, procedimientos y actitudes, se secuencian a lo largo de la escolaridad, se miden con relación a unos objetivos que también se distribuyen por niveles, ciclos, etapas, ... ; en fin, que forman con ello un rompecabezas muy del agrado de los expertos y responsables del control del sistema de enseñanza. Su metafórica imagen sería la del gráfico 3,⁴ en el que se cruzan minuciosa y "sólidamente" cada una de las partes en las que pueden ser descompuestos los contenidos temáticos de los currículos oficiales, los temas transversales y las dimensiones del aprendizaje.

Allá ellos, diría yo, si no fuera porque es a mí a quien le exigen que arme este tipo de rompecabezas. No perderé más tiempo con esto que el que lleva una declaración sanamente cínica: la de proclamarme insolvente para mejorar lo que ya está hecho, desde el "primer nivel de "concreción" hasta el proyecto curricular del nivel en el que trabajo (4º de Primaria en el curso 2006-2007). Mi intervención en este asunto no se orientará a volver sobre el puzzle para precisar los conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas que voy a trabajar cada día de la semana, con qué objetivos, mediante qué actividades, evaluándolo de qué manera, etc., sino que a partir de la aceptación de lo dado, para no plantear ni tener problemas que diezmen mis energías realizando tareas inútiles o enzarzándome en estériles polémicas, incorporo hasta donde puedo la "pequeña pedagogía" que aquí estoy resumiendo.

⁴ Este gráfico fue confeccionado siguiendo las áreas que la LOCE proponía para la Educación Primaria. Ahora debe volverse a las de Matemáticas, Lenguaje, Conocimiento del Medio y Educación Artística. Estructuralmente, nada cambia para lo que aquí se quiere expresar.

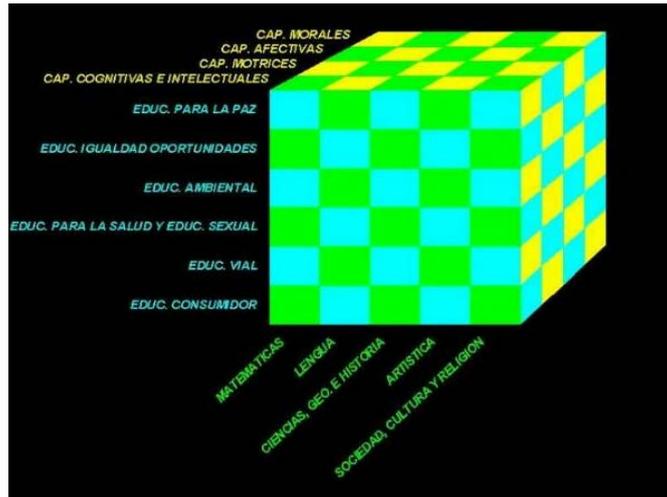


Gráfico 3

Por otro lado, se podría hablar de un currículum en estado gaseoso, que es aquel que nunca ha sido escrito, que por lo tanto no puede ser presentado como tal, y que más que un cuerpo sólido es un espacio listo para ser colonizado por lo que venga, básicamente los libros de texto, los cuadernos de trabajo preparados por las editoriales, las fichas y lo que sea. La imagen podría ser ésta de la foto 1:

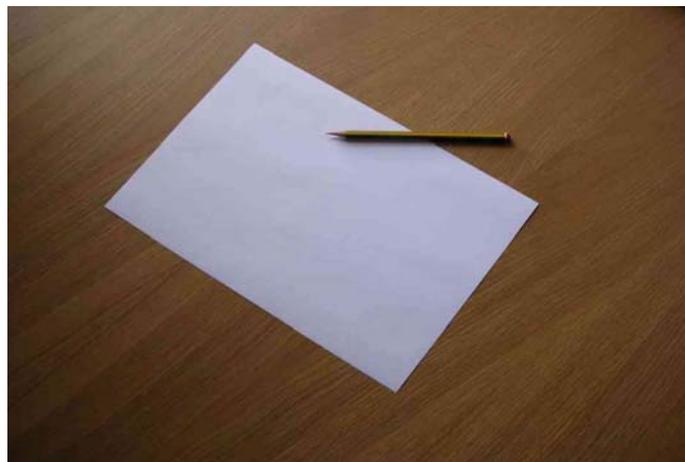


Foto 1

El currículum como líquido no niega las dimensiones que destacan los fabricantes de rompecabezas, pero lejos de creer que en el aula sirve para algo una planificación de la realidad en cubitos que se han de encajar, considera que las relaciones entre las partes son fluidas (que no volátiles). De modo que es posible moverse sin dar cuenta en cada instante del punto preciso de la programación en el que nos encontramos. Hablo de un líquido no desparramado y por lo tanto caótico en su forma, sino contenido en un recipiente sobre el cual las actividades se organizan al modo de una piscina (foto 2). Las piscinas son espacios donde se puede aprender a nadar, aunque su disposición habitual suele estar pensada para competir. No es difícil reconocer en sus calles, separadas por corcheras, las asignaturas de nuestros programas de enseñanza, que se han de recorrer

longitudinal e individualmente dando cuenta de los hechos, los conceptos, los principios, los procedimientos, etc. aprendidos, mediante la consiguiente evaluación al final del recorrido, donde unos ganan y otros pierden. Las corcheras que marcan las calles pueden moverse alguna vez; acaso una reforma decida agrupar dos calles en una sola o poner una asignatura más; sin embargo, se dejan ver en el fondo marcas de larga duración que permanecen inmutables cualquiera que sea la disposición de las corcheras en la superficie; más o menos desfiguradas por los movimientos del agua, llaman siempre la atención desde el fondo como señalando cuál es el camino, sobre todo a quienes se aventuren a abandonar la calle en la que en cada momento les corresponde nadar. Son las, a veces difusas pero inmutables, tradiciones corporativas y disciplinares de tan difícil conculcación para quienes no tengan suficiente iniciativa propia.



Foto 2

Afortunadamente no es tan infrecuente como el pesimismo se empeña en hacernos creer, la figura del profesor no competitivo que, como el nadador del centro de la imagen está más interesado en enseñar a bucear que a nadar superficialmente sin buscar otra cosa que el éxito en la evaluación (foto 3). Es el profesor que, habiendo aceptado inicialmente la disposición de los elementos tal y como se encuentran en la piscina, llegado el momento abandona la calle en la que está y bucea transversalmente al orden disciplinar de la superficie y del fondo, para adentrarse en alguna de las cuestiones que dan profundidad a un currículum. Imposible determinar en qué punto preciso de la asignatura, del tema transversal o del tipo de contenido se ha de estar en cada momento.

Este es el currículum y el profesor en los que aquí se está pensando. Sólo falta un elemento que no se ve en la imagen, y es el proyecto escrito para dar cuenta profesionalmente de lo que se piensa y se hace, no en cada movimiento preciso, pero sí como modo de entender la enseñanza de la natación; pero no se ve precisamente porque dicho proyecto no es otra cosa que este texto y, por lo tanto, también la propia imagen.



Foto 3

Yo me lanzo a la piscina con mis alumnos en la calle de la materia que corresponda y a la hora que se señala en el horario, de confección obligada según los minutos que la ley estipula para cada materia a lo largo de la semana.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9 10	Lengua	Matemáticas	Lengua	Lengua	Educ. F./Religión
10 11	Inglés	Educación Física	C. del Medio	Educación Física	C. del Medio
11 11:45	C. del Medio	Matemáticas	C. del Medio	Inglés	Inglés
11:45 12:15	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12:15 13:15	Matemáticas	L. y C. Asturiana	Matemáticas	L. y C. Asturiana	Artística
13:15 14	Matemáticas	Lengua	Religión	Música	Artística

(Como maestro generalista imparto todo lo que no está coloreado)

Generalmente los tiempos se respetan, sobre todo no puede ser de otra manera cuando la clase siguiente le corresponde a un maestro de especialidad.

Los libros de texto y otros materiales son los que garantizan que uno se mueve en el marco de una calle determinada siguiendo las prescripciones del currículum oficial. Pero ni los libros ni los materiales señalan estrictamente el ritmo o el contenido de la clase. Cuando todo "está en orden", es decir, tal y como viene dispuesto oficialmente, aparecen los principios de esta "pequeña pedagogía" y configuran una realidad que no es necesariamente la prevista ni en el detalle del currículum oficial, ni en el desarrollo del mismo a través de los textos y otros materiales, sino que surge de la relación entre esa realidad y dichos principios.

El currículum que se desarrolla en mis clases tiene disciplinas, tradiciones, disposiciones oficiales, transversalidades, pero tiene también un maestro no sometido a nada de ello, al estar dispuesto a nadar en el medio líquido del currículum en cualquier dirección (longitudinal, transversal, o en profundidad) según lo determine el diálogo siempre abierto con los alumnos que, como he dicho, es la estrategia metodológica fundamental en mi "pequeña pedagogía".

LA ORGANIZACIÓN

La idea y la práctica que se tiene del currículum está estrechamente ligadas a la que se adopta con referencia a la organización escolar.

Los defensores del currículum sólido promueven formas de organización burocráticas. Los del currículum gaseoso dejan pasar sin más las formas organizativas que vengan, lo que no quiere decir las asuman, sino que, sencillamente practican una mezcla de resistencia y fingimiento, sin definir con claridad su posición y sin defenderla con argumento solvente alguno.

Yo, que como he dicho, soy partidario de un currículum líquido, practico la “colegialidad fingida” de manera consciente, al mismo tiempo que estoy alerta para detectar los huecos y los momentos en los que pueda proceder una comunicación interesante entre colegas. Una comunicación interesante es aquella que tiene potencialidad formativa crítica en el sentido apuntado en páginas anteriores, es decir, que permite manejar saberes más elaborados que la experiencia puramente empírica, sin modelado teórico alguno, y que es capaz de generar algún momento de reflexión sobre la sociedad, la escuela, los alumnos, nosotros mismos, los maestros o cualquier otro aspecto de la enseñanza.

Hasta donde puedo (en este asunto y en el seno de un centro educativo, toda prudencia es poca, porque con torpeza no se consigue más que hacer saltar las alarmas y activar las resistencias), promuevo actividades que introduzcan en el centro algunos saberes interesantes que puedan provocar la reflexión y el intercambio de opiniones entre colegas y con las familias. Esto lo hago a través del Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad, y gracias a la comprensión y colaboración del equipo directivo. Cuando puedo, y por vías insospechadas (a veces preguntando a los colegas y confesando primero mis limitaciones) procuro arrancar pequeños debates sobre cosas interesantes. Pero las dificultades son enormes; en algunos grupos (un equipo de ciclo, por ejemplo), resulta muy difícil sacar veinte minutos de conversación formativa interesante a lo largo de todo un trimestre, y es que basta la zafiedad de una sola persona para impedir la aparición de un mínimo de seriedad para que sea posible una comunicación inteligente y reflexiva. Pero aun sin ese inconveniente, lamentablemente más frecuente de lo que se cree, está el de la identidad profesional de los docentes, mucho menos proclives a la pausada y metódica conjugación del estudio, la reflexión y la acción, que al comentario superficial de los episodios más anecdóticos que tienen lugar en las aulas.

LA SOCIEDAD

El esquema básico para situar este asunto y los tres que le siguen (la escuela, las familias y los alumnos) es el del gráfico 4. En él la sociedad se presenta como el contexto general en el que tienen lugar tanto la escuela y la familia como las relaciones que entre ellas se establecen, destacando, por mi parte, los elementos de máxima relevancia para el profesor concreto, que son el aula y el alumno.

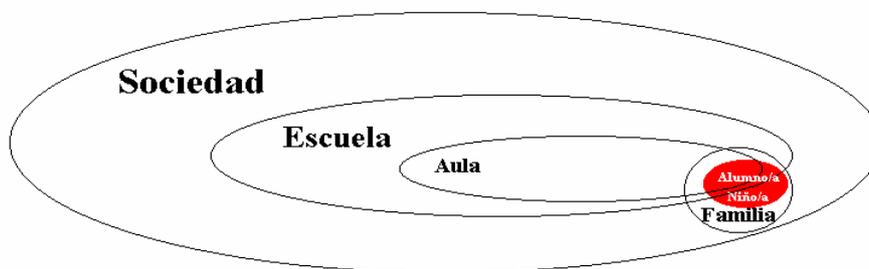


Gráfico 4

Para entender la sociedad resulta imprescindible recurrir a la historia, además de construirse algún artefacto intelectual para recorrerla. La dialéctica entre una base económica y una superestructura ideológica y cultural, que los jóvenes de mi generación manejamos en su día de manera elemental leyendo a Marta Harneker, sigue pareciéndome válida a la hora de pensar algo tan complejo como esto de la sociedad y sus cambios.

Tanto la escuela como la familia pueden ser consideradas hoy como instituciones en crisis, y lo mismo ese producto de ambas que es el alumno. La crisis de estos tres elementos fundamentales para la reflexión pedagógica (escuela, familia, alumno) sólo puede ser comprendida como parte de la sociedad a la cual pertenecen. Es como si la sociedad que engendra estas instituciones se estuviera volviendo contra ellas. Mi metáfora aquí es la de la punta del dardo con el que la sociedad ataca a estas instituciones en la actualidad. Una punta que se afila sobre tres caras: la del neoliberalismo económico, la del pensamiento “post” y la del ritmo de cambio social (Gráfico 5), de las cuales diré algo en este punto para volver sobre ellas en el siguiente.

El neoliberalismo es la realidad y la doctrina correspondiente a la fase actual del capitalismo. Significa la colocación del mercado por encima de todas las cosas, sobre todo del Estado como entidad interventora a favor de la equidad y del desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de hacer de la democracia algo más que un sistema político trucado para garantizar la hegemonía del capital, así como un modo de vida de quienes,

aceptando ese juego, consiguen hacer de la política una profesión más que una abnegada y verdadera representación.

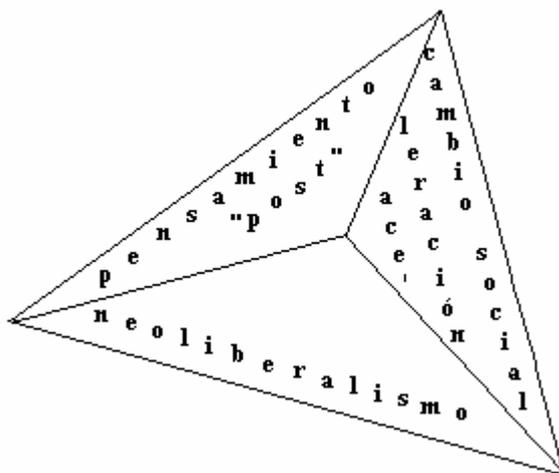


Gráfico 5

El pensamiento “post”, que es una manera de referirse a un impreciso destilado de ideas procedentes de una gran variedad de corrientes intelectuales y culturales desde las que se cuestionan aspectos básicos de la modernidad (o de la primera modernidad, según la terminología que se adopte), está teniendo una gran influencia en instituciones como la escuela y la familia. A mi modo de ver, lo que debe preocuparnos de ellas, es la funcionalidad que puedan tener para el fortalecimiento de la hegemonía neoliberal.

El ritmo de cambio social se ha vuelto vertiginoso. Como bien aclara Fernández Enguita, en las sociedades preindustriales el cambio se percibía poco o nada de una generación a otra, dado el carácter estable de las mismas. En la sociedad industrial se deja sentir entre las generaciones, provocado por fenómenos como la marcha del campo a la ciudad, la alfabetización creciente, el avance de la ciencia, el desarrollo del Estado, etc. Sin embargo en la actualidad no es preciso esperar a que pase una generación para que tengan lugar profundas transformaciones, de ahí que se pueda decir que hoy el cambio social se produce a un ritmo intrageneracional, lo que significa que una misma persona se verá sometida a cambios sociales y culturales muy importantes a lo largo de su vida, lo cual no puede dejar de tener muy serias consecuencias para la escuela y las personas que han de educar o ser educadas en ella.

Se podría ensayar un gráfico (desde luego de trazo muy grueso) para representar las regiones temporales que corresponderían a estos tres ritmos de cambio social (gráfico 6).

La primera región (A), correspondiente al ritmo más lento, quedaría situada sobre el trazo que tiende a abarcar todo el espacio cuanto más retrocedamos en el tiempo, mientras se estrecha a medida que nos acercamos al presente, donde, en el contexto de nuestro país y los de su entorno económico y cultural, no queda prácticamente nada de las comunidades rurales que durante más tiempo mantuvieron modos de vida tradicionales. La segunda región (B) correspondiente a los momentos en los que el ritmo de cambio tuvo carácter intergeneracional, sería la comprendida entre la anterior y la actual, estando limitada hacia el pasado por la sociedad estática preindustrial y hacia

el presente por el avance de la sociedad postmoderna, que va cerrando el paso hacia el futuro a la modernidad, que vendría a estar representada por esta segunda región. La tercera (C) corresponde a esta sociedad en la que la velocidad del cambio parece haberse desbocado, y en poco tiempo parece estar afectando a la mayor parte del espacio social.

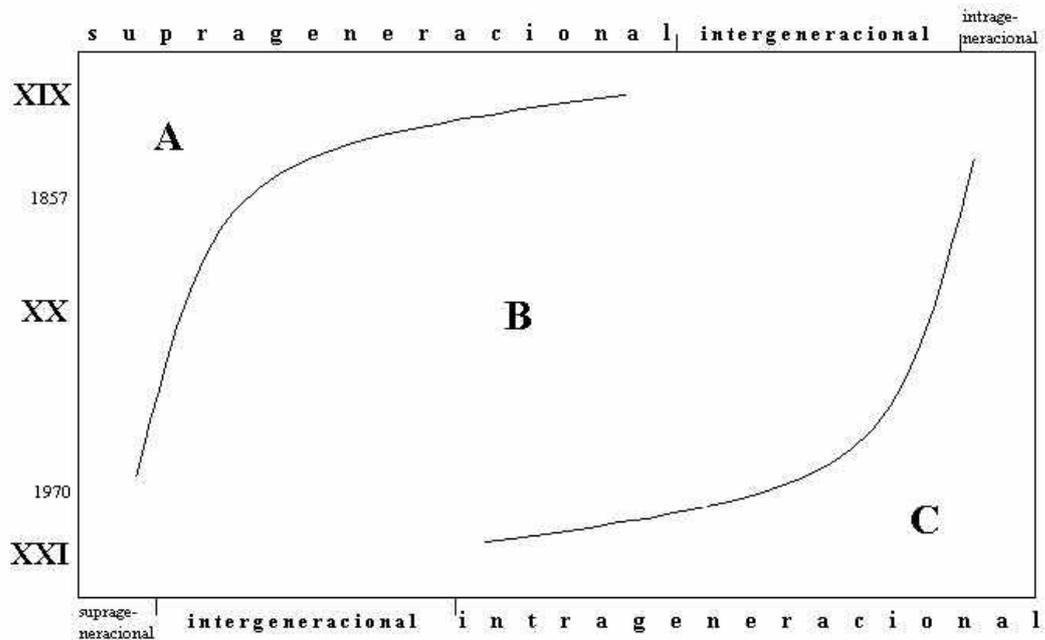


Gráfico 6

Sobre este esquema básico como marco social, podemos plantearnos la situación actual de la escuela, buscando el contraste con el pasado para comprender mejor nuestro problemático presente.

LA ESCUELA

Decir que la escuela está en crisis no es de por sí necesariamente un lamento, sino la constatación de una transformación profunda cargada de contradicciones. Sin embargo, no tengo inconveniente en reconocer que, por mi parte, la mención a la crisis de la escuela está cargada de preocupaciones. Con todo lo que la sociología crítica nos ha desvelado en los últimos años acerca de la misma (sus importantes funciones como reproductora y legitimadora de desigualdades, básicamente), si tuviera hoy que formar junto a quienes la atacan o al lado de los que la defienden, como ya he apuntado anteriormente, lo haría junto a estos últimos.

Mi representación de la historia de la escuela, sobre el trasfondo de la sociedad referida en el punto anterior, sería la que se recoge en el gráfico 7.

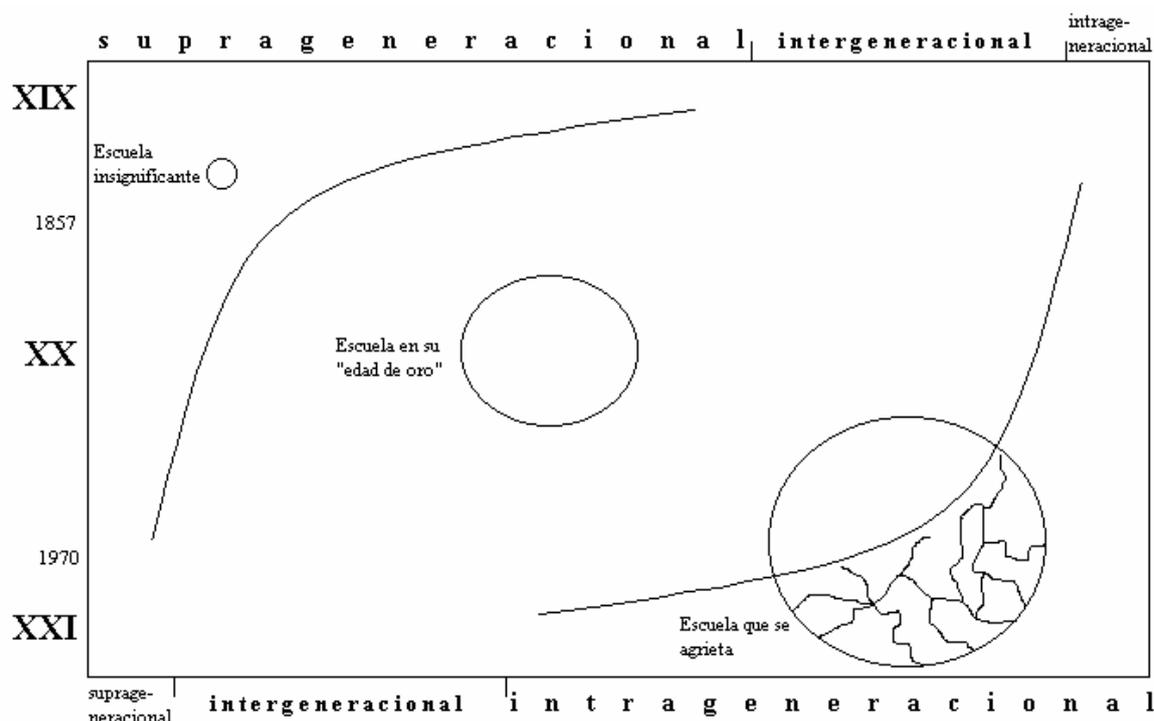


Gráfico 6

A la escuela insignificante (con frecuencia ni siquiera estaba o era intermitente) que corresponde a la sociedad preindustrial, que realmente no la necesitaba porque la familia y la comunidad local se bastaban para enculturar a sus miembros, siguió la escuela propia de la modernidad, precaria también durante mucho tiempo en nuestro país, pero en constante crecimiento en lo material y en su prestigio. La de hoy es una escuela que se ha hecho enorme. La escolarización comienza casi con el nacimiento y

no termina antes de los dieciséis años; para una parte importante de la población dura prácticamente el primer tercio de su vida, existe una oferta y demanda formativa dirigida a todas las edades, en multitud de instituciones y de formatos. Sin embargo la escuela se resquebraja internamente. Se diría que nunca fue tan grande pero tampoco tan débil. Gran tamaño y debilidad que pueden ser dos aspectos de un mismo proceso. cabe interpretar el crecimiento de la escuela no como un desarrollo sano, sino más bien como la hinchazón producida por el dardo con punta de tres caras, envenenado de neoliberalismo, pensamiento "post" y cambio social acelerado, al que me he referido en el punto anterior

El neoliberalismo, como desorbitada economía de mercado, tiende a la mercantilización de cuanto encuentra a su paso, para lo cual lo primero es privatizarlo, si es que todavía no lo está. En la educación esta tendencia es de sobra conocida, sin embargo, en la crisis escolar a la que me estoy refiriendo aquí, no interviene solamente a través de su apetencia por situar los centros en dinámicas de mercado, sino porque la mercantilización lleva implícito el concepto de clientela. Si para que haya mercado es necesario que haya diferenciación entre los productos, es decir, variedad, buena información y libertad de elección, es porque se está pensando en unos clientes, es decir, en unos individuos que se comporten como buenos (o sea compulsivos) consumidores. Si tenemos en cuenta que la vía para fomentar esto es la de la persuasión, utilizando como puerta de entrada al sujeto básicamente su dimensión emocional, es decir, irracional, tendremos que en la pugna y entendimiento dialéctico entre razones y afectos en que consiste el ser humano, cualquier debilitamiento del papel de la razón supondrá un refuerzo equivalente de la presencia de las emociones. Y aquí es donde el pensamiento "post" presta un gran servicio a la causa neoliberal, independientemente de que en algunas de sus versiones construya su discurso también contra ella o contra otros discursos a los que acusa de favorecer al neoliberalismo.

Neoliberalismo y efectos educativos del pensamiento "post" convergen también en su enemiga contra la pedagogía. En su avance hacia la mercantilización, el neoliberalismo se interesa más por los elementos relativos a la gestión de los centros que por la pedagogía de los profesores y la vida en las aulas.

Por su parte, el pensamiento "post" tiende a ocuparse más de la deconstrucción que de la construcción, con el resultado de abandonar el campo de la pedagogía, la didáctica y/o el currículum, contribuyendo a debilitar la única resistencia racional y solvente que se puede levantar frente al gerencialismo de corte empresarial que interesa a las estrategias de mercantilización neoliberal. La pedagogía es imposible sin una narrativa que seguir, un sujeto que formar y unos saberes en los que confiar. Como dice Luisa Muraro *"En un sentido figurado podríamos decir que el típico deconstruccionista se parece a alguien que sierra la rama sobre la cual se encuentra sentado."* El pensamiento "post" no favorece un discurso constructivo sobre estos elementos básicos, con lo que, a mi modo de ver, se allana el campo al neoliberalismo.

La negación de un sujeto racional íntegro, con posibilidad de ser emancipado, no sujetado por fuerzas infraconscientes, unido a la mayor insistencia en los monstruos que en los logros engendrados por la razón, no cabe duda que están debilitando cualquier apelación a ésta como contrapunto del deseo que el consumismo neoliberal promueve. Está en alza lo emocional frente a lo racional, y cualquier apelación al dominio de lo primero por lo segundo es *ipso facto* tildado de represivo, inhibidor y hasta masculino.

Por su parte los avances científicos y tecnológicos producidos a un ritmo vertiginoso aceleran la puesta en el mercado de productos que dejan obsoletos los que poco tiempo atrás fueron novedad, forzando un mundo de objetos y de relaciones culturales con ellos constantemente variable, con los que se establecen relaciones efímeras en las que cualquier posibilidad de someterlos como medios a la consecución de unos fines racionales se malogra ante la fuerza de la compulsividad consumista.

En lo que respecta al trabajo, que antaño fue determinante de identidades definitivas, se halla hoy, bajo los intereses del capital, sometido a procesos de precarización creciente, de flexibilización, al parecer, irremediable, y de reciclaje permanente, unas veces como necesidad real y otras como una dimensión más del mercado en el que se ofrece todo tipo de formación envuelto en promesas de que servirá para algo.

El pensamiento "post", cuando declara periclitada cualquier pretensión de identidad mínimamente unitaria, y proclama la fragmentación del yo como una característica del sujeto que la modernidad y su escuela no habrían sabido apreciar, favorece la concepción del individuo que el neoliberalismo requiere.

Por su parte, la aceleración del cambio social y cultural trae consigo el debilitamiento de las referencias a una comunidad estable con capacidad enculturadora, lo que converge con el tipo de persona individualista para consumir y flexible para trabajar que requiere el neoliberalismo, y con el yo fragmentado y débil que describe el pensamiento "post". El ritmo de cambio intrageneracional está quebrando la función enculturadora, formativa e instructiva que los adultos de la generación anterior ejercían sobre la siguiente, y sobre todo la autoridad de la que gozaban, proveniente del reconocimiento de un saber superior entre quien educaba y quien era educado, fuera en casa o en la escuela, basado en la experiencia y en el estudio, conjunta o respectivamente.

A esta ausencia de anclajes y vínculos, de sujetos íntegros, de identidades definidas, de razón frente a pasión, se unen, además, el desprestigio del conocimiento, sobre el que el pensamiento "post" se afana en desenmascarar sus vinculaciones con el poder, equiparando las teorías científicas o académicas con cualesquiera otras construcciones lingüísticas, reducidas todas ellas a discursos. Un debilitamiento del saber que casa mejor con las necesidades del *talk show* televisivo que una escuela que se proponga instruir, educar y contribuir a formar.

LA FAMILIA

La familia, como institución en la que tiene lugar la crianza y primera socialización de nuestros alumnos constituye una pieza imprescindible en la reflexión pedagógica. Entre los maestros es muy frecuente referirse a ella como causante de todos los males que aquejan a la escuela, pero esto demuestra más una mala predisposición para encarar los problemas, que un interés por hacerse cargo de ellos. No son los miembros de la familia culpables de nada, sino más bien víctimas de una transformación que no provocan ni comprenden, de ahí que una buena escuela pública deba asumir, entre otras, la responsabilidad de estudiar esos cambios, sus causas y sus consecuencias para la educación de los hijos, con el fin de promover actitudes formativas que ayuden a las familias, lo mismo que al profesorado, a conocer la situación para afrontarla con realismo. Y es que el idealismo es uno de los males que comparten las escuelas y las familias, ambas empeñadas en educar con la vista puesta en unos valores cuyas bases materiales se han desmoronado. Lo malo es que no hay alternativa que se pueda propugnar como segura, pero sobre esto volveré más adelante.

Los cambios en la familia son hoy tan profundos que no son pocos los estudiosos de la misma que inician sus trabajos señalando las dificultades para definirla, y son muchas y muy diversas las definiciones que sobre ella se ensayan. Las que me parecen más interesantes son las que tratan de perfilar lo que ésta es y los cambios que se han venido produciendo en ella a través de una serie de funciones. En concreto, he decidido sistematizar mis reflexiones partiendo de un trabajo en el que Montero Romero señala que la familia:

- 1°.- Regula la conducta sexual
- 2°.- Ordena la reproducción
- 3°.- Ordena los comportamientos económicos básicos
- 4°.- Se encarga de educar a los niños
- 5°.- Regula y canaliza afectos y sentimientos
- 6°.- Ordena las relaciones entre generaciones

Un recorrido a través de las tres regiones temporales señaladas en el gráfico 6 viendo cuáles han sido las transformaciones que se han dado en cada una de estas funciones desbordan por completo las pretensiones de brevedad de este trabajo. En aras de la misma, me referiré sólo a la situación actual realizando someras referencias al pasado del que se distancia y con el que contrasta.

Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que la finalidad de un acercamiento pedagógico al tema de la familia no es la de realizar un estudio exhaustivo de la misma, sino la de fijarse en aquellos aspectos que pueden tener mayores consecuencias para la escuela, especialmente a través de la crianza de los niños que serán los alumnos, de modo que me referiré solamente a algunas de las múltiples funciones que cabe atribuirle.

En lo que respecta al modo como se configura la alianza entre las personas que se constituyen como origen de una familia, se ha ido pasando de un emparejamiento exclusivamente heterossexual, no libremente elegido sino fruto de estrategias socioeconómicas familiares o “casales”, que fue propio de las sociedades agrarias preindustriales, a un emparejamiento que en la modernidad también fue heterosexual, pero en el que fue ganando terreno la libre elección del cónyuge a partir de una valoración personal, para desembocar en la actualidad en una situación en la que se dan todo tipo de emparejamientos (heterossexuales, homossexuales, parejas de hecho, matrimonios religiosos, civiles, etc.), ausencia de ellos (personas que deciden construir desde el principio una familia monoparental abordando la maternidad o paternidad en solitario), recomposiciones múltiples (divorcios, separaciones de hecho, nuevos matrimonios o emparejamientos, etc), es decir, que la alianza se ha diversificado absolutamente.

En lo que se refiere a lo filiación, la familia troncal extensa con una estructura del tipo

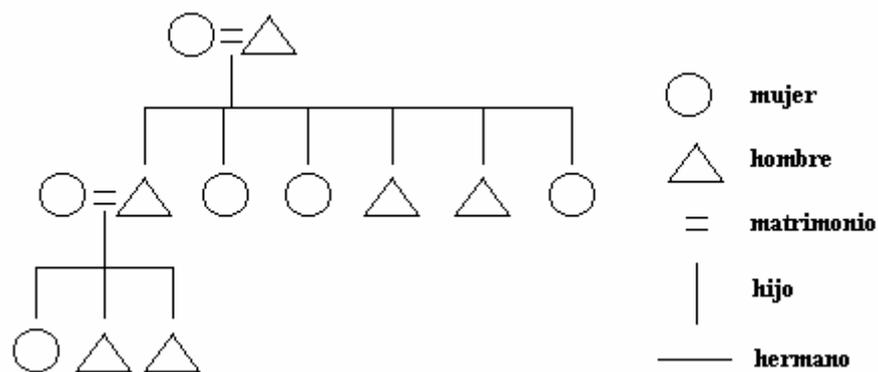


Gráfico 8

que se representa en el gráfico 8, perfectamente jerarquizada, al modo patriarcal, patrilineal y patrilocal, que fue propia de la sociedad rural tradicional mediterránea, fue dando paso a través de la modernidad a un tipo de familia nuclear, para desembocar hoy en una situación completamente nueva caracterizada sobre todo por el papel activo de la mujer en el control de la sexualidad y de la concepción, gracias a la generalización de los anticonceptivos, lo cual, generalmente tiene lugar con el apoyo del varón; de modo que en la actualidad el número de hijos ha descendido drásticamente, siendo muy frecuente que nuestros alumnos sean hijos únicos o con un hermano como máximo.

Pero los cambios en la familia no se refieren solamente al paso del modelo troncal extenso al nuclear, sino que la aparición de las formas estructuras más diversas.

Los cambios en lo económico no son menores. La familia de la sociedad preindustrial era al mismo tiempo una casa, es decir, una unidad de producción y autoabastecimiento, mientras que con el avance de la industrialización se produce la separación de la vida familiar y la actividad laboral. Hoy la familia no es ya una unidad de producción sino de consumo y, con frecuencia, en el caso de las que asisten a la escuela pública, traspasada por la precariedad laboral de sus miembros.

La educación de los niños, que en la sociedad tradicional corría a cargo de la familia, particularmente de las abuelas, fue pasando a manos de la escuela y hoy está prácticamente delegada en ésta, dadas las dificultades temporales y culturales de muchas familias no ya para asumir sino para apoyar con solvencia la realización de unas actividades escolares complejas. Aspectos fundamentales de la formación del nuevo individuo, como es el de la alfabetización mediática, resultan prácticamente ignorados por el conjunto de las familias de niveles culturales bajos y medios. La educación de los hijos está cargada de incertidumbres y "palos de ciego" ante la falta de experiencia de la familia frente a tantas cuestiones tecnológicas y culturales nuevas.

El mundo de los afectos y los sentimientos, bien se puede decir que ha venido mejorando a lo largo del tiempo, si tenemos en cuenta lo que nos dicen algunos estudios sobre la historia de la infancia, pero en la actualidad sobresale un problema que es nuevo, a saber: al no existir los elementos de cohesión familiar que se dieron en las sociedades tradicionales, cada vez el afecto de los hijos es buscado por sus padres y otros familiares con lo que Mariella Doumanis denominó con gran acierto como "un exceso de ofrecimiento".

Las relaciones intergeneracionales no son tampoco las que fueron antes porque los adultos no están ya en condiciones de enculturar a los más jóvenes, toda vez que el acelerado ritmo de cambio ha invertido prácticamente esa relación, siendo hoy los jóvenes quienes aculturán a sus mayores. A pesar de que no son pocas las familias donde vuelven a convivir tres generaciones (hijos, padres y abuelos), lo que ha cambiado sustancialmente es la posición o el papel de los distintos miembros del grupo familiar.

Todos estos cambios configuran un panorama familiar en situación de crisis, es decir, de transformación muy profunda. Lejos, pues, de hacer de la familia el chivo expiatorio de todos los males de la escuela actual, esta institución, particularmente cuando tiene carácter público, debe ofrecer apoyos para que las familias encaren con realismo estas transformaciones.

EL ALUMNO

A medida que la escuela se fue desarrollando, lo hizo también el concepto y la identidad de ser alumno. En la escuela primaria, los alumnos son niños, al mismo tiempo que cabe decir que para sus familias, los niños son, además, alumnos. Así que se puede afirmar que si la escuela se ocupa del alumno-niño, la familia lo hace del niño-alumno. Si lo sustantivo para la escuela es la cualidad de alumno y lo adjetivo la de niño, para la familia lo sustantivo es el niño y lo adjetivo su cualidad de alumno, pero en ambos casos se trata de adjetivaciones muy potentes, de modo que pueden situarse en pie de igualdad con sus correspondientes sustantivos. Puesto que mi pequeña pedagogía está pensada para la escuela, utilizo para titular este punto el sustantivo que le es propio: alumno; pero, como he dicho, el alumno de la escuela y el niño de la familia son una misma criatura, lo que a su vez implica que la enseñanza escolar y la crianza familiar, que inciden en la configuración de un mismo individuo, han de reconocerse mutuamente. No es posible llegar a un grado de comunicación tal entre familias y maestros que permita un acuerdo suficiente para sintonizar el pensamiento y la acción en sus campos respectivos, pero esto no justifica que ambas se ignoren y hasta que, con más frecuencia de la deseada, se enfrenten. Mi propuesta es que nos conozcamos y nos comuniquemos con franqueza, sin culpabilizaciones mutuas.

Mi experiencia cotidiana en el aula me lleva a pensar que los alumnos actuales tienen cada vez más dificultades para amoldarse a las exigencias que el aprendizaje escolar tiene. Se pueden, ciertamente, ensayar muchas formas de enseñar. Aunque seguramente hay aspectos importantes que podrían considerarse comunes a todas ellas, voy a evitar la generalización y referirme sólo a los problemas y las dudas que yo tengo, que se me presentan, claro está, en relación a lo que quiero hacer.

En primer lugar, hay todo un capítulo de características propias de los alumnos del segundo ciclo, así como ciertos principios generales de enseñanza, que procuro tener en cuenta sin que ello me plantee problemas reseñables. Una escueta enumeración de los mismos podría ser:

- Están en lo que se conoce como "segunda infancia" (entre los 6-7 años y los 11-12).
- Su pensamiento está evolucionando de la subjetividad y el egocentrismo hacia un pensamiento más lógico, más analítico, hacia el diálogo.
- Predomina en ellos la tendencia al pensamiento concreto, aunque no son imposibles ciertos niveles de abstracción.
- Están en lo que suele denominarse "edad escolar", es decir, les gusta la escuela;
- Comienzan a distinguir entre la realidad y la fantasía.
- Todavía necesitan mucho apoyo en impresiones sensoriales o en representaciones.
- Son muy intuitivos.
- Muestran curiosidad por casi todo; hacen preguntas constantemente.
- Ya son capaces de reflexionar sobre las personas y sobre sí mismos a un nivel interesante pedagógicamente.

- La crítica a realidad sociocultural es todavía difícil, aunque dependerá de qué aspectos de la misma sometamos a consideración.
- Les gustan los animales y se muestran defensores de los mismos.
- Son muy sensibles a las cuestiones referidas al medio ambiente y a la salud, estando cargados de buenos deseos con respecto al futuro.
- Les suele gustar la lectura.
- Todavía tienen dificultades para las actitudes cooperativas.
- Todavía presentan bastante inestabilidad emocional, aunque van siendo capaces de reconocer y controlar los celos, las rivalidades, las envidias.
- Son optimistas con respecto a la vida.
- La autonomía moral se va abriendo paso frente a la heteronomía.
- Los modelos les influyen mucho y tratan de imitarlos.
- Van siendo capaces de tomar conciencia de sus emociones y estados de ánimo.
- Van tomando conciencia de sí mismos, de su propio "yo".
- Pueden distinguir entre su mundo interior y el exterior.
- Su pensamiento se socializa al ir saliendo de su egocentrismo.
- Descubren que padres y profesores no son perfectos, aunque mantienen una alta consideración de la figura del profesor.
- Ya son capaces de situarse elementalmente en un punto de vista distinto al suyo.⁵

Entre los principios de enseñanza, muy esquemáticamente estarían:

- El de tratar en todo momento que aquello que se enseña tenga una significatividad lógica, psicológica y una motivación para el alumno.
- Que esta última, depende del sentido de los aprendizajes, y el sentido, de los sistemas de actividad en los que alumno está envuelto.
- Que en estas edades la actividad escolar ocupa un lugar central en la vida de la mayoría de los alumnos, lo cual debe ser bien aprovechado, haciendo que la escuela sea, por decirlo de algún modo, lo más escolar posible.
- Que el aprendizaje debe tirar del desarrollo y no esperar por él.
- Que la conciencia de la escuela, de lo que se pretende con las actividades que se realizan, de lo que se aprende y de los mecanismos que se ponen en marcha para ello (metacognición), son inmejorables recursos para motivar y enseñar.
- Que el afecto y la firmeza deben estar combinados para conseguir una buena comunicación con el alumno.
- Que éste debe reconocer el esfuerzo que el aprendizaje escolar requiere, como paso muy importante para llegar a aceptarlo.
- En fin, toda una retahíla de principios podrían ser destilados de una lectura atenta del conjunto de este documento, pero creo que no procede extenderse más aquí, como si una enumeración exhaustiva fuera garantía de algo.

En segundo lugar, no quisiera dar la impresión de que todo son problemas y dudas a base de fijarme sólo en ellos, sino que hay aspectos muy importantes en los que constato grandes avances. La situación de plena igualdad que las niñas han alcanzado con respecto a los niños, es una de ellas. La perfecta integración social de los alumnos inmigrantes en la clase, es otra, y nada desdeñable.

⁵ El libro de CEMBRANOS, Carmen y GALLEGO, Pilar.: *Desarrollo psicoevolutivo en el ciclo medio. Ejes personales y sociales de la segunda infancia*. Narcea, Madrid, 1985, ha sido seguido aquí para sistematizar esta enumeración de características que reconozco en mis alumnos..

En tercer lugar, quiero referirme brevemente a las características de los alumnos que más problemas y dudas me plantean. Los sintetizaré en cuatro: el déficit de atención, la compostura social, la compostura corporal y los desequilibrios afectivos.

El déficit de atención tiene, tal y como lo percibo en el aula, dos vertientes muy relacionadas. Una dificultad es la de seguir un discurso oral o escrito, y otra es la de ralentizar mínimamente el tiempo para pensar y realizar un esfuerzo de resultado diferido, aunque sea sólo unos minutos. Ambas cuestiones creo que deben ser hoy pensadas bajo la advertencia de que pudiéramos estar en presencia de los primeros cachorros del “homo videns” sartoriano.

Los problemas que denomino de compostura social, se refieren a la manera de comportarse en el grupo escolar. Al respecto, por un lado destaca el clima de hostilidad entre ellos, a mi modo de ver consecuencia de varios factores convergentes, como son: las características de una etapa del desarrollo todavía muy egocéntrica y poco empática, el traslado al aula de situaciones de trato duro familiar que afecta a un número significativo de alumnos de mi grupo, y la falta de un trabajo sistemático, al menos hasta ahora, para configurar al grupo como tal, más allá del encierro de un montón de individualidades en el recinto de un aula.

Por otro lado está la falta de reconocimiento y respeto hacia el maestro como tal, lo cual exige que éste haya de ser impuesto, lo que no resulta muy difícil a estas edades, pero exige la imposición explícita. Me parece que esto ha de explicarse en el marco más general de la posición de reinado absoluto en el que la sociedad y la familia colocan hoy a los niños, en contraste con la creciente posición precaria que se va reservando a los individuos a medida que se alejan de la juventud. En relación con esto está el carácter caprichoso y consentido que presentan en mayor o menor grado los alumnos, derivado, creo, del ya mencionado “exceso de ofrecimiento” al que las familias se ven obligadas por la debilidad de los lazos actuales entre sus miembros, el temor a que se rompan y el consiguiente deseo de reforzarlos, lo que resulta casi imposible de realizar por otras vías que las del consumismo, en una sociedad sin otro empaste cohesivo más profundo.

La falta de compostura corporal debe ser seguramente interpretada en parte como una manifestación de lo anterior, pero también como algo que tiene entidad propia y capacidad para generar disposiciones mentales, por lo que no me parece que se deba hacer de ello una cuestión menor. Más allá de las razones de higiene escolar para situar correctamente el cuerpo en una silla y ante un pupitre, está la convicción de que el desorden corporal externo correlaciona con algún tipo de desorden, o más bien de indisciplina, mental, como es el caso de esa falta de concentración en una tarea, o la incapacidad para someterse a un tiempo organizado según las exigencias del aprendizaje en grupo, de poner esmero en la buena ejecución de la tarea, y guarda relación también con una falta de reconocimiento de la escuela como lugar para instruirse y formarse.

Los desequilibrios afectivos de algunos alumnos han estado siempre presentes en las aulas. Tratar con ellos es para mí una cuestión de tolerancia y firmeza, combinadas siempre sobre un trasfondo de respeto y afecto sobre los que no ha de tener la menor duda el alumno. No existe fórmula universal para llevar a cabo esa combinación, sino que ésta ha de ensayarse en cada caso y en cada momento, quedando implicada la personalidad afectiva y moral del profesor, sobre la cual es imprescindible ejercer

también vigilancia y llevar a cabo constantemente reflexiones y correcciones autocríticas. En mi caso, bien está reconocerlo, la interacción con alumnos afectivamente desequilibrados tiende a provocar la aparición de rasgos de una personalidad autoritaria. La “pequeña pedagogía” se ocupa de mí mismo tratando de controlarlos. Creo que lo consigo racionalmente en buena medida, aunque tengo siempre la duda acerca de dónde está la frontera entre la firmeza y el autoritarismo, máxime cuando sobre el terreno y en plena acción no siempre ésta se percibe, pero para eso está la reflexión que ha de tener lugar en todo momento, dentro y fuera de la escena. Si se entiende por autoritarismo el ejercicio caprichoso, no justificado, de la autoridad, entonces creo que en mi caso hay menos de él que de firmeza para conseguir el clima y la organización del trabajo imprescindibles.

Creo que tengo bien aprendida la lección sociopolítica acerca del papel que las desigualdades económicas, sociales y culturales tienen en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos. Sin embargo pienso que éstas, como tales, se dejan sentir sobre todo a medio y largo plazo. En lo que se refiere al modo de ser alumno en un aula concreta, las diferencias entre los alumnos que mejor se acomodan al día a día del orden escolar y los que fracasan ante él, se establecen más sobre las diferencias en el equilibrio afectivo que en las condiciones sociales. Bien es verdad que frecuentemente ambas se asocian, porque, como bien sentencia el dicho popular, “las desgracias nunca vienen solas”, y la miseria económica, cultural y afectiva resulta ser, no pocas veces, la misma miseria.

Por último quisiera decir que, con respecto a mis alumnos, como partes de esta “pequeña pedagogía”, tengo asumidas ciertas limitaciones, como es, por ejemplo, la de saber que otros medios son más poderosos que la escuela a la hora de configurar individuos; pero asumir esto no significa sucumbir a ello, sino sólo situar mi intervención pedagógica en un marco de realismo en el que, sin embargo, tiene cabida el reconocimiento de que el contacto más enriquecido que un niño puede tener con una formación crítica está en la escuela, y que nunca se sabe a ciencia cierta cuáles son los mejores efectos que una pedagogía como la que defiendo puede tener sobre los individuos. Desde luego anima mucho el pensar que sin la escuela las cosas para mis alumnos, no serían en absoluto mejores.

LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Un maestro generalista como yo tiene que enseñar en primaria: Lenguaje, Conocimiento del Medio, Matemáticas y Expresión Plástica, además de incorporar los temas transversales (Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación Vial, y Educación para el Consumidor. Bien es verdad que tras las últimas reformas legislativas la cuestión de la transversalidad ha retrocedido, reconociéndose en buena medida su fracaso al plantearse una Educación para la Ciudadanía como nueva materia que en primaria será impartida en el tercer ciclo. Para el resto, como rige la prédica de la globalización, al parecer no hay que preocuparse demasiado. Con mayor o menor respaldo o definición institucional, lo cierto es que el tema de la educación para la ciudadanía, cuya abolición antes del tercer ciclo de primaria no puede ser admitida, es un asunto central en mi pequeña pedagogía crítica. Tal y como expliqué en el apartado referido al currículum, yo lo entiendo como ese nadar transversal al que en todo momento no sólo se ha de estar dispuesto sino que su ejercitación consciente ha de ser favorecida.

La confusa situación de la educación para la ciudadanía, como digo, no articulada antes del tercer ciclo de primaria, el olvido de la transversalidad a partir de la LOCE, y la educación en valores entre los contenidos (actitudes, valores y normas) del currículum, más que un conjunto de obstáculos, suponen para mí una serie de ventajas, puesto que, en definitiva, acaban por dejar mayores posibilidades para las ideas y las prácticas propias.

Por lo mismo que cuestiono el enfoque curricular tecnicista (sólido), no suscribo una educación para la ciudadanía (denominación que, sin embargo, me parece muy adecuada) desglosada en una serie de temas transversales, sino que, a mi modo de ver, esta cuestión debe enfocarse como una educación moral. Claro que también ésta, como educación ética, en valores, social, sociomoral, etc., que todas esas denominaciones puede recibir sin que quepa establecer sensibles diferencias entre ellas, sobre todo en primaria, puede ser a su vez desglosada en multitud de aspectos, no siendo yo partidario de proceder de ese modo porque siempre se está en riesgo de construir una nueva asignatura, aunque sea transversal, y de dar entrada a programaciones de corte tecnicista. Mi planteamiento es, como decía Durkheim, a quien voy a recurrir más adelante, es que “hay que querer fuertemente lo que se quiere, y por eso mismo querer pocas cosas”

A mi modo de ver, la educación en valores se encuentra actualmente en una encrucijada que intentaré simplificar brevemente. Hoy, como ayer, se enfrentan dos maneras de entender esta cuestión: una laica y otra confesional. Yo defiendo la primera en su versión no fundamentalista, es decir, sin querer imponerla, sino respetando que otras personas busquen la respuesta a los valores en el seno de alguna religión, puesto que en la escuela es posible tener alumnos cuyas familias han optado por la enseñanza de la religión (en mi aula actual el cien por cien), esta perspectiva debe ser respetuosa con

dicha opción, lo que no significa el apoyo a la misma, pero tampoco el combate contra ella, a no ser por lo que en este sentido signifique la separación clara entre la ciencia y las creencias, entre distintos tipos de creencias, etc., así como la sinceridad, no arteramente manipuladora, del pensamiento del maestro cuando venga al caso exponerlo.

Sin embargo el problema de una educación en valores laicos no es éste, si es que el profesor procede con honestidad de pensamiento y sin intención adoctrinadora, sino el de la debilidad que hoy tiene esta opción. Durkheim estaba preocupado por desarrollar una educación moral laica que no fuera más débil que la llevada a cabo desde la religión. A mi modo de ver, la educación laica tuvo mucha fuerza frente a la religiosa en algunos períodos de nuestra historia (la II República, por ejemplo) porque estaba asociada a la defensa de la razón frente al mito, y a la clase obrera o la burguesía liberal frente a la reacción. Pero éste ya no es el escenario actual, por más que interesadamente algunos intenten presentarlo así. Hoy los valores laicos ya no se asocian a estas clases sociales ni la religión es tan reaccionaria en un sentido político como lo fue entonces. Pero es que, además buena parte de los que antaño defendieron el laicismo sobre la base de la razón y de la ciencia, están hoy entregados al combate contra éstas. Todo ello, en un marco donde la escuela va siendo entregada a la dinámica de los cuasimercados, y donde los colegios de la Iglesia ganan posiciones ofreciendo distinción, ha situado al laicismo en evidente desventaja frente al avance del confesionalismo. El cuadro 9 trata de recoger esquemáticamente lo dicho.

LOS VALORES

		l a i c o s	r e l i g i o s o s		
LA DEMOCRACIA	liberal - socialista	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela de la modernidad, débil en lo material pero fuerte en lo simbólico. Aspiración a hacerla más democrática y pública. - La democracia como ariete socialista en la lucha de clases. - Sustituir los valores religiosos por los laicos, no suponía vacío moral o incertidumbre porque había seguridad en otros valores que, o bien eran de clase, o eran compartidos por el proletariado y la burguesía como progresistas (el valor del conocimiento científico, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia a la sustitución de los valores religiosos de la Iglesia Católica. - Fuerte contenido de clase de dicha resistencia conservadora y reaccionaria. 	a y e r	EL TIEMPO
	neoliberal - de mercado	<ul style="list-style-type: none"> - Debilitamiento de los valores de la modernidad y de la conciencia de los intereses de clase subyacentes. - Avance de las subjetividades débiles. - Inseguridades en la crianza y educación de los más jóvenes. - Erosión estructural y cultural del carácter público de la escuela pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iglesia Católica no reccionaria frente a la democracia y las fuerzas progresistas, con las que se entiende en lo fundamental. Muchos socialistas envían a sus hijos a sus colegios, los bautizan y hacen la Primera Comunión. - Discurso conservador sobre los valores, pero tolerancia con su conculcación. - Perfecta adaptación al mercado en lo estructural (diga el Papa lo que diga). - En lo escolar, gran éxito vendiendo distinción social. 	h o y	
		p ú b l i c a	p r i v a d a		

LA ESCUELA

Gráfico 9

Las necesidades que la gente percibe con respecto a la formación de los jóvenes en valores que les fortalezcan frente a peligros como el de la droga (los demonios siempre

han sido los mejores aliados de la religión), son otra de las fuentes que debilitan el laicismo y están llevando a buena parte de las clases medias a abandonar la escuela pública y optar por la privada, masivamente de la iglesia.

Otra fuente de debilidad para un laicismo activo que no se confunda con la pura y simple anomia, creo que está en esas formas desestructuradas de ser que trae consigo la desregulación neoliberal. Los llamados “hijos de la desregulación” son seres sin defensas ante el sistemático acoso del consumismo que emplea las más eficaces estrategias para dominar a los individuos, penetrando en ellos por su lado más débil: el de las emociones, también reivindicadas hoy por el pensamiento "post" frente a la razón.

Estos son someramente algunos de los peores efectos del neoliberalismo y el pensamiento “post” sobre una educación en valores de orientación laica. A ellos hay que sumar otro de gran importancia procedente del acelerado ritmo de cambio social ya referido en puntos anteriores, se trata de la pérdida de la fortaleza que la tradición cultural les daba antaño a los valores; hoy muchos de ellos no tienen ese arraigo.

Ya he dicho que hay tres aspectos importantes en los que mi pensamiento se acerca modestamente al de Durkheim. Uno es el del concepto de pedagogía, ni una ciencia ni un arte, otro es el de evitar la enumeración de una retahíla de virtudes que deban ser enseñadas, procurando más bien pretender pocas cosas, para que éstas no se conviertan ni en un largo discurso de intenciones educativas que no va más allá de la retórica, ni en un listado de objetivos operativos para fabricar ciudadanos en una escuela pensada como una factoría. Al respecto de esta última cuestión, me identifico también plenamente con el *dictum* altamirano: “hay que enseñar poco”. El tercero es la preocupación por ofrecer en la escuela pública una educación moral laica que pueda constituir una prestigiosa alternativa a la educación moral de adscripción religiosa. Pues bien, aún hay un cuarto aspecto de la obra de Durkheim que tiene para mí un gran atractivo, y es el relativo a los elementos sobre los que habría de articularse una educación moral laica. Para él éstos debieran ser tres : el “espíritu de disciplina”, la “adhesión a grupos sociales” y la “autonomía de la voluntad”. Es obvio que no se trata por mi parte de retomar esto hoy como si nada hubiera cambiado en los últimos cien años largos, sino de utilizarlo como punto de partida para una reflexión sobre el presente "post", confrontándolo críticamente con la modernidad que Durkheim tan bien representa.

El “espíritu de disciplina” viene a ser la capacidad de dominarse a sí mismo para someterse a unas normas a las que se les reconoce autoridad y son sentidas como auténticos deberes. El propio Durkheim señala la flexibilidad de estas normas, dada la naturaleza cambiante de la sociedad; y también advierte sobre el peligro de incurrir en una inculcación y represión que promuevan la obediencia ciega, sin inteligencia y sin reflexión crítica. Mi acuerdo con esto es, en principio, absoluto, quedando pendiente la profundización teórica y el ensayo en la acción práctica acerca de cómo llevar esto a cabo en un contexto social, en una escuela y con unos alumnos bajo los efectos ya señalados del neoliberalismo, el pensamiento “post” y la aceleración del ritmo de cambio social.

Por “adhesión a grupos sociales” entiende Durkheim el reconocimiento de un ser, no divino, superior al individuo, el cual no puede ser otro que la sociedad, bien que para el

sociólogo francés tomada en grupos como la familia, la patria o la humanidad. Quizás valdría incorporar hoy cualesquiera otras organizaciones (no gubernamentales, ecologistas, feministas, etc.) que operan con finalidades orientadas al bien de todos por encima de los intereses individuales .

En relación con esto plantea este autor tres cuestiones que también considero interesante recoger en mi pedagogía. Una es la importancia de fortalecer los vínculos con las cosas y con las personas, cuestión ésta hoy bien a la contra del desarrollo de la personalidad consumista, consistente básicamente en perseguir compulsivamente lo nuevo, y también contraria a la superficialidad en las relaciones con los otros. La segunda cuestión es la necesidad de buscar el equilibrio entre la razón y las emociones, entendido que ambas se traban dialécticamente. Y la tercera se refiere al peligro de caer en la "astenia moral" cuando esta segunda fuente de moralidad no es lo suficientemente fuerte como para compensar la provisionalidad de la primera; asunto éste del máximo interés por cuanto que bien parece ser ésta la situación en la que realmente nos encontramos.

Y el tercer elemento de la moral que Durkheim nos ha legado es el de la "autonomía de la voluntad", entendida como la conciencia clara del porqué de las normas y de los ideales colectivos a los que se refieren los dos elementos primeros de la moralidad. Se trata, pues, de que la conciencia que ha de animar los dos elementos anteriores sea una conciencia ilustrada.

LOS MAESTROS Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Los maestros nunca han sido expertos didactas en las materias que enseñan. Yo tampoco. Dicho sea esto en el sentido de unas didácticas cuyo cuerpo central esté constituido por la estructura interna de unas disciplinas determinadas a las que se añaden los saberes sobre el desarrollo y el aprendizaje que aporta la psicología, y poco más.

Hace ya unos cuantos años, y más por un encargo académico universitario que por exigencias de la práctica, le presté cierta atención a la didáctica de la geografía primero, y de las ciencias sociales más tarde. La concepción restringida de la didáctica específica a la que acabo de aludir, en mi caso quedó muy pronto completamente desbordada por una idea mucho más amplia de la didáctica; tanto, que ésta prácticamente vino a significar lo mismo que currículum, pedagogía e incluso desarrollo profesional docente. Mantuve que si uno se emplea a fondo, tiene bastante con aspirar a ser competente en una sola didáctica específica, claro que entendida de modo tan amplio que los saberes pedagógicos organizados en torno a la misma, tuvieran potencialidad configuradora de los campos de otras didácticas específicas, lo que obliga a entender a éstas como conjuntos con vastos espacios de intersección.

Hoy me parece que ese espacio común tiene, sobre todo, carácter metodológico transversal, es decir, que se refiere a los rasgos generales de una pedagogía que es, en principio, común a las diversas materias del currículum, si bien al entrar en contacto con éstas en parte las moldea y en parte es moldeada por ellas. Creo que éste es el punto de encuentro al que he llegado después de defender primero que un maestro ha de profundizar en alguna materia en concreto, negando por tanto la figura del maestro generalista, y más tarde, ya en los últimos años, encontrarme en la situación de serlo yo mismo.

Al respecto, haré una breve pero creo que necesaria referencia a una observación crítica que no hace mucho tiempo me hizo mi alumna Carmen Alvarez cuando me invitó a pensar si todos mis planteamientos pedagógicos no eran una justificación de mi manera de hacer en el aula. Crítica y elogio son aquí una misma cosa porque, en efecto, creo que hay bastante de eso, pero diría yo que para bien, porque ello estaría poniendo de manifiesto que en la relación teoría-práctica que pretendo no hay exclusivamente un proceder deductivo tratando de que la segunda se someta a los dictados de la primera, sino que hay mucho de reconocimiento y racionalización de una práctica que tiene su existencia real, su entidad, su historia, sus determinantes, sus posibilidades y sus límites. Así que nada veo de malo en que no sólo se trate de practicar la teoría sino de teorizar la práctica, como puede ser, al menos eso quisiera yo, mi caso.

Este desembarco, pues, en el espacio de la educación moral, social, ética, en valores, transversal o como se le quiera llamar, no puede ser justificado por mí parte, ni bien entendido por la del lector, si se pretendiera hacer al margen de mi biografía profesional.

En el gráfico 1 del capítulo 1, relativo a lo que es una "pequeña pedagogía" ha quedado recogido esto a través de la flecha ascendente entre la práctica y la teoría, ambas de segundo orden. Para un maestro generalista, en la práctica docente inmediata sobresalen los aspectos referidos a la gestión cotidiana de la vida en el aula, donde el componente emocional es muy alto, dada la edad de los alumnos y su modo de ser actual, cada vez menos ajustado a las exigencias formativas e instructivas del medio escolar institucionalizado, problema éste que se acrecienta en la actualidad con la presencia de un importante número de niños con problemáticas socio-afectivos que complican sobremanera el trato con ellos durante varias horas diarias.

En la práctica docente de segundo orden esos componentes no desaparecen, y se encuentran allí entrecruzados con otros aspectos que son sometidos también a un cierto grado de racionalización.

En primer lugar, ahí se sitúa la propia conciencia de las implicaciones emocionales a las que me acabo de referir, así como los intentos de gestionarlas adecuadamente para el bienestar de las personas concernidas, procurando crear un clima propicio para enseñar y aprender con unos mínimos de eficacia, respeto y afectividad.

En segundo lugar, en ese plano se sitúa para el maestro el reconocimiento de aquellos aspectos que la sociología crítica de la educación destaca en referencia a los alumnos que proceden de situaciones socio-familiares diferentes, por lo tanto con oportunidades desiguales, sobre los que se ha de intervenir prudentemente, sobre todo porque a la escala de las personas concretas (y eso es lo que hay en un aula) los problemas sociales se manifiestan como individuales, aunque quepa y deba atenderse a sus dimensiones sociales.

En tercer lugar, en la práctica del maestro generalista, tutor a tiempo completo, no lo olvidemos, cobra especial relevancia la percepción (más que "diagnóstico") de personalidades individuales que no pueden ser, bajo su jurisdicción pedagógica, objeto de intervención clínica, sino de integración y amoldamiento a un grupo que se organiza sobre pautas generales.

En este segundo plano de la práctica han de considerarse también las cuatro (cinco) materias que se le encargan al maestro generalista (lenguaje, matemáticas, conocimiento del medio (sociales y naturales) y educación artística (plástica), las cuales se asientan sobre tradiciones de larga duración recogidas con pocas novedades en las disposiciones oficiales y plasmadas en materiales concretos (libros, cuadernos, fichas...)

Otro componente de este plano lo constituyen aquellos saberes que el maestro va adquiriendo en sus frecuentes visitas a las teorías académicas, pero que no están dispuestas operativamente al margen de lo demás, sino formando parte de ello, consiguiendo percibirlo y tratarlo con un grado de racionalización mayor que las puras vivencias de la acción práctica.

Y por último cabe incluir, como un elemento más de esta compleja trama de cuestiones de las que se ocupa el maestro generalista, la propia personalidad psicológica y moral del docente, sobre la que existe alguna conciencia y discurso explícito, así como el propósito de intervenir sobre ella ya que desde ella se enseña.

Ante esta realidad poliédrica está claro que lo más adecuado no puede ser la formación profesional basada en didácticas específicas de orientación epistemológico-psicológica. Por eso las didácticas específicas en mi pequeña pedagogía, no tienen un importante desarrollo propio sino que constituyen episodios curriculares de un planteamiento común que en mi caso trato de desarrollar como cuestiones de método que apuntan a un espacio de transversalidad formativa. Considero, sin embargo, importante, referirme a cada una de esas áreas curriculares aunque no les conceda una atención específica muy grande en mi pequeña pedagogía.

EL LENGUAJE

De Vigotski aprendí la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje. Durante algún tiempo llegué a menospreciar todo aquello que cayera fuera del lenguaje verbal. Con mi hijo Alejandro, sordomudo, aprendí que existen formas no verbales de comprender y de expresarse, muy ligadas al sentir, verdaderamente admirables. Con ello abrí las cortinas de una nueva ventana para comprender la realidad, y, por ello, para vivir, pero sin restarle importancia al lenguaje oral y escrito como materialización del pensamiento e instrumento de comunicación y racionalización crítica. De todas las áreas que se me pide que, como maestro generalista, enseñe, ésta es la que pongo en primer lugar por su valor instrumental y su potencial para el desarrollo de la dimensión crítica del individuo.

El currículum oficial que, como ya he dicho, no es considerado en mi pequeña pedagogía como enemigo a batir, sino que se asume sin mayor discusión con el fin de concentrarse más bien en esos aspectos metodológicos transversales, se presenta estructurado en cuatro partes: “usos y formas de la comunicación oral”, “usos y formas de la comunicación escrita”, “análisis y reflexión sobre la propia lengua” y “sistemas de comunicación verbal y no verbal”, si bien en la propuesta de secuenciación por ciclos los dos últimos aspectos se subsumen en los dos primeros, comunicación oral y comunicación escrita.

La finalidad principal que pretendo con respecto al aprendizaje de la lengua castellana o el idioma común de España, podría quedar clara y escuetamente expresada diciendo que trato de que mis alumnos vayan asumiendo conscientemente que su manera de hablar y escribir en este idioma ha de ser:

ADECUADA al contexto en el que en cada momento se encuentren, con especial insistencia en los contextos formales, como lo es el escolar, sobre todo en los momentos más específicamente dedicados a la enseñanza y el aprendizaje; COHERENTE en su discurso; y CORRECTA según unas normas.

Esta triple finalidad, cruzada con las partes en las que se estructura el currículum oficial, me permite organizar el desglose de mis planteamientos con respecto a la enseñanza de esta materia hasta un nivel de detalle suficiente y prudente, considerando que una mayor pormenorización supondría ya una entrada en planteamientos excesivamente formalistas y tecnocráticos, aspecto que deseo a toda costa evitar.

En el siguiente cuadro quedan, pues, recogidos mis planteamientos con respecto a la enseñanza de la “Lengua Castellana y la Literatura”

Reflexión y generación de conciencia sobre los distintos aspectos del uso oral y escrito del lenguaje

	ORALIDAD	LECTURA	ESCRITURA
ADECUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a hablar y a escuchar con la formalidad que el conocimiento escolar requiere, distinguiendo este contexto de otros, por los que se muestra respeto, aunque también ciertas exigencias básicas. - Aprender a hablar y a escuchar con respeto, y, si puede ser, con afecto hacia otro. - Aprender a adecuar el habla a la intención que se persigue, así como a reconocer las intenciones subyacentes a los modos de hablar que empleamos. - Aprender a encontrar el momento oportuno para hablar, pero también para callar. Los silencios también forman parte del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuar el tipo de lectura a la finalidad (leer para aprender, para entretenerse, para entender un problema, en grupo, en solitario, en voz alta, de manera silenciosa...) - Distinguir entre lectura de textos y lectura de imágenes según sus códigos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuar las formas del texto a las intenciones que se persiguen y a las situaciones en las que va a ser utilizado.
COHERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los tipos de textos orales que podemos utilizar: conversaciones, debates, exposiciones formales; así como otros que nos llegan, reflexionando con respecto a la veracidad, la fantasía... - Primeras aproximaciones a la distinción entre lo implícito y lo explícito en algunas expresiones y textos. - Aprender a expresar experiencias y emociones, así como a tener conciencia de estas últimas para avanzar en su control. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esforzarse en la interpretación y comprensión de los diferentes tipos de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayar, de manera muy sencilla, formas de expresarse por escrito en función de lo que se pretende (hacer una nota, un resumen, un esquema...).
CORRECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar correctamente el español, tratando con respeto otras maneras de hablar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la velocidad lectora, así como la correcta lectura de los signos de puntuación. - Avanzar en la comprensión de lo leído. 	<ul style="list-style-type: none"> - Insistencia en la normatividad ortográfica propia del nivel. - Escribir muy pautadamente, siguiendo un trazo caligráfico muy formal, lo mismo que su disposición sobre el papel.

LAS MATEMÁTICAS

Fuera de los elementos metodológicos comunes a todas las áreas, expresados básicamente en el capítulo tercero (“el diálogo”), en mi pequeña pedagogía no hay casi nada sustancialmente diferente a lo que sobre las matemáticas se estipula en el currículum oficial. Sé que, como todo lo social, la enseñanza de las matemáticas es el resultado de una construcción socio-histórica, pero eso no me lleva a pensar que lo más importante sea rechazar los programas oficiales y buscarles una alternativa. Éstos coinciden básicamente con las matemáticas elementales que a mí me enseñaron, así que puedo abordarlas sin problemas en un nivel tan primario como éste en el que tengo que enseñarlas. Acepto, pues, que mi trabajo consiste en introducir y afianzar conocimientos matemáticos básicos relativos al sistema de numeración (hasta números de cinco cifras en el segundo ciclo, se dice la propuesta oficial), operaciones de cálculo (hasta la división en sus casos más sencillos), el cálculo mental componiendo y descomponiendo números, la realización e interpretación de gráficos muy sencillos, las medidas de longitud, peso, tiempo.. y las figuras geométricas; de todo lo cual se da cumplida cuenta en los libros de texto autorizados, que, como en el resto de las materias, proveen a los maestros de un arsenal de propuestas de actividades bastante mayor del que cabe llevar a cabo en clase si se quiere que los alumnos dispongan del tiempo necesario para pensar y razonar hasta donde su edad y las capacidades de cada cual les permitan, primero con la ayuda del maestro, las familias y los compañeros más aventajados, y luego progresivamente solos. Descartadas aquellas propuestas editoriales que son sencillamente estúpidas, y las que no tienen otra función que ocupar el tiempo de los alumnos, todavía quedan en los libros de texto suficientes sugerencias para desarrollar los contenidos matemáticos correspondientes a los programas oficiales. Mi pequeña pedagogía se orienta a cumplir con éstos atendiendo a las tres finalidades que, al parecer, los inspiran: *formativa*, *funcional* e *instrumental*, procurando conciliarlas (lo cual no es siempre fácil en la acción cotidiana) con ese espacio común o transversal dialógico que trata de garantizar el cultivo y la combinación adecuada del estudio, la reflexión y la acción.

En lo que respecta a la vertiente formativa específica de las matemáticas que, repito, ha de añadirse a ese tronco común de estudio, reflexión y acción cultivadas a través de una metodología dialógica, trato de desarrollar los conceptos básicos y el razonamiento lógico matemático, asumiendo que no todas las formalizaciones y abstracciones que estas matemáticas implican, pueden ser entendidas plenamente por los niños de los niveles con los que trabajo.

Esto último, y la exigencia de preparar a los alumnos para los niveles posteriores del sistema, obliga a no descuidar la función instrumental que ha de tener la enseñanza de las matemáticas en cada nivel del sistema educativo, de ahí que haya de emplearme también en el afianzamiento de algoritmos rutinarios (operaciones aritméticas, básicamente) y memorizaciones (tabla de multiplicar) cuyo manejo como instrumentos de cálculo y resolución de problemas se adelanta a su plena comprensión, de modo que se trata de operaciones ejecutadas siguiendo procedimientos que no siempre se pueden razonar plenamente.

El aspecto funcional de las matemáticas, entendido como aquel que se refiere a la conexión entre el aprendizaje escolar formal y el uso de las mismas en la vida cotidiana, es cultivado en mi pequeña pedagogía, en primer lugar, como soporte intuitivo de las abstracciones y formalizaciones matemáticas; en segundo lugar, como reconocimiento reflexivo de nuestro pensamiento práctico, común o cotidiano; y, en tercer lugar, como estímulo, al facilitar el reconocimiento por parte del alumno de situaciones en las que se puede aplicar con éxito el conocimiento matemático. Así pues, nuestros diálogos matemáticos están muy frecuentemente ambientados en situaciones reales o imaginadas de la vida diaria.

En la resolución de problemas, además del razonamiento lógico que implica, resulta fundamental el desarrollo de la lectura comprensiva, la ralentización de la respuesta y la persistencia en la concentración y el esfuerzo necesarios para elaborar tentativas de resolución.

La conexión de la enseñanza de esta materia con el área de lenguaje es muy grande. Además de la introducción en el lenguaje matemático, en mi pequeña pedagogía las discusiones acerca del porqué de las cosas, en este caso de las estrategias para resolver cuestiones matemáticas, resulta esencial, y por eso se invita constantemente a los alumnos a reconocer reflexivamente las vías que han seguido para encontrar sus respuestas.

EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Durante algún tiempo he sido profesor de ciencias sociales en lo que fue el ciclo superior de la EGB, hoy en sus dos terceras partes impartido en los institutos como primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Creo que aquella fue mi mejor etapa como docente en lo que a la práctica pedagógica se refiere. Tengo un gran recuerdo de ella, que coincide con el que me expresan todavía hoy algunos de los que fueron mis alumnos entonces. Llegué a elaborar un método que resultó inolvidable para ellos y para mí. Con tales antecedentes podría suponerse que este área del conocimiento del medio sería la preferida en mi actual pequeña pedagogía, pero no es así. No es lo mismo enseñar geografía, historia y otras ciencias sociales, como profesor especialista, a alumnos de entre 11 y 14 años, que enseñar ciencias de la naturaleza y ciencias sociales a niños de 7 a 9 años como profesor generalista, es decir, junto con todo lo demás. En aquel caso podía crear un programa, unos materiales para enseñar yo y otros para trabajar mis alumnos, ambientar un espacio y crear una dinámica determinada, entusiasmarlos y entusiasmarles a ellos, o por lo menos interesarlos, con ideas nuevas expuestas de manera atractiva. En la situación actual algunas de estas cosas me resultan imposibles. Por ejemplo, mi licenciatura en geografía e historia me ha dado una formación que me permitía entonces desarrollar el programa oficial introduciendo numerosas y muy solventes modificaciones de enfoque y de contenido, pero no tengo los mismos conocimientos en lo que a las ciencias de la naturaleza se refiere, ni mi biografía docente me ha llevado a adquirirlos. Mientras que caminando por la calle o viajando en un autobús se me ocurren infinidad de cosas con sólo mirar el paisaje, cosas que los programas escolares pasan por alto a pesar de ser muy importantes, cuando voy por el campo y me encuentro con animales y plantas es mucho más lo que ignoro que lo que sé; no puedo agacharme a cada paso y decir algo de cada hierba que me encuentro, o de cada mariposa o escarabajo que veo.

En diversas publicaciones he sido muy crítico con la figura del maestro generalista y con el área de conocimiento del medio, pero ahora me toca profesionalmente lidiar con ambas cosas y lo acepto.

Éste es un área sobre cuya genealogía investiga en profundidad mi querido amigo y compañero de la Federación Icaria, Julio Mateos. Cuando termine su tesis doctoral nos contará todo el proceso de su construcción sociohistórica, es decir, por qué está aquí y tiene la forma que tiene. Mientras tanto, mantengo que es un cajón de sastre donde hay de todo, es verdad que menos revuelto de lo que los defensores de la globalización creen, porque en el currículo oficial se percibe perfectamente lo que está allí en representación de las ciencias naturales y lo que comparece por la parte de las ciencias sociales. Sus contenidos son exageradamente exhaustivos, encargándose las editoriales de multiplicarlos por diez con el fin de que nunca falte algo que mandar hacer a los alumnos.

Me he pronunciado también contra la sacrosanta idea de la globalización, defendiendo que, por el contrario, tal y como dijo el gran Vigotski, hay que luchar contra el

sincretismo de la mente infantil y ayudar a los niños a salir de él, para lo cual me parece esencial enseñarles desde bien pequeños a separar lo que para ellos aparece indiferenciado. Separar lo social de lo natural, o sea, permitirles captar que es distinto preocuparse por la función social que cumple un árbol en el parque, a cuya sombra vienen todos los días a leer el periódico un grupo de jubilados, que interesarse por el modo de nutrirse que tiene el vegetal. Ya me doy cuenta de que ambas cosas pueden relacionarse, pero sólo si antes se es capaz de distinguirlas.

También estoy de acuerdo en que el muy reiterado principio de partir de lo cercano para avanzar progresivamente hacia la enseñanza de lo lejano, es un tópico pedagógico que no tiene fundamento serio, ni es conveniente, y me parecen interesantes las propuestas de organizar la enseñanza en torno a problemas relevantes, aunque estoy seguro de que eso, por sí mismo, no cambiaría muchas cosas.

En cualquier caso, en lo que respecta a la selección y organización de los contenidos, estas cuestiones prácticamente me dan lo mismo. Creo que mi metodología dialógica, transversal y crítica tritura cualquier planteamiento con respecto a los contenidos del área y al resto de los elementos que la articulan curricularmente. Puedo decir que lo acepto todo con la misma facilidad que puedo conculcarlo a diario. Todo me vale como punto de partida, pero todo puede ser transgredido en función de unos principios metodológicos generales. Quiero decir que no me planteo justificación alguna de los contenidos y los objetivos del área, ni con referencia a unas disciplinas académicas, ni de otro modo. Son tantos los conocimientos posibles, y tan equivalentes en su valor formativo, si se toman, no como saberes que al final ha de retener el estudiante para examinarse de ellos, sino como materiales para ser introducidos en ese juego de estudio, reflexión y acción, que me parece que no me merece la pena enfrascarme en polémicas sobre los contenidos que en primaria procede enseñar acerca de la naturaleza y la sociedad. Son potencialmente tantos, que cualquier selección que se haga deja fuera infinidad de ellos que son igualmente válidos para una metodología dialógica y crítica como la que inspira mi pequeña pedagogía. Así pues, ni disciplinas ni problemas relevantes, sino más bien conversaciones reflexivas acerca de las ideas y las realidades a las que puede conducirnos cualquier contenido que haga su entrada en clase procedente de las ciencias naturales, las sociales, las interdisciplinarias o globalizaciones que en cada momento gozan del favor de la administración educativa. Me parece que tan interesante puede resultar el comenzar una conversación informada, reflexiva y relacionada con nuestra vida práctica diaria, si se hace a partir del estudio de las partes del aparato respiratorio, como si se parte de los hábitos más saludables para la vida. La cuestión no está tanto en elegir la temática de entrada, sino en lo que se hace con ella, que bien puede incluir, como ocurre frecuentemente, el irse por las ramas que nos parezcan más interesantes formativamente hablando. Recordemos lo escrito en el capítulo cuarto sobre el "currículum líquido".

En mi aula, esta extraña asignatura, en buena medida cumple la función subsidiaria que las Orientaciones Metodológicas de la Ley General de Educación de 1970 atribuían a las "áreas de experiencia" con respecto a las "áreas de expresión", si bien deben aportar también una muy elemental sistematización de los conocimientos que sobre la naturaleza y la sociedad puede un alumno de siete a nueve años utilizar para pensar, hablar, escribir y acaso actuar a su escala infantil sobre esos ámbitos con un mínimo de ilustración y exigencia de rigor. Quiero decir que utilizo los contenidos que vienen en los libros relativos al área como recursos para trabajar la lectura comprensiva de

conocimientos presentados académicamente, para enseñarles a estudiar, lo cual, en estos momentos, me parece una tarea tan necesaria como difícil, dadas las dificultades generales de atención mínima y concentración sobre el texto escrito y la imagen fija con la que hoy nos encontramos. Utilizo sus contenidos no sólo para aprender a estudiar subrayando, haciendo esquemas, distinguiendo las ideas principales, intentando comprenderlas bien y expresarlas adecuadamente, sino también como motivo para conversar procurando que reconozcan la existencia de un saber superior al que tenemos, sus características y su interés, que tomen conciencia de lo que saben, pero también de la importancia de saberlo mejor y de relacionarlo con lo que hacemos en la vida diaria. Esta es la materia en la que más episodios de transversalidad se producen al no haber una apuesta por el dominio de unos contenidos determinados, estando siempre abierta a lo planteado en el capítulo diez sobre "la ciudadanía crítica".

Unas veces comenzamos seleccionando un trozo muy pequeño del libro de texto, nunca siquiera una página (los editores en ese espacio suelen meter textos, imágenes y actividades que llevaría mucho tiempo comprender adecuadamente), proponiendo su estudio durante unos cinco minutos. Después hablamos de lo que se ha entendido. Las dificultades de comprensión del texto escrito son enormes para no pocos de los alumnos que tengo actualmente. Luego solemos hacer un esquema y lo utilizamos como apoyo para expresar oralmente de un modo ordenado lo aprendido. Las ilustraciones que a mi juicio merecen la pena son también objeto de análisis y comentario. Cuando en el exterior del aula tenemos la oportunidad de ver algún ejemplo, o algún desarrollo de lo dicho, salimos. Si disponemos de recursos en el laboratorio para poder realizar alguna observación, vamos a él. A veces desarrollamos allí toda la sesión, de modo que el ambiente de dicho espacio influya en su interés por el contenido y, en general, por el conocimiento científico.

El diálogo favorece la irrupción en clase de sus experiencias personales, si bien es necesario intervenir para evitar la excesiva dispersión, la tendencia a la trivialidad, la reducción a lo absolutamente concreto, a lo meramente anecdótico o que se supone que llamará la atención.

A lo largo del curso confeccionamos algunos pequeños trabajos, muy dirigidos al principio, para, posteriormente, ir dándoles a los alumnos una mayor autonomía en su estructuración y ejecución.

Por lo demás, se acepta formalmente el currículo oficial con plena conciencia de lo que en él hay de retórica y lo que con respecto al mismo es prudente tratar de conseguir.

LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

El contexto social postmoderno, con su exaltación de la individualidad, viene a plantearnos hoy que todos debemos estar preparados no sólo para disfrutar de la creación artística sino también para dejar que se exprese el artista que todos llevamos dentro. Esto, que es muy cuestionable pero que no lo voy a discutir aquí, ha situado la educación artística en los programas de enseñanza en una posición muy sólida. Sin embargo, no lo es tanto si se repara en la formación de los maestros para hacerse cargo con solvencia de su enseñanza. Como en otras materias, rige aquí el principio de que nadie puede enseñar bien aquello que no sabe, vive, siente..., de modo que esto último es lo que en gran medida determina lo que el profesor enseña, sea cual sea el programa oficial que esté vigente.

Pues bien, mi pequeña pedagogía viene determinada en este aspecto por el hecho de que nunca he sido capaz de abordar la obra de arte doblegando del todo los intentos de mi mente por racionalizarla, por explicarla a la luz de unos criterios racionales. Como suelo confesarlo, me lo reprochan todos aquellos que son capaces de superar esta limitación. Pero esto es lo que hay. De vez en cuando vuelvo sobre ello, pero una y otra vez me siento incapacitado para decir algo mínimamente consistente a partir de la emoción estética. No quiero decir que no la sienta, sino que no sé traducirla en un lenguaje que me permita enseñarla como tal emoción. Así pues, en mi pequeña pedagogía, la educación artística que me corresponde (plástica y dramatización) tiene un corte racionalista tendente a la explicación. Lo siento.

De cuanto dice el programa oficial, estoy de acuerdo en ayudar a mis alumnos a captar la dimensión expresiva de la realidad aportándoles los recursos para ello. Captar esa dimensión tanto para disfrutarla como para favorecer las defensas ante ella cuando es utilizada como estrategia alienadora, como es el caso de la publicidad. Estoy de acuerdo en que hay que enseñarles estrategias de análisis de los diferentes mensajes que cursan expresivamente y se asumen emocionalmente.

También estoy de acuerdo en que hay que enseñar los conceptos (línea, color, superficie, volumen, textura...), las técnicas (modelado, acuarelas, ceras...) y las actitudes (orden, paciencia, limpieza, para conseguir realizaciones de calidad). En el mercado existen buenos materiales para trabajar los dos primeros aspectos, el tercero forma parte del "cuerpo a cuerpo" del aula.

En cuanto a la dramatización, doy gran importancia a las cuestiones relativas a la expresión corporal y la comunicación no verbal. esto casi nunca se hace en un tiempo específicamente destinado a ello, sino que forma parte de uno de esos principios pedagógicos que se activan en el momento que resulta más oportuno, por ejemplo, a propósito de la lectura de un texto teatral, pero también en muchas ocasiones a propósito de la expresión corporal de las emociones, sentimientos y actitudes.

Siempre que es posible, todo este proceso procuro reforzarlo con la intervención de expertos (sesiones de iniciación al teatro, asistencia a obras del género, etc.) que luego son comentadas en clase.