123
124

Aula

De Innovación Educativa

Julio-Agosto 2003

PVP 5,70 €

Lecciones contra la guerra

Sobre la dirección escolar

La dialéctica entre la formación inicial y la formación permanente

El futuro de la educación: pensar imágenes/pensar palabras

Propuesta didáctica: El cuerpo tiene sus razones (II)

9 771131 995008 00123

GRAÓ

José Mª Rozada

Un aula y una guerra. El diálogo como método y la actualidad como tema en la educación primaria

No es frecuente que, como ha ocurrido en la guerra de Irak, el pensamiento crítico nade a favor de la corriente mayoritaria. En este colegio de primaria, la presencia de la guerra no tuvo un tratamiento ocasional; por el contrario, fue un aspecto más de la diaria formación a través de la confrontación crítica con la realidad. Ello fue posible utilizando tres frentes de pedagogía crítica: el de la reflexión sobre los saberes, el de los sentimientos y emociones de la vida diaria y el de las acciones del alumnado en el contexto escolar y extraescolar. El empleo del diálogo como método y la actualidad como tema contribuyen a forjar ciudadanos críticos todos los días y desde pequeños.

Quien tenga experiencia en eso de ser maestro de escuela y ciudadano disidente, con la situación mediática, política, de opinión pública y de movilización cívica que se produjo con motivo de la reciente invasión de Irak, tuvo la oportunidad de sentir esa reconfortante sensación de alivio que seguramente experimenta el náufrago cuando, al menos durante un rato, nada a favor de la corriente. No había ocurrido lo mismo cuando la primera guerra del Golfo, ni cuando se bombardeó a la población civil en Yugoslavia, ni cuando se invadió Afganistán, ni antes con Granada, Panamá y todo lo demás.

No viene mal, aprovechando la oportunidad que nos ofrece *Aula de Innovación Educativa*, el sentarse un rato en la orilla para observar la dirección de la corriente y pensar sobre nuestro proyecto de navegación, casi siempre contra ella. Quienes formamos parte de la Federación Icaria, solemos decir que navegamos hacia tan imposible destino, aunque no lo hacemos en una misma y única nave, sino que, como no podía ser de otro modo tratándose de la enseñanza, cada cual va en la suya, eso sí, compartiendo solidariamente ideas y experiencias de modo que la soledad no sea mucha.

Actualmente, mi cáscara de nuez es un aula donde viajan 11 niñas y 9 niños de entre 9 y 11 años, dirigidos por un maestro empeñado en enseñarles a navegar contracorriente con un proyecto de pedagogía crítica en la mano en el que, sin eliminar la necesaria parte instructiva, se adopta una dirección predominantemente formativa, tanto de los alumnos como del propio profesor. Un proyecto donde la presencia de esta guerra en clase no fue una cuestión excepcional, sino un episodio más de la realidad que comparece a diario para ser críticamente lidiada desde tres frentes: el de los conocimientos académicamente producidos, el de la reflexión sobre los saberes, los sentimientos y las emociones de la vida diaria, y el de las acciones que los cuerpos, dirigidos mentalmente, llevan a cabo en un contexto espacio-temporal sociohistóricamente estructurado.

El primer (por decirlo primero) frente de crítica es, como decimos, el de los conocimientos que están en los libros, más o menos disciplinarmente organizados. Éstos se utilizan en clase como fuentes que informan de hechos científica o, por lo menos, académicamente producidos, que sirven para perfilar los conceptos y para formalizar esquemas y modelos a través de los cuales se puede conocer racionalmente la realidad. Con frecuencia esos conocimientos actúan críticamente enfrentándose a las representaciones que habitan en la mente de los alumnos y alumnas. La lucha es interesante, y en el oficio del maestro está el acertar a templar la confrontación para que no haya ni vencedores ni vencidos que generen resistencias, sino un nivel de entendimiento que permita avanzar un poco cada vez, sin pretender andar todo el camino de un solo paso. Otras veces este frente nos trae saberes interesantes que a los niños de primaria les producen fascinación, aunque también exigen un esfuerzo que tiene algo de domesticación crítica de la mente y del cuerpo para hacerle un sitio a la razón.

Bajo la influencia de la situación creada por la intervención imperialista en Irak, estos conocimientos jugaron su papel. Por ejemplo, sirvieron para situar geográficamente el conflicto; para introducir primeras aproximaciones a conceptos como el de geoestrategia (dicho así, además, sin miedo, ahora que los niños utilizan términos mucho más complicados en sus juegos de videoconsola); para desvelar los intereses económicos que casi siempre laten en la parte oculta de las causas de la guerra; para informar de algunos hechos históricos que permitieran saber algo más de los contendientes

(Hiroshima y Nagasaki como episodios de destrucción masiva, por ejemplo). El encuentro de estos saberes con los que traían los alumnos al aula era, esta vez, menos conflictivo que lo fue en otras ocasiones cuando, por ejemplo, los medios y las muchas familias que piensan con ellos les «metían en la cabeza» a los niños que Estados Unidos iba a Afganistán a liberar del burka a las mujeres. Esta vez, los saberes cientificosociales coincidían con la afirmación popular de que lo que realmente interesaba era el petróleo. De todos modos, que la corriente nos fuera favorable en esto, no quiere decir que el espacio para la formación crítica no siguiera siendo inmenso. Pueden volver a citarse con plena actualidad las palabras con las que hace ya doce años expresábamos, a propósito de la primera guerra de Irak, el trabajo que tenía ante sí una docencia que se orientara al desarrollo del pensamiento crítico:

> *«El trabajo diario en las aulas y la profundización teórica en el mismo ponen de manifiesto que el desarrollo de tal pensamiento exige una larga y difícil lucha por superar el pensamiento vulgar, común o cotidiano, caracterizado por una superficialidad proclive a mantenerse en el nivel de lo concreto, de la descripción factual o de lo puramente anecdótico. En el centro de nuestro trabajo se sitúan problemas como el de la compleja causalidad histórica, para cuya adecuada comprensión es necesario avanzar en el desarrollo del pensamiento abstracto, así como superar la tendencia a la explicación intencional y a la personalización de los determinantes de la historia» (Rozada, 1997).*

El hecho de que esta vez hubiera algunos medios informativos que ayudaran en algo a paliar la manipulación unilateral de los hechos que se da habitualmente, no se puede estimar que fuera suficiente para sentirnos satisfechos en lo que a una formación crítica se refiere.

La segunda «muela» con la que tratamos de triturar críticamente en el aula la realidad que diariamente entra en ella gracias a la estrategia dialógica que seguimos[1] es la de volvernos una y otra vez sobre lo que pensamos y lo que sentimos, con el fin de reconocerlo, de saber que está ahí y que es cosa nuestra, tanto para identificarnos con ello como para cambiarlo si nos parece que debemos intentarlo. En este frente, la guerra no nos trajo nada sustancialmente mejor que lo que a diario aparece en clase dicho por algún alumno, y donde de nuevo el oficio del maestro entrenado en aprovechar esas situaciones desempeña el papel de fijar la atención convirtiéndolo en motivo de exploración crítica reflexiva. Por ejemplo, recuerdo que tuvimos ocasión de revisar la arraigada afirmación popular de que «somos peor que los animales, que nunca hacen la guerra entre ellos». Con la ayuda de conceptos morales como los de libertad y de responsabilidad, generamos, como lo hacemos a menudo en clase, conciencia de nuestra capacidad de decidir más allá de la naturaleza, y por lo tanto la posibilidad, exclusivamente humana, de ser éticamente buenos o no. Quien se animó pudo exponer alguna situación en la que tuvo que tomar decisiones a propósito de algún conflicto en el que estuvo implicado, y no faltó ocasión para reconocer el papel de las emociones a la hora de decidir, de ponerles nombre e incluso tratar de identificar las partes del cuerpo donde más se dejan sentir o ver. Hicimos, pues, actividades propias de la formación ética y moral, tanto en la vertiente de desarrollo de la capacidad de juicio moral, como en la toma de conciencia de algunos aspectos de la personalidad que intervienen a la hora de determinar, no ya el juicio, sino la conducta moral.

Con la ayuda de conceptos morales como los de libertad y de responsabilidad, generamos, como lo hacemos a menudo en clase, conciencia de nuestra capacidad de decidir más allá de la naturaleza, y por lo tanto la posibilidad, exclusivamente humana, de ser éticamente buenos o no

Y finalmente, nuestro método toma en consideración la actividad material concreta que los alumnos llevan a cabo en el contexto escolar y extraescolar, siendo éste habitualmente el principal hándicap en la formación crítica del alumno, al quedar dicha acción en

Ninguna propuesta de acción concreta fue promovida desde el aula al margen de las familias, porque entendemos que la escuela primaria ha de ser un lugar de estudio y de reflexión a propósito de la realidad, en el que se deben organizar acciones coherentes con los principios de lo público y lo democrático

gran medida fuera de las posibilidades de intervención escolar. De los tres frentes que nuestra pedagogía crítica tiene en el aula, éste resultó ser el más influido por la situación que generó esta guerra y la masiva respuesta contra la misma que se dio en la calle. El contexto y las propias acciones llevadas a cabo por algunos alumnos se enriquecieron notablemente en una línea coherente con lo tratado en clase. Por primera vez algunos niños vivieron la experiencia de acudir a una manifestación. Los mismos padres (como sector, no como personas concretas) que hace años denunciaban al profesor por acudir al aula con una chapa en la que se leía «OTAN, no», enviaban ahora a sus hijos con una pegatina en la que rezaba el masivo «No a la guerra». Murales con idéntica proclama llegaron a clase confeccionados de motu propio en el domicilio familiar. Otros trajeron, llenos de alegría, recortes de prensa donde reconocían a su «profe» sosteniendo una pancarta; y hasta los hubo que en aquellos días cambiaron sus cánticos pasando del dominguero «¡Hala, Oviedo!» a «No más sangre por petróleo» o «Aznar, capullo, a la guerra un hijo tuyo», con los que se sumaban espontáneamente a las concentraciones que algunos profesores hacían en el patio, manifestando así que esta vez la cosa también iba con ellos, aunque no hubieran sido convocados.

Ninguna propuesta de acción concreta fue promovida desde el aula al margen de las familias, porque entendemos que la escuela primaria (otra cosa son los niveles de enseñanza donde la autonomía moral, social y política del alumnado es mayor) ha de ser un lugar de estudio y de reflexión a propósito de la realidad, en el que se deben organizar acciones coherentes con los principios de lo público y lo democrático, pero sólo en lo referente a la organización del espacio escolar y las formas de habitarlo, situando en el marco de unas estrechas relaciones con las familias la organización de otros contextos y actividades que vengan a complementar las vivencias, las reflexiones y los estudios llevados a cabo en la escuela.

No se puede decir, pues, que en nuestra aula se haya dado un antes, un durante y un después de la guerra, sino que ésta se encontró con un método de enseñanza orientado a estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los individuos todos los días y ya desde niños. Como decíamos al comienzo, tuvimos ocasión de nadar durante algún tiempo a favor de la corriente, pero no nos engañemos con lo que puede no haber sido más que un coyuntural remolino, porque el grueso del caudal continúa discurriendo por la misma pendiente. No nos faltará trabajo, ya que no es de esperar que, por el momento, cambie el sentido de esa gran corriente, contra la que una pedagogía crítica en un aula concreta, si puede hacer algo, será sólo a la escala de los individuos particulares. Pero éste es ya otro tema.

HEMOS HABLADO DE...

- Temas transversales.
- Educación para la paz.

Nota

1. Un diálogo necesariamente asimétrico, por lo tanto con limitaciones, pero también con todas las posibilidades que ofrecen los niños y las niñas del segundo ciclo de educación primaria. Un diálogo que, por lo menos, alcanza a tomar la forma de una conversación permanentemente abierta, muy fluida, casi siempre amable, afectuosa y tan comprometida con el rigor como con el placer de hablar y sentirse escuchado.

Referencias bibliográficas

ROZADA MARTÍNEZ, J.Mª. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico.)* Madrid. Akal. Ver: Texto XIII «La guerra contra Irak..., y de nuevo la nariz de Cleopatra», pp. 212-214. Texto que fue originalmente publicado con el mismo título y avalado por 35 profesores del Seminario Regional de Profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, en el diario asturiano La Nueva España, 25 de enero de 1991, p. 79.

José María Rozada
Fedicaria-Plataforma de Educación Crítica de Asturias
jmariarm@educastur.princast.es