

Textos sobre la relación con el conocimiento académico (4)

Seminario “Enseñar, orientar..., y pensar la profesión”

(Enero-marzo, 2020)

Texto 4

CUESTA, Raimundo (2001):” La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras.” En MAINER, Juan: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, pp. 41-59. Diada editora, Sevilla.

¿COMO ENTENDEMOS LA TEORÍA?

La teoría es, en efecto, “como el aire que se respira”. Esta es invitación nada despreciable para quien pretenda sostener un pensamiento crítico, antiacademicista, a modo de fármaco contra el afán citatorio y recitativo que impera en la república de las letras, donde se busca la cima del saber en el arte de citar hasta la extenuación todo lo escrito o averiguado sobre un tema. Y ello también implica concebir lo teórico como parte sustancial del mismo proceso de indagación social, no como un colosal e inerte macromecanismo conceptual construido previamente, ni como una espesa red sin resquicios capaz de capturar toda la vida social, sino, más bien, como una “caja de herramientas”, como un dúctil juego de llaves que nos faculta para abrir puertas y ventanas, para descubrir problemas que, a su vez, nos obliguen a rehacer los útiles heurísticos de los que nos hemos dotado para mirar y construir la realidad a la par que forjamos nuestros esquemas de explicación de la misma. Esta, digamos, concepción “construccionista” de las ciencias sociales se encuentra a mil leguas de la gran teoría y del ramplón empirismo que se enseña de la investigación social y también, claro está, de la didáctica de las ciencias sociales.

COMENTARIO

Glosa del texto 4: aclaraciones retrospectivas del autor

Raimundo Cuesta

(Salamanca, 3 de marzo de 2020)

José María Rozada, mi admirado y querido amigo, me pide que me detenga un rato en glosar un texto que lleva en su interior esas lejanas voces que vienen del pasado. Trataré de aclarar retrospectivamente su génesis y significado (lo mejor que pueda desde mi presente actual), de modo que los hipotéticos lectores y lectoras, a los que agradezco la atención prestada, puedan así entrar en ese laberinto de hermenéutica infinita que toda construcción textual comporta.

Pergeñé ese escrito hace diecinueve primaveras, en 2001, dentro de una antología de textos que los amigos fedecarianos de Salamanca elaboramos en el curso de un proceso de autoformación colectiva entre iguales, rico en contenido y duradero (una buena porción de años). Los secretos guardados en cualquier texto son

incalculables y, a menudo, poco relevantes, pero siempre, lo sean o no, difíciles de escudriñar.

La vívida imagen de la “teoría es como el aire que se respira” procede del pensador francés Pierre Bourdieu, que decía en su libro *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (Barcelona, Anagrama, 1995):

“Esas profesiones de fe pretenciosas de pretendientes ansiosos por sentarse a la mesa de los padres fundadores me disgustan tanto como me complacen esas obras en las que la teoría, **porque es como el aire que se respira**, está por doquier y en ningún sitio, a la vuelta de una nota, en el comentario de un texto antiguo, en la propia estructura del discurso argumentativo. Me identifico plenamente con esos autores que saben introducir las cuestiones teóricas más decisivas en un estudio empírico desarrollado con minuciosidad, y que emplean los conceptos de un modo más modesto y más aristocrático a la vez, llegando incluso a ocultar su propia contribución en una reinterpretación creadora de las teorías inmanentes a su objeto” (p. 266).

Mi tesis doctoral, presentada y publicada en 1997, cuando yo era catedrático de historia en un Instituto de Salamanca, empuña esa idea de Bourdieu como una lanza arrojada para horadar y descalabrar el grosero y superficial academicismo que solía y suele reinar en las instituciones universitarias. La idea de fundir lo teórico con lo empírico, sirvió de fanal iluminador de mi investigación social sobre la historia de la enseñanza de la Historia en España. Fue un banco de pruebas para ir afianzando mi manera de ver el estudio de la vida social y, por ende, el de la profesión docente (la mía y la de mis colegas), que forma parte del devenir institucional y en cuya existencia se cruzan cosmovisiones, más o menos sutiles, con prosaicas rutinas y tensiones propias del campo profesional de la enseñanza.

Mi convicción de que la carga teórica de una investigación debe ir unida como un todo a la práctica empírica de la misma, se hizo evidente no como un *a priori* sino después de comprobar, tras una prospección inicial (si no recuerdo mal, duró un par de años de trabajo), que mi tesis requería un encofrado conceptual nuevo y más sólido que el inicialmente previsto. La comprobación en las fuentes históricas de la inercia que gobierna las formas de enseñar y aprender, y otras razones que ahora no son del caso, me llevaron a dotarme de nuevos conceptos heurísticos (conceptos que nos permiten “descubrir” el mundo “real”). El principal fue *código disciplinar*. Entendí por tal los discursos, las justificaciones, los textos y las prácticas que históricamente “inventan”, construyen sociohistóricamente, la enseñanza de las disciplinas escolares. En cierto modo a tal fin, acudiendo y teniendo en cuenta a esa combinación de lo discursivo y las prácticas no discursivas, hoy también podría emplear la denominación foucaultiana de “dispositivo”, que por entonces no manejaba.

Los conceptos heurísticos son como abrelatas que nos descubren lo que hay detrás de la pátina de apariencias, los *ídola*, porque abren la caja de Pandora existente detrás de las engañosas apariencias alojadas en la realidad “real”, o sea, en los objetos de estudio de los que se ocupa el contingente y limitado conocimiento humano. Estos *conceptos-surtidor* nos ayudan en la ardua tarea de dotar de significado a la realidad de unos objetos que quedan como inermes, inexpresivos y mudos si no somos capaces de vivificarlos y hacerlos hablar. La distopía cientificista de la razón moderna a menudo trata de legitimar la teoría como gran red cazamariposas capaz por sí misma de apresar y dar cuenta de la realidad a partir de, como decía en el texto de 2001, un “colosal e inerte macromecanismo conceptual”. Las ciencias sociales han basculado entre la absurda ambición totalizadora de la *gran teoría* y la miseria tecnicista del más burdo *empirismo*.

Mis dos últimos libros (*Las lecciones e Tersites*, 2017, y *Verdades sospechosas. Religión, historia y capitalismo*, 2019), ahora me doy cuenta de que, en cierto modo, son autobiográficos. En ambos se explica la genealogía crítica de un profesor que ejerció la docencia entre 1975 y 2011. Como en el último libro del amigo Rozada (*Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía docente*, 2018) existe una indicación de los caminos y encrucijadas que vivimos algunos docentes de nuestra generación. Quizá ese sea su valor, el de mostrar un caso de profesional enfrentado a las encrucijadas del final del franquismo y el tibio amanecer democrático.

Es absurdo pensar que la formación de alguien que se dedique a enseñar (ni a ningún otro oficio de provecho) se rija por las supuestas leyes de un matrimonio entre una teoría y una práctica preestablecidas. En las relaciones humanas, y la enseñanza lo es, existe una fina película interactiva entre lo que creemos que pensamos y lo que hacemos (o creemos que hacemos). Me decía un lector de mi último libro que ahora comprendía mejor los postulados de didáctica crítica que empecé a formular en 1998 (en una

notable congregación salmantina, que José María recordará porque participó como docente a mi lado). Es bien cierto que para ser buen docente no es obligado haber leído a Marx, Nietzsche, Freud, Benjamin, Habermas, etc. Pero esas lecturas no hacen daño (todo lo contrario) y, al fin y a la postre, el acto de enseñar y aprender no es algo parecido a una receta de cocina o un conjunto de ocurrencias espontáneas y bien intencionadas ignorantes, en tanto que adanistas, de toda la historia de la “gramática” de la institución escolar y de las alternativas, más o menos sistemáticas, nacidas de su impugnación. En la esfera pública de una sociedad democrática, las personas dedicadas a la docencia no pueden, de alguna manera, renunciar al hecho de ser intelectuales (“intelectuales específicos”, diría Foucault). Creo que no hay buen profesor o profesora sin que se profese un cierto amor al conocimiento. Esa es la pasión previa, la condición *sine qua non* para enseñar algo a alguien. El desprecio de la teoría entre los maestros y profesores de secundaria, como si fuera coto privado de gentes de más alta alcuña mental (en realidad, de personas pertenecientes a cuerpos funcionariales menos masivos), en nada contribuye a la dignificación del arte de enseñar. En mi vida profesional me he sentido a menudo interpelado por volar por lo que algunos juzgaban como alturas impropias de un profesor de mi categoría profesional. En fin, tengo la impresión que la educación reglada es un intercambio generacional que, más allá de su función adaptativa y disciplinante, posee un horizonte de posibilidades susceptible de generar momentos de conciencia social crítica. Es lo que pretendí, la década que antecede a mi jubilación (2001-2011), con el programa llevado a cabo en mi centro educativo y titulado *Los deberes de la memoria en la educación*. Allí coincidió, nunca de manera unilineal, la acumulación teórica de mi quehacer como investigador social y docente con mis muchos años como profesor. Aquí la teoría y la práctica, de una forma u otra formaban parte de ese aire que nos permite respirar y oxigenarnos en esa vida diaria profesional en la que confrontamos nuestros sueños con la aplastante lógica de la realidad. Ciertamente, esa complicidad de mi trabajo como docente con mi trayecto como investigador no siempre fue fácil, pero estoy completamente seguro que no dejó de ser fructífera. En el espacio del aula, entre teorías más o menos elaboradas y prácticas más o menos improvisadas, se crea un campo magnético de experiencias y vivencias atravesadas por el mundo de las ideas y las reglas no escrita de los órdenes institucionales. Al final, la desembocadura de la acción educativa tiene mucho de realidades intangibles mediadas por invisibles redes de afecto o desafecto (a veces negativas, a veces positivas), que no nacen de un plan preestablecido, sino de un devenir histórico no demasiado controlable. Estoy convencido que no hay fórmula mágica para establecer la sutura y norma reguladora y universal sobre la relación entre la teoría y la práctica. ¿Acaso la buena educación no es una aventura tentativa? ¿No es la inmersión microscópica en las aulas un fármaco contra las lacras y embelecocos de nuestra vida social? Tan compleja tarea requiere la habilidad de un delicado artesano, la sabiduría de un teórico conocedor de los misterios de la cultura escolar y, también sin duda, la paciencia del santo Job y el entusiasmo del creyente (del que cree en lo que hace). En fin, también en la escuela merece que tomemos aire acudiendo a la llamada “teoría” sin renunciar a los mandatos de la práctica. Mi vida personal está ligada a la docencia y a la investigación. Nunca creí haber hecho lecturas innecesarias. Perdón, sí que hice algunas. Las que me llevaron a frecuentar, en los años ochenta, los años de la reforma del PSOE, la bisutería psicopedagógica que se pretendió hacer pasar por “teoría”.

Al fin y a la postre, tengo cada vez más presente que el conocimiento y la práctica docente se acumula y aloja como estratos profundos en la memoria de nuestra experiencia personal. Enseñar críticamente es poner nuestras “estructuras del sentir y del saber, herencia social e históricamente construidas en nuestra propia vida, al servicio de las generaciones que, de alguna manera, pretendemos que nos sobrepasen, nos mejoren y, de vez en cuando, nos recuerden. La docencia crítica significa negar nuestro mundo circundante e imaginar, más allá de tantas decepciones, otro más deseable. Entre la razón y el deseo transcurren nuestras limitadas e indeclinables vidas profesionales.