

FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO

Curso Extraordinario en la Universidad de Salamanca: *Crítica de la educación, reformas escolares y educación crítica*. 4 de diciembre de 2004

GUIÓN

Lo previsto para esta sesión del curso es abordar el tema siguiendo tres problemas que serán presentados sucesivamente:

*Breve panorámica sobre la historia de la formación del profesorado en España. Visión crítica referida a los *modos de educación tradicional elitista y tecnocrático de masas*.

* Los modelos de formación permanente en las últimas décadas: ICES, CEPs, formación en centros, MRPs, etc...

* La educación crítica del profesorado: una utopía racional.

El debate consiguiente podrá establecerse después de las exposiciones que introducen dichos asuntos o abriendo un turno para el debate después de cada uno. Opciones que quedan abiertas a decisión en la misma sesión.

A continuación se aporta un cuadernillo sobre el último asunto del guión y sobre el que debería recaer la mayor parte del debate, ya que es el que responde directamente al enunciado del programa del curso.

fedIcaria

Colección de textos sobre:
Formación crítica de los profesores/as.
Orientaciones y propuestas.

Julio Mateos Montero (Fedicaria-Salamanca)

Los textos de esta colección se seleccionaron con la intención de facilitar y promover la participación en el debate por parte de los asistentes al curso.

El hecho de limitarnos a sólo tres autores —y los tres miembros de la Federación Icaria (Fedicaria)—, sin duda, es un factor limitante, pero también clarificador en cuanto a la perspectiva de quien expone unas ideas.

Precede a los textos una explicación general a modo de guía para la lectura. Algo claramente útil para el que quiera ahorrarse el esfuerzo de desvelar la lógica que guía la selección. Pero, para el lector que quiera enfrentarse desde su propio prisma a los textos, lo más recomendable es que deje para el final la este prólogo explicativo. Luego podrá confrontar su interpretación con las ideas que operaban en la elaboración de estas orientaciones y propuestas.

A MODO DE GUÍA DE LOS TEXTOS

En los discursos dominantes sobre educación se usa (abusa) *ad nauseam* del término *crítica/o*, con el indeseable resultado de difuminar totalmente su significado. Buena parte de nuestra actual literatura pedagógica usa la palabra *crítica* vaciándola del sentido que, al menos, en determinadas tradiciones ha adquirido lo que conocemos como pensamiento crítico. Corresponde, por ello, aclarar, desde el principio y en términos sencillos, que entendemos por un profesor crítico para poder, a continuación, aproximarnos al tema de esta tarde: su formación como tal.

Más que de profesores habría que hablar de personas que cultivan un pensamiento crítico ante el conjunto de fenómenos sociales, ante la historia, ante las ideas,... y en este amplio espectro, la enseñanza es sólo una parte (TEXTO 1). Mantener planteamientos críticos significa negar radicalmente la realidad como algo natural, ahistórico, eterno.

La persona crítica se mueve por un interés de transformación, por una voluntad emancipatoria que es ilustrada mediante el desenmascaramiento de las representaciones espontáneas y academicistas de la realidad.

Pero en esta breve presentación de algunos textos hemos de descender ya al ámbito educativo y a los profesores.

Un profesor crítico precisa de una esforzada formación teórica (TEXTO 2) y, a nuestro juicio, de una determinada concepción de la teoría (TEXTO 3).

El profesor crítico habrá de asumir el mantenimiento de una permanente tensión entre teoría y práctica (TEXTOS 4 y 5), entre la reflexión, el estudio y la acción (pilares de la formación crítica, según J. Ma. Rozada). Habrá de hacerse a la idea de que su permanente formación es una desasosegante búsqueda que no conduce a ninguna solución o fórmulas ciertas para la práctica docente. Y es que el pensamiento crítico al que nos adscribimos no concibe la enseñanza como un problema técnico (en todo caso este ingrediente tiene una presencia muy accesoria) sino que básicamente es un problema moral. En consecuencia, el profesor crítico se sitúa a una considerable distancia del profesional que se prescribe tanto en los enfoques tecnicistas más duros como en los enfoques neotecnicistas de mayor actualidad (TEXTO 6).

Las mismas concepciones que el gremio docente tiene sobre sí mismo (intelectuales, técnicos, expertos en didáctica, ...) han de ser puestas en tela de juicio (TEXTO 7). Un forma de comprender la identidad que nos distingue en el espacio social, es indagar sobre la génesis de lo que hemos llamado *código profesional* (TEXTO 8). Códigos profesionales en los que han cristalizado no pocos reparos a los saberes pedagógicos y que son generalmente resistentes al reformismo que los porta como emblema (TEXTO 9). Los *códigos profesionales* entendidos como lo hace Cuesta, R. operaría en el mismo sentido de resistencia y confrontación hacia las reformas y sus promotores que el conjunto de la *cultura escolar* tal y como es entendida por Viñao (TEXTO 10) y otros autores. de determinada manera El conocimiento sobre los códigos profesionales, sobre el *habitus* profesional, nos permite proponer un espacio preferente para el desarrollo de una formación crítica: un lugar alejado -críticamente- de la cultura empírica propia de la escuela, de la cultura científico-académica y de la cultura burocrático-política (TEXTOS 11 y 12).

Es fácil entender que una formación crítica no es cosa independiente de sus contenidos ni de la metodología adoptada. Respecto a lo primero, es recomendación principal superar los límites de la especialización en la disciplina que se enseña (TEXTO 13). No es posible dictar un catálogo de campos temáticos como canónicos de la formación crítica, pero si es posible entrever una gradación temática que va desde los planteamientos más academicistas hasta los

planteamientos críticos (TEXTO 14).

Los campos temáticos apropiados para la formación crítica se desarrollan en programas de formación o en proyectos de investigación mediante criterios que no se improvisan (TEXTO 15).

En lo que se refiere a métodos de trabajo la experiencia en Fedicaria permite añadir algunas orientaciones más: constituir grupos sin las habituales compartimentaciones, no necesariamente masivos, con voluntad de pervivencia en el tiempo fundada en una común *plataforma de pensamiento* y en un común interés; vertebración de los grupos sustentada, así mismo, en la producción de materiales, de publicaciones, de foros de debate, de investigaciones académicas "socializadas" en el grupo, etc. (TEXTO 16).

Hemos expuesto, en este estricto resumen, cierto ideal de profesorado crítico, algunos rasgos generales de su formación y el lugar que ésta ha de ocupar, también orientaciones sobre los contenidos y los métodos. Para concluir cabe hacer una advertencia sobre la imprescindible función del diálogo en los procesos de formación sin ocultar las dificultades que tal forma de relación entraña entre los sujetos (TEXTO 17)

TEXTO 1.- EL HORIZONTE DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En rigor no cabe hablar de un planteamiento crítico de la enseñanza, sino de un planteamiento crítico general, que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y que, por tanto, tiene que decir también de la enseñanza. La crítica no se caracteriza por buscar una alternativa a la pedagogía por objetivos proponiendo una pedagogía por “principios de procedimiento”, por ejemplo, sino que el verdadero blanco que escoge la crítica es de naturaleza sociopolítica y no didáctica; claro que su enfrentamiento con la racionalidad hegemónica en las sociedades modernas, lleva consigo la necesidad de revisar las propuestas concretas en las que ésta se manifiesta en el campo del currículum, tanto si se trata de las formas primeras y más duras, como si se refiere a sus formas neotecnicistas más modernas.

Rozada, J. M^a (1997, 43)

TEXTO 2.- LA NECESIDAD DE LA TEORÍA

En la enseñanza, mucha gente es partidaria de comenzar por las cosas prácticas, engañándose con la siempre incumplida promesa de que desde ellas se irá ascendiendo hacia la teoría. (...) ...la permanente reivindicación de la práctica (en la enseñanza identificada generalmente con el acto de dar clase) suele ser una manifestación de la resistencia a teorizar.

(...) ... y es que la actividad práctica es tan dominante en el quehacer de los profesores, que procede llevar a cabo una labor compensatoria invitando a quienes les interese la formación a pararse a pensar, aunque al principio los frutos del pensamiento no tengan que ver directamente con lo que se vaya a hacer en clase el lunes a las nueve de la mañana, o no se acierte aún a ver las posibles relaciones entre lo uno y lo otro. (...) Quienes pretenden someter el pensamiento abstracto a la servidumbre de ser eficaz a la mañana siguiente, en realidad puede que no estén más que encubriendo un rechazo del mismo.

Rozada, J. M^a (1997, 31-32)

TEXTO 3.- ¿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, antiacademista, 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 enseñoorea de la investigación social y también, claro está, de la didáctica de las ciencias sociales.

Cuesta, R. (2001)

TEXTO 4.- TEORÍA Y PRÁCTICA

Si realizamos una crítica sólo teórica habremos caído en el idealismo, al considerar que los cambios en la conciencia son suficientes para cambiar la realidad. Por el contrario, si realizamos una crítica sólo práctica, estará regida por una conciencia acrítica que, por lo tanto, va a ser una falsa conciencia, una conciencia errónea impregnada de ideología dominante, con lo que pasaremos de un mero activismo que, por inconsciente, no será capaz de cambiar lo establecido sino que fácilmente caerá en su juego. Podría decirse entonces que la separación de la crítica teórica y la crítica práctica sólo se puede hacer al precio de arruinar las posibilidades de una crítica capaz de transformar la realidad. De ahí que convenga no perder de vista la relación dialéctica entre los campos de la teoría y de la práctica, razón por la cual los compañeros y

compañeras que estamos tratando de orientarnos en una dirección crítica, hacemos bien en calificar a nuestro modelo de trabajo como dialéctico-crítico.

Rozada, J. M^a (1997, 46)

TEXTO 5.- LA PRÁCTICA COMO RECLAMACIÓN “RESPONSABLE” DESDE EL COMPROMISO PROFESIONAL - LA VOCACIÓN SACERDOTAL.

Cualquier interlocutor podría decir: ¿Y la actividad práctica del aula? ¿No aspiramos los innovadores a cambiar la enseñanza? Sinceramente, creo que entre la dimensión teórica y la práctica docente cotidiana no hay posibilidad de establecer una armoniosa coherencia, sino, en el mejor de los casos, un permanente intento de aproximación no exento de contradicciones. De todas formas no hay que desalentarse ante tales diferencias entre “el pensar y el hacer”. Una sólida formación teórica (...) indudablemente acaba traducándose al contexto educativo, a la actividad profesional. Lo que ocurre es que no son planificables los pasos intermedios y dependen de una infinidad de variables entre las que hay que contar peculiaridades de cada profesor. Por otra parte confieso que me produce aversión cierta preocupación practicista que impregnaba los movimientos pedagógicos de masas con sabor a una “cristiana entrega” a las necesidades del alumno, preocupación que también mantuvieron reformadores liberales paradigmáticamente encarnados en la ILE y su ideal del maestro como “sacerdote laico”. Tras los llamamientos a la práctica de esas tradiciones innovadoras (por otro lado tan interesantes en nuestro pasado pedagógico) creo que se esconde un encasillamiento en el “oficio de enseñar” que acaba entendiéndose como autónomo del “trabajo de pensar”. Con harta frecuencia, y sobre todo en el cuerpo de maestros, cuando se reclama formación en saberes prácticos para el aula, se está asumiendo la posición subordinada de eficaces técnicos y pacientes artesanos de la educación. Es bien sabido que la relación con la práctica del profesorado de enseñanzas medias tiene unas demandas y discursos diferentes. (..) ...sinceramente creo que si no se trasciende de los aspectos técnicos, no podremos liberarnos de la función (funcionarial) de ciegos transmisores que nos han asignado, y seguiremos prisioneros de apariencias que asumimos como verdades eternas. (...).

Mateos, J. (2000)

TEXTO 6.- ENFOQUES TÉCNICOS DE VIEJO Y NUEVO CUÑO.

...el enfoque técnico materializado en tecnicismo didáctico, aparece para muchos teóricos del curriculum como el gran enemigo que al que hay que combatir, o el gran error que se ha de superar, cuando resulta que éste no es más que un puro episodio de un mal mucho mayor, mucho más difícil de doblegar, que es la racionalidad científico-técnica o instrumental constituida en ideología hegemónica (...).

En la enseñanza, esta perspectiva, técnica en sentido amplio, no se presenta siempre necesariamente bajo la forma de esa didáctica tecnicista a la que hemos denominado “planteamiento técnico en sentido restringido”. Como hemos dicho, esta no es más que una de sus formas históricas, seguramente la más extrema, la más dura, y por lo tanto la menos hábil, la que tiene mayores dificultades. En sentido amplio, el planteamiento técnico se puede decir que está detrás de cualquier propuesta que no vaya más allá del intento de mejorar las cosas que funcionan mal, (...) dando por supuesto que la escuela y esta sociedad deben mantenerse, tratándose sólo de que la primera sea más funcional para la segunda, mejorando su eficacia, corrigiendo sus errores.

Rozada, J. M^a (1997, 36-37 y 39)

TEXTO 7.- CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROFESOR COMO INTELLECTUAL EN SENTIDO VULGAR Y EN SENTIDO GRAMSCIANO

Si el enfoque de la formación de un profesor depende de la conceptualización que se haga de su figura, y la que corresponde a una perspectiva crítica es la de un intelectual, en el sentido gramsciano del término, resulta que la formación debe enfocarse primeramente al reconocimiento por parte de los profesores de las funciones reales que cumplen, es decir, de lo que la institución hace de ellos, tanto si están de acuerdo con que sea así como si no. Un reconocimiento no ocasional sino permanente y sistemático, es decir, procurado deliberadamente a propósito de cada tarea que el profesor realiza. Cuando se piensa sobre el para qué de la enseñanza, sobre lo que enseñar o sobre la nota que hay que darle a un alumno, conviene sacar el recordatorio de las funciones que el sistema de enseñanza asigna a los profesores, y la formación debe ayudar a reconocerlas, no a ejecutarlas mejor y revestirlas con el ropaje

técnico; por eso cuando, por ejemplo haya que tratar sobre la evaluación, el enfoque no puede ser el de la búsqueda de tipos de pruebas para examinar mejor.

Rozada, J. M^a (1997, 89)

TEXTO 8.- EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS CÓDIGOS PROFESIONALES

Con la preocupación de la *formación crítica* no podemos pasar por alto un asunto (...): el profesionalismo docente, las tradiciones corporativas, etc... Asunto que, desde nuestras trincheras, está estrechamente ligado a la impugnación de los *códigos profesionales*.

(...) ... cuando hablamos de *códigos*, tanto para referirnos a las disciplinas escolares como a los cuerpos docentes (profesionales), no es casual ni se trata de un uso coyunturalmente abusivo de la palabra. Tanto en un caso como en otro nos referimos a tradiciones sociohistóricamente construidas intramuros del contexto pedagógico, nos referimos a una "autodotación" de reglas explícitas y no explícitas que se prolongan en el tiempo con sorprendente impermeabilidad e inercia.

Una común observación de la génesis de un profesor, (...) puede hacernos entender muy fácilmente el siguiente panorama.

Tras una formación inicial, muy cuestionable, (...), una vez que hemos tomado posesión de una plaza como funcionarios, los profesores *entramos en* un grupo socio-profesional muy bien definido y en un espacio físico, que es la escuela, contenedor de una microsociedad que funciona con cierta independencia del mundo exterior. Allí nos esperan reglas, rutinas, libros de texto; allí hay pautas de relación interpersonal, reglamentos, categorías laborales, etc.; allí son determinantes los espacios con funciones específicas y cuadros horarios que organizan los tiempos de cientos de personas a golpe de timbre. Todo ello se ha ido creando a lo largo de muchos decenios y constituye lo que podríamos llamar la *cultura escolar*, la cual dice al profesor novato lo que hay que hacer, tanto de forma explícita como implícita¹, lo reeduca en una

¹ Cuando a un profesor recién llegado a un centro se le dice, por ejemplo, <<Aquí todos nos llevamos muy bien...>> La frase puede tener muchos significados. Depende. Pero no siempre se ha de interpretar literalmente.

asentada tradición profesional.

El conglomerado de prácticas, saberes y normas de marcado carácter etnográfico que forman la *cultura escolar* se impone sobre las vagas ideas que el novato puede acarrear. Mejor dicho, se introducen en él imprimiéndole la identidad característica del gremio para reproducir lo que hemos llamado el *código profesional*.

El código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal "saber de la experiencia" se autoafirma rechazando las injerencias de la "pedagogía teórica", aunque tal rechazo adquiera formas diferenciadas según los cuerpos docentes.

Lo curioso de esta situación es que el profesorado sacraliza de tal forma "la experiencia", que la convierte en ciencia verdadera, rechazando, en ocasiones abruptamente, la reflexión teórico-abstracta sobre la pedagogía, e ignora, de forma alienante, como esa cultura se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes. Es decir, el autoengaño consiste en que el profesor cree que se apodera de la cultura escolar para dominar su oficio cuando es al revés, la cultura escolar se apodera de él para convertirlo en privilegiado agente reproductor. De esta guisa ocurre un proceso que convierte a los profesores en *guardianes de la tradición, esclavos de la rutina*, según reza una acertadísima expresión de R. Cuesta².

Mateos, J. (2001)

TEXTO 9.- CÓDIGOS PROFESIONALES Y REFORMA OFICIAL

... Voy expresar mi desacuerdo con una idea que goza de predicamento entre sectores adeptos a la última reforma: <<La reforma (LOGSE) impugna los códigos profesionales porque exige de los docentes nuevos conocimientos (psicopedagógicos) y ello conmueve la seguridad inercial que encontraban en el dominio exclusivo de las fuentes epistemológicas. De ahí la rebelión

² *El campo profesional: "guardianes de la tradición" y esclavos de la rutina*. Así se titula un trabajo de Raimundo Cuesta, inédito, y que forma parte de otro más amplio y que el autor aportó como lectura a nuestro seminario en la sesión 5.

antirreformista y las resistencias a la aceptación de los cambios,...>>

Estoy en desacuerdo básicamente porque unas propuestas de transformación fundamentadas en métodos didácticos, teorías del aprendizaje, etc., poca cosa realmente impugnan. No destruyen el edificio sino que lo pintan de otro color³. A mi juicio el rechazo al arte de enseñar, a la utilidad de la pedagogía, –que, en efecto se dan como constante de los docentes– viene más inducida por los saberes que se consideran identitarios de cada cuerpo profesional:

- En el caso de los maestros se rechaza "lo teórico" de la pedagogía. Se considera un saber inútil para resolver la "marcha de la clase", para ilustrar positivamente la práctica, y se considera que no hay mejor pedagogía que el buen oficio aprendido en la experiencia. En definitiva una reafirmación de la Cultura Empírica frente a la Cultura Científica.

- En el caso de los profesores de Secundaria el rechazo a la Pedagogía está profundamente ligado a su identidad distintiva que mira a la Universidad y pretende alejarse de la enseñanza primaria. Aquí, el saber de los profesores basado en las disciplinas académicas se resiste a ser pedagogizado porque en ello se percibe una degradación. Se comparte con los maestros la creencia de que el buen profesor se hace en la práctica pero hay un saber necesario que procede de su disciplina. En resumen, no rechazan tanto lo pedagógico porque ponga en evidencia lo que desconocen sino porque es una "subciencia" que, además de innecesaria, no corresponde a su status.

Como dicen Shipman y Raynor, citados por Fernando Hernández⁴ <<nos es extremadamente difícil abstraernos de nosotros mismos, de nuestro propio aprendizaje y estilos de entender y pensar sobre lo que ha de figurar en el curriculum de un modo totalmente nuevo>>. Y el mismo F. Hernández a continuación dice, entre otras cosas, que, para el profesor de secundaria, el sentirse especialista, refuerza el tradicional sentido de pertenencia a un grupo profesional más amplio, el de los especialistas e investigadores universitarios. Ello contribuye a desplazar frustraciones de sentirse sólo enseñante.

Reelaboración a partir de texto en Mateos, J. 1999-00: *Materiales para la formación...*

TEXTO 10. LA CULTURA ESCOLAR

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas -formas de hacer y pensar, mentalidades y

³ Otra cosa sería si desde las administraciones educativas se facilitaran ordenaciones radicalmente nuevas y plurales del tiempo y el espacio, lo cual implica más profesores para superar casi la única situación de enseñanza y aprendizaje hoy posible en un aula tradicional.

⁴ Hernández, F. y Sancho, Juana M^a: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona, 1989.

comportamientos- sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos -por ejemplo, las disciplinas escolares- que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Esta sería la tarea del historiador: hacer la arqueología de la escuela.

Viñao Frago, A. (2001) : *Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas*. En *Con Ciencia Social* nº 5, p. 31. Ed. Diada, Sevilla.

TEXTO 11.- EL ESPACIO PROPIO DE LA FORMACIÓN CRÍTICA

... Es preciso guardar una distancia crítica tanto de la *cultura escolar* que modela empíricamente la formación de los profesores, como de la *cultura de expertos* que diseñan la acción pedagógica para ser aplicada por los profesores. Ni los centros universitarios donde se imparte la formación inicial del profesorado, ni el medio escolar donde éste adquiere no sólo una determinada experiencia práctica sino su *habitus* profesional, son lugares adecuados para desarrollar un discurso impugnador de la profesión [ni de las disciplinas que constituyen el conocimiento académico]. Se trata de ocupar un espacio en el que arrebatamos la competencia sobre el pensamiento teórico a las instituciones académicas y también la competencia al medio escolar para pensar sobre la práctica educativa. Nuestro espacio se configura así, al mismo tiempo, como intermedio y como refractario a dos culturas institucionales, la universidad y la escuela. También, indudablemente a la cultura burocrático-política. En tal sentido, (...) [el espacio para la formación crítica] ha de mantener su independencia de otras instituciones, no sólo como la hemos definido en otras ocasiones, —ideológica y orgánica—, sino también como independencia del saber-poder específico que esas instituciones detentan.

Naturalmente, tal independencia no significa incomunicación, sino, por el contrario, una voluntad de establecer estrechas relaciones con la vida escolar y universitaria, pero una relación de poderes diferenciados que implica distancia y fundamentación crítica.

Mateos, J. (2001)

TEXTO 12.- MÁS SOBRE EL ESPACIO DE LA FORMACIÓN CRÍTICA

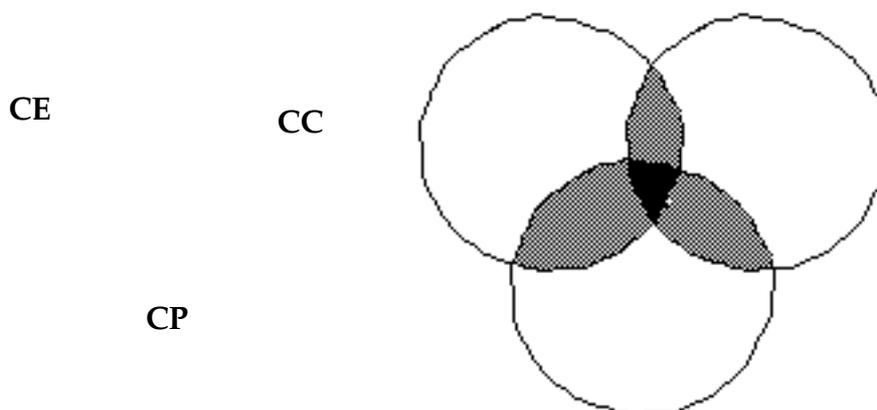
Recientemente A. Escolano⁵ ha hecho una distinción entre tres culturas presentes en el universo educativo:

CE = Cultura empírica, práctica, que se construye y se transmite en las instituciones escolares, en la comunicación entre profesores,...

CC = Cultura Científica, de pedagogos y expertos, el saber que se genera en la investigación educativa, el conocimiento académico de las Ciencias de la Educación, etc.

CP = Cultura Política, estructurada en la burocracia de las administraciones, lenguaje normativo, teoría política de la escuela,

Pueden representarse en un “diagrama de Venn”, tal y como he visto hacer al autor en una conferencia en la Facultad de Educación de Salamanca:



A. Escolano ya dejaba planteada la muy relativa independencia con la que se reproducen estas culturas (con lenguajes, lógicas, funciones y tradiciones bien diferentes). Su acercamiento o confluencia (posibilidad marcada en negro en el diagrama) puede alcanzarse en muy determinadas circunstancias históricas.

⁵ ESCOLANO, A. (2000). “Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”, 201-218.

En España, el periodo entre los siglos XIX y XX, es crucial para el establecimiento de esas relaciones. A mi entender pueden ponerse otros ejemplos que coinciden con profundas convulsiones sociales, como la campaña de alfabetización de Nicaragua en la época sandinista.

El interés de investigar sobre los espacios de intersección entre estas culturas es grande desde diferentes campos de las llamadas Ciencias de la Educación. Puede proponerse una pregunta y, a continuación, contestaciones en forma de “tesis no doctorales”, como diría nuestro colega J. M^a Rozada.

* ¿En qué espacio debe situarse una formación crítica del profesorado?

Tesis 1.- En el espacio de intersección de la Cultura Científica y la Cultura Empírica que es donde, originalmente, se han situado los movimientos de renovación pedagógica, pero con determinadas condiciones que se exponen a continuación.

En primer lugar, que exista la intención explícita de llevar a cabo una impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales. En segundo lugar, mantener la independencia y la confrontación frente a los otros poderes que cristalizan en las culturas señaladas. Y en tercer lugar, llevar a cabo prácticas de influencia tanto en medios académicos, intelectuales, escolares, en la formación inicial del profesorado, en la formación permanente, etc.

Mantener la tensión y la distancia con los otros espacios es fundamental. De no hacerlo, la fuerza (y su vector) requerida para impulsar los cambios puede anularse por la absorción en las otras culturas. Ejemplos: Los sectores de los MRPs que fueron absorbidos por el poder de la Cultura Política (CP) durante los años 80 sirviendo a la legitimación de la reforma; la obra intelectual de profesionales docentes que fueron (y serán) deglutidos por la Cultura Científica (CC), un fenómeno que no sólo implica el mero cambio de puesto de trabajo y/o de actividad (generalmente hacia la Universidad).

Tesis 2.- Es necesario romper la ilusión de que los códigos pedagógicos y profesionales pueden ser impugnados desde la Cultura Científica y/o la Cultura Política. De una cooperación de ambas (espacio punteado a la derecha en el gráfico) emerge la doctrina renovadora de la LOGSE (conocidos representantes, para entendernos, son Cesar Coll, Marchesi, Elena Martín, Fierro, ... En otros momentos históricos fueron Pablo Montesino, Cossío, Rodolfo LLopis,...).

En primer lugar, hemos aprendido por la experiencia que cualquier propuesta oficializada de transformación curricular y de transformación de las prácticas y saberes del profesorado desde la comunidad de expertos y/o el BOE está condenada al fracaso. Incluso cuando se pretende construir la novedad con la participación de los docentes en no sé qué niveles de concreción, los inventos del creador no los reconoce ni su padre una vez han sido triturados y deglutidos por las rutinas y creencias que se han acrisolado en la cultura escolar a lo largo de muchas décadas.

(...)

Mi idea es que la incorporación de conocimientos psicopedagógicos deja intactas las tradiciones y no nos libera de las rutinas. El proceso de

impugnación, –deconstrucción es la palabra que se emplea ahora y tiene sentido si la interpretamos como la tarea de desmenujar reflexivamente como se ha construido nuestro saber y nuestro hacer profesional–, conlleva poner en cuestión los dispositivos de poder que tanto en la Cultura Empírica como en la Cultura Científica determinan los modelos simbólicos a los que nos aferramos reforzando su legitimidad al tiempo que nos hacemos sus prisioneros.

Reelaboración a partir de texto en Mateos, J. 1999-00: *Materiales para la formación...*

TEXTO 13- LA “BARBARIE” DE LA ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINAR

...habrá que ir revisando ese prejuicio tan arraigado en importantes sectores del profesorado, que consiste en restringir al máximo, en aras del rigor y del reconocimiento de autoridad, del campo del que uno se ocupa y del que se atreve a decir algo. Precisamente a quienes vivimos de un sueldo cobrado precisamente por enseñar ciencias sociales a los niños o a los jóvenes, no nos conviene esa restricción de la esfera de nuestra competencia, porque, verdaderamente es difícil imaginar una tarea más compleja que la nuestra, y abordarla solamente a partir del dominio que se tiene de la asignatura que se enseña no es ni mucho menos suficiente.

Rozada, J. M^a (1997, 35)

TEXTO 14.- LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CRÍTICA

No es posible, por supuesto, hacer un catálogo de asuntos que puedan aceptarse como propios de la formación crítica, empezando porque los límites del pensamiento crítico tampoco pueden ser definidos con precisión. Sin embargo, los contenidos y el enfoque con los que trabajamos no son indiferentes, como no son indiferentes las lecturas y autores con las que nutrimos el pensamiento propio.

Un ejemplo: el enfoque adoptado y una cuidadosa selección de autores permiten a Jose M^a Rozada, aportar un valioso material en forma de guía para la formación de profesores críticos de Ciencias Sociales (Rozada, 1997), y ello, abordando, entre otros temas las fuentes del curriculum, sus componentes básicos (objetivos, contenidos y actividades). Son estos, evidentemente, asuntos casi inevitables en la literatura actual sobre didáctica (o el *curriculum*,

en expresión anglosajona), pero el carácter alterativo que adquieren en la obra de Rozada viene dado —además de por el enfoque y los autores y textos— porque se induce sistemáticamente a un método de trabajo presidido por la *problematización de los contenidos*, por el *debate* y el *diálogo*. Contenidos y método para la formación crítica no son dimensiones independientes.

Puede añadirse, para profundizar en esta orientación, que es legítimo establecer criterios discriminadores para asuntos y/o enfoques en un gradación que iría desde planteamientos técnicos-academicistas a planteamientos críticos. La exposición de determinadas antinomias que ha hecho Raimundo Cuesta en el último encuentro de Fedicaria (Cuesta, R., 2001) ilustra muy bien al respecto:

<<-Didáctica como acción emancipatoria/como método de transmisión de conocimientos disciplinares.

-Didáctica como crítica de la didáctica/como campo emergente necesitado de consenso.

-Didáctica como actualización de problemas sociales/como adaptación y transposición de saberes.

-Didáctica como crítica del conocimiento establecido/como actualización científico-pedagógica.

-Didáctica como instrumento de transformación e impugnación/como reforma y renovación pedagógica.

-Didáctica fundada en el análisis sociohistórico (sociodidáctica fundada en el análisis psicológico (psicodidáctica).>>

J. Mateos

TEXTO 15.- PROGRAMA PARA INDAGAR EN LOS CÓDIGOS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

A modo de ejemplo, he aquí como puede desplegarse un programa de formación potente y de largo alcance a partir de uno de los temas que son altamente relevantes en la formación crítica del profesorado, los códigos del conocimiento escolar:

a) Las características del conocimiento escolar.

b) Relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico-

académico.

c) Relaciones entre conocimiento, poder y clase social.

d) El problema de "la verdad" y el conocimiento⁶.

e) Los condicionantes y agentes institucionales que producen la *transmutación* del conocimiento en los contextos pedagógicos.

Hay que advertir que esa aparente sencilla relación de contenidos no es producto de la improvisación sino de una amplia reflexión de y de muchas lecturas. Lo que se quiere decir con este ejemplo es que la programación de ciclos de formación o proyectos de investigación, la elaboración de guiones para el estudio sistemático ha de venir precedida de un serio trabajo y, en absoluto, se puede improvisar. Los autores fundamentales, los enfoques que aportan van a influir fuertemente en la elaboración de nuestros guiones de trabajo.

Reelaboración a partir de Mateos, J. (2001)

TEXTO 16.- UNAS ORIENTACIONES BASADAS EN NUESTRA EXPERIENCIA

En base a nuestra propia experiencia (grupos de Fedicaria) pueden inferirse determinados postulados de interés general para aquellos que piensen en la posibilidad de indagar en los problemas educativos (y la didáctica de las Ciencias Sociales es uno de sus campos de dimensiones aún sin definir, si es que definirse pueden...) desde perspectivas críticas y quieran transformar una realidad con la que no están conformes. Estos serían los postulados:

1.- El profesor o profesora ha de hacer el trabajo de innovación en compañía, buscando la formación de grupos no necesariamente en el mismo centro de trabajo, no necesariamente encerrados en fronteras de localidad, comunidad autónoma o país. Tampoco encerrados en las fronteras corporativas o de estamentos profesionales. Estas fronteras casi siempre son limitaciones sutilmente ocultas para el desarrollo del pensamiento crítico, y frecuentemente se presentan como "naturales" o justificadas con argumentos de diverso tenor.

⁶ Un tema más amplio y abstracto que se refiere a las relaciones entre el sujeto y el objeto del conocimiento, en la base del cual se puede ver el debate entre modernidad y postmodernidad, el de la racionalidad, verdad, construcción de la realidad y los sujetos, ... Un entorno muy extenso que sólo se recoge con breves pinceladas en algún texto.

Tampoco los grupos han de ser necesariamente masivos, pues, en este caso el obstáculo a la producción de una didáctica crítica sería la inevitable disolución de su identidad. (...).

2.- Los grupos que se constituyen con voluntad de innovar tienen delante de sí una prolongada tarea (permanente). El coyunturalismo y el trabajo ocasional no puede conducir a una producción que haga frente, con solvencia, a la didáctica que ya hay, es decir a la didáctica académica y a la didáctica derivada de rutinas escolares que no se cuestionan. Pero la persistencia en el tiempo de colectivos críticos no quiere decir que sean los mismos grupos, las mismas personas que inician un camino las que continúan en el tiempo .

3.- En los grupos de innovación que aquí se propugnan, la vertebración que garantiza la continuidad se hace a base de dos elementos imprescindibles:

a) La coincidencia en una común *plataforma de pensamiento*. Ello implica reconocer que la educación, fundamentalmente, es un problema profesional y moral, una cuestión con sentido social y político y no un mero asunto técnico. (...)

b) Un *interés emancipatorio* que lleva a compromisos en el trabajo intelectual conjunto. Esto implica admitir una pugna interna, no siempre cómoda, entre cierta "militancia" que exige dicho interés emancipatorio y otro tipo de intereses que todos tenemos en el terreno profesional o académico. Estos elementos básicos para la permanencia en el tiempo, es decir, ideología y dedicación esforzada, curiosamente, también son agentes en el proceso autoselectivo de las asociaciones y actúan en favor de una evolución de las mismas. Actúan de forma contraria a la reproducción burocrática y a la reproducción endogámica.

4.- La vertebración para la continuidad a la que acabo de aludir también se consigue, desde luego, a través de una actividad teórica que ha de conducir a una producción. ya sea en forma de investigaciones más o menos académicas, publicaciones de distinto tipo, documentos para el debate y la reflexión interna, material didáctico, etc. También considero actividad productiva los seminarios, reuniones, actos públicos y demás formas de la comunicación directa que producen, -y de una forma muy real-, nuestro pensamiento.

En definitiva, se deberían potenciar proyectos de trabajo en los que los conceptos, habitualmente segregados, de investigación y formación tienen una clara confluencia. Esto implica rechazar los límites a los campos de trabajo intelectual asignados a la competencia de gremios o comunidades determinadas. Son ilustrativas al respecto las aportaciones las ideas que hemos formulado en distintas ocasiones (Rozada y yo mismo), sobre todo aquellas que reclaman una formación del profesor crítico, para liberarse de su condición de intelectual orgánico, y apelan a la necesidad del estudio esforzado en campos que la distribución jerárquica de saberes le ha sustraído como impropios de su oficio.

Reelaborado a partir de Mateos, J. (2000) y Mateos, J. (2001).

TEXTO 17 .- LA DIFÍCIL PRÁCTICA DE LAS FORMAS DIALÓGICAS EN LA FORMACIÓN.

La formación-investigación que llevemos a cabo ha de hacerse mediante una comunicación dialogante en un sentido habermasiano. Ya señalé que en el seminario tuvimos ocasión de señalar las dificultades reales para establecer el ideal de comunidad dialogante, dado que las relaciones comunicativas son siempre relaciones de poder. Me atrevo a sugerir cierta hipótesis que, ciertamente, se mueve entre ideas contradictorias⁷. Las relaciones de poder en la actividad dialógica pueden ser productivas y elementos de emancipación cuando se dan determinadas condiciones (parcialmente coincidentes con las condiciones habermasianas): negando la racionalidad instrumental que se asienta en el dominio de los expertos como categoría burocrática; compartiendo unos mismos intereses generales de emancipación entre la comunidad dialogante; evitando el paternalismo de suplir la reflexión de unos mediante el magisterio de otros, y con la autoexigencia del que aprende a un

⁷ Las contradicciones han de ser sinceramente expuestas. No es fácil conjugar pensamientos como el de Habermas, por un lado y de Foucault por otro. Pero, en este momento, no estoy en disposición (ni nada predispuesto, además) para posicionarme como lo hace, por ejemplo, Ramón Flecha (Flecha, R. 1997, 29-43), caracterizando al discurso de Nietzsche y Foucault como una peligrosa perspectiva reaccionaria que abre puertas al fascismo y al discurso dialógico de Habermas como la perspectiva crítica para el cambio social.

esforzado trabajo guiado por el compromiso de participar y el deseo de saber; invirtiendo el diálogo socrático de forma que el que interroga, (la partera), es el que extrae conocimientos que otro posee orientando el proceso hacia intereses propios. Con estos requisitos, digo, es posible un dinámico desequilibrio en el que las relaciones de poder en los grupos dialogantes sean reversibles y "positivas" .

Mateos, J. (2001)

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Cuesta, R. (2001): *La didáctica de las ciencias sociales en España: un campo con fronteras*. En Mainer, J. : *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, pp. 41-59. Diada editora, Sevilla.

Mateos, J.: *Materiales para una formación crítica del profesorado. (Memoria de las sesiones del Seminario sobre los códigos del conocimiento escolar del grupo salmantino de Fedicaria)*. Curso, 1999-2000. Publicadas en PDF en <www.fedicaria.org>

Mateos, J. (2000): *Fedicaria: una alternativa democrática a la didáctica academicista*. Conferencia pronunciada en Oviedo (26-X-2000) en el Ciclo “La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular”. Publicada en T. E. - Asturias. También está publicada esta conferencia en la siguiente dirección URL: <http://www.fedicaria.org/biblio.htm>

Mateos, J. (2001): *La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca*. En Mainer, J. : *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, pp. 61-80. Diada editora, Sevilla.

Rozada, J. M^a (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Akal, Madrid.

Rozada, J. M^a. (2001): “*Libres desde pequeños*”. *Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria*. En Mainer, J. : *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, pp. 41-59. Diada editora, Sevilla.

Rozada, J. M^a (2001): *Hoy no empieza todo (Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social)*. Conferencia pronunciada en Oviedo (21-VI-2001) en el Ciclo “La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular”. Publicada en T. E. - Asturias. También está publicada esta conferencia en la siguiente dirección URL: <http://www.fedicaria.org/biblio.htm>