

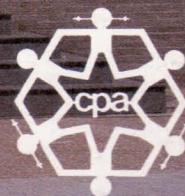
andecha

PEDAGOGICA

PTAS. 350 - Nº 18 - SEPTIEMBRE 1987

TEMA DE ANALISIS
**DESARROLLO
CURRICULAR Y
FORMACION DEL
PROFESORADO**

EDUCACION EN ASTURIAS
APROXIMACIONES
A LA
PSICOMOTRICIDAD



PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y CONCEPCION CURRICULAR

JOSE MARIA ROZADA MARTINEZ

La crítica al modelo tecnológico de la pedagogía por objetivos está teniendo, entre otras consecuencias, la de situar en un primer plano el **pensamiento de los profesores**. Están en auge corrientes que señalan al profesor como elemento clave en la configuración de lo que realmente ocurre en el aula. La constatación de que éstos nunca actúan como meros ejecutores de planes preestablecidos sino que resultan ser mediadores capaces de desfigurar cualquier propuesta, hace aconsejable el contar con ellos a la hora de plantearse la innovación curricular.

El trabajo «**Base para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado**» se está elaborando con un interés primordial por el **pensamiento de los profesores**. Ahora bien, no nos interesamos en ese pensamiento porque resulta necesario para abordar el desarrollo curricular, sino que además de planteárnoslo como un medio, nos interesa también como un fin.

UN PENSAMIENTO LLENO DE TEORIAS IMPLICITAS: PENSAMIENTO VULGAR Y SUPERIOR

los profesores, es decir la teoría con la que éstos guían su práctica educativa, es, en general, un **pensamiento vulgar**. Esta afirmación no puede resultar provocadora si se admite que podemos establecer dos niveles de pensamiento: el vulgar o mundano y el superior o filosófico y científico. Entre uno y otro media una «ruptura epistemológica», pero de uno a otro el ser humano individual evoluciona mediante el desarrollo de los conceptos naturales y la incorporación de otros nuevos exclusivos del pensamiento superior.

Característica fundamental de lo que denominamos **pensamiento vulgar** es el de estar configurado por teorías implícitas que, como guías para la acción, dejan ésta en el nivel de la práctica inconsciente. No parece que valga la pena por los profesores desarrollar la actividad práctica de enseñar con el mayor desconocimiento, cuando no desprecio, por lo que puedan aportar las Ciencias de la Educación. Amplios sectores del profesorado han sido formados únicamente en la disciplina que enseñan; con ella, y un saber experimental obtenido a través de la práctica, configuran su trabajo. Otros, que han recibido una formación específicamente orientada hacia la docencia, trabajan sin llegar a establecer una conexión fructífera entre los conocimientos que recibieran de manera puramente teórica, y la práctica de la enseñanza, de modo que tales conocimientos se

van olvidando o relegando al terreno de lo inútil, mientras que es la experiencia de la práctica quien de manera única va estableciendo las directrices de su quehacer. En uno y otro caso, hablar de una profesión sólo es posible en términos sociológicos de conjunto de roles ocupacionales, pero no en lo que se refiere al contenido de la misma como un campo del saber determinado y específico, en el cual los profesionales correspondientes poseen esa particular competencia que les legitima como tales.

A este trabajo sin referencia a las teorías específicas existentes sobre el campo en el que los profesores se ocupan, es a lo que denominamos proceder guiado por el **pensamiento vulgar**, es decir, no más elevado que el mero sentido común, que precisamente por ser común no es suficiente para sustentar la existencia de una profesión específica.

Si bien el sentido común es siempre necesario, no podemos pasar por alto que el género humano ha sido capaz de generar a lo largo de su historia un extraordinario bagaje de conocimientos científicos y filosóficos que constituyen lo que se considera un **pensamiento superior**.

Si nuestras acciones son tanto más racionales cuanto más controladas están por nuestro pensamiento, y a su vez nuestro pensamiento es más racional cuanto más elevado, es decir más explícito, sistematizado, contrastado, verdadero, parece ob-

vio que es el recurso al **pensamiento superior** el mejor camino para racionalizar nuestras actividades prácticas.

Pero hemos señalado que no sólo nos interesamos por hacer más racional nuestra actividad de enseñar sino que simultáneamente tenemos interés en elevar el **pensamiento de los profesores**. En efecto, a nuestro juicio, el desempeño de una tarea con la única guía del **pensamiento vulgar**, cuando resulta que sobre la misma existen conocimientos de orden superior que no están en nuestras manos, resulta ser una tarea que se realiza de manera **alienada**. Los profesores que desarrollan su actividad guiados por el **pensamiento vulgar** no sólo realizan acciones de escasa racionalidad, sino que además éstas constituyen un trabajo del que no sacan más provecho que el salario, es decir que venden su actividad de enseñar sin que de ella obtengan ningún beneficio en cuanto a su realización como seres humanos. Diríamos que sufren la misma **alienación** que los trabajadores manuales expropiados del conocimiento acerca del proceso en el que están empleados. Los profesores se ven afectados por la escisión entre el trabajo intelectual y manual fruto de la división social del trabajo. De poco sirve que se consideren intelectuales, incluso en posesión a veces de las más altas titulaciones que otorga el mundo académico, si ocurre que su trabajo como profesores resulta ser una actividad mortificante contrapuesta como un obstáculo a su ethos de intelectuales. Las únicas vías para superar esta contradicción tan extendida entre los profesores, no pueden ser más que el abandono de la actividad de enseñar, o la aceptación plena de la misma. Aceptación plena que significa **profesionalización y profesionalización** que ha de consistir en el dominio del **pensamiento superior** apropiado para racionalizar la actividad que les define como profesores: la enseñanza.

Sin embargo el reconocimiento de la existencia de un **pensamiento superior** necesario para racionalizar la actividad práctica no significa que hayamos de aceptar el esquema de racionalidad que supone a la ciencia de los medios como suficiente para dictar el camino hacia la consecución de unos fines. En la enseñanza, la ciencia aplicada no da cuenta plenamente de todas las variables que intervienen en tan compleja actividad. Los profesores que tienen un conocimiento vulgar de los procesos de enseñanza-aprendizaje, han de reconocer que, en su trabajo, se producen constantemente situaciones que se ven obligados a afrontar sin más ayu-



da que la intuición o alguna de las rutinas que han ido generando con la experiencia. Pero también los profesores que posean una elevada formación teórica sobre la enseñanza, constatan que esos conocimientos no dan cuenta de multitud de situaciones; que una clase no se somete a la ejecución de un proyecto por elaborado que esté. Si aplicamos el esquema de racionalidad medios-fines confiando en la ciencia de los medios, buena parte de la actividad de enseñar no sólo seguirá siendo irracional, sino que además se nos convierte en un conjunto de ruidos, de interferencias que distorsionan el intento de aplicar el conocimiento científico. También es un rasgo de **alienación** ese culto a la ciencia que se sitúa en paralelo con el desprecio por la experiencia. Evitar en la enseñanza la mitificación de la teoría exige interesarse por los aspectos de la práctica de los que aquélla no da cuenta todavía. Se trata de recorrer tanto el camino de la teoría a la práctica como de ésta hacia la teoría.

No propugnamos pues una elevación del **pensamiento de los profesores** desde el nivel vulgar al superior por la vía de una creciente acumulación de conocimiento académico que les permita posteriormente racionalizar su práctica. Propugnamos, más bien, avanzar mediante el

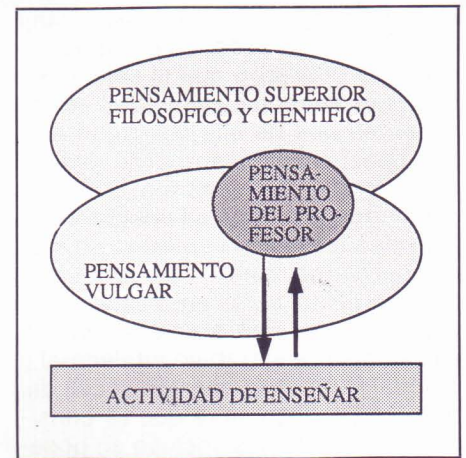
establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica. Serán éstas unas relaciones en constante evolución ya que ha de ir aumentando la teoría disponible en cada momento y a la vez serán cada vez más amplios los aspectos de la práctica que podemos teorizar.

A esta constante evolución de la teoría y la práctica de enseñar es a lo que llamamos **desarrollo curricular**. De modo que éste es un proceso que se identifica con el incremento de la **profesionalidad** de los profesores. Proceso mediante el cual su competencia para racionalizar la actividad docente representa al mismo tiempo un beneficio para el profesor, en cuanto que supone un enriquecimiento de su saber que tiene lugar con el propio trabajo de enseñar. Es así como el profesor se puede ir apropiando del proceso de trabajo con el que gana su vida, transformándolo de actividad **alienada** en medio de enriquecimiento profesional y personal.

FILOSOFIA EN EL PENSAMIENTO SUPERIOR EDUCATIVO

Pero ¿por dónde comenzar el es-

tablecimiento de esas relaciones entre la teoría y la práctica?, ¿cuál de las dos va delante? No se trata de un proceso lineal sino más bien **dialéctico** en el que lo teórico y lo práctico constituyen momentos que se alimentan recíprocamente y se hallan integrados, diríamos que superados, en una transformación de la realidad que implica tanto la investigación y conceptualización de la misma, es decir su teorización y conocimiento, como la acción transformadora. Y se trata, además, de un proceso sin final. Parece, entonces, necesario comenzar por el establecimiento de esas relaciones entre la teoría y la práctica al nivel de desarrollo en el que se encuentren; el co-



mienzo lo marcará la posibilidad de confluencia entre una y otra. Por eso parece adecuado como primer paso la explicitación de la teoría con la que el profesor está configurando su práctica, lo que en la mayoría de los casos habrá de suponer la emergencia de las teorías implícitas que forman parte del **pensamiento vulgar**.

¿Y qué es lo que ofrece el **pensamiento superior**, que pueda ser puesto en relación con la actividad práctica de modo que se beneficie a un tiempo tanto ésta como el **pensamiento del profesor**? En el **pensamiento superior** se encuentran las fuentes científicas y filosóficas del currículum es decir de la teoría y la práctica de la enseñanza que vamos a configurar.

Únicamente recurriendo al pensamiento filosófico como el más elevado de todos, conseguiremos encontrar categorías que nos permitan distinguir entre las múltiples propuestas que se nos hacen a los profesores respecto a la conceptualización y racionalización de nuestra tarea.

Para organizar nuestro pensamiento y nuestra acción es necesario llegar a clarificar o a establecer cuáles son las posiciones que suscribimos respecto al tipo y posibilidad de un conocimiento verdadero y una racionalidad en el ámbito que nos ocupa: la enseñanza. Nos encontraremos aquí con el espectro de posiciones que se dan frente al problema de la cientificidad de las ciencias humanas. De nuestra posición en ese campo habrán de derivarse los criterios de demarcación que nos permitirán discriminar entre las múltiples propuestas que se nos ofrecen respecto a la investigación educativa, la innovación curricular, la formación de los profesores, las teorías del aprendizaje, los modelos didácticos y un largo etcétera. No se trata de enseñar filosofía a los profesores, sino de hacerles sentir su necesidad para decidir con fundamento entre opciones diversas, de modo que se acerquen a ella precisamente porque se les hace necesaria.

LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y EL PENSAMIENTO SUPERIOR DE LOS PROFESORES

La sociología de la educación forma parte también de ese **pensamiento superior** al que los profesores han de recurrir para clarificar las implicaciones sociales de su trabajo.



Sobre el papel de los profesores existe también un espectro de posiciones que va desde el técnico neutro hasta el misionero. Una clarificación en este campo exige adentrarse en los análisis acerca del sistema escolar, sus instituciones y sus funciones declaradas o encubiertas. Ahora bien, respecto a este punto conviene señalar que la sociología de la educación centrada en el análisis del sistema escolar, no aclara directamente la relación que el profesor ha de establecer entre la profesión de enseñar y su posición personal respecto a la sociedad. La sociología ofrece un análisis de las instituciones en un contexto social; lo que el profesor haya de hacer en función de ese análisis es algo que no interesa a la sociología, aunque sí a los profesores, lo que justifica que éstos deban interesarse por ella.

El recurso al conocimiento filosófico y científico es necesario para avanzar en el dominio de los contenidos que se utilizan en la enseñanza. Las disciplinas no son bloques de conocimientos monolíticos que los profesores puedan tomar sin más compromiso que el de su reducción al potencial de aprendizaje de los alumnos, sino que su estado pluriparadigmático impone la necesidad de realizar opciones, dado que de ellas dependen los conceptos y procedimientos que se destacan como más relevantes y que forman parte de la lógica interna de la disciplina.

Ya hemos señalado que a muchos de los profesores se les ha formado exclusivamente en el conocimiento de la materia que imparten, pero no hay que olvidar que otros muchos imparten materias sobre las que tie-

nen escaso dominio. En general ellos les deja a merced de la versión que de la misma ofrecen los libros de texto. Es, de nuevo, uno más de los rasgos de su **alienación**.

Plantear a los profesores la exigencia didáctica de explicitar la valoración que realizan de los contenidos, así como de justificar la selección y organización de los mismos, significa por un lado relativizar el papel de las disciplinas y sus contenidos en la enseñanza arrebatándoles esa preeminencia que con frecuencia tienen (lo que no viene mal a quienes utilizan como única fuente y recurso de su quehacer didáctico el dominio de la disciplina); pero significa también elevar el conocimiento que muchos profesores tienen de la misma, lo que no deja de ser beneficioso tanto para la didáctica que configuran como para su formación profesional y personal, aspectos éstos que, como hemos dicho, están en el centro de nuestros planteamientos.

PSICOLOGIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION EN LA PRAXIS EDUCATIVA

La psicología del desarrollo y del aprendizaje fundamentalmente, pero también otras, como la psicología social, la psicología de la personalidad, de la percepción, etc., constituyen especialidades de la disciplina con las que algunas veces se esperan solucionar todos los problemas de la enseñanza, lo que, aunque evidentemente desmedido, no deja de ser comprensible si se tiene en cuenta que ésta ofrece a los profesores el conocimiento científico más directa-

mente relacionable con la actividad de enseñar, dado que el aprendizaje es esencialmente un proceso de carácter psicológico. No se puede decir sin embargo que los profesores manifiesten competencia en esta disciplina. Una lectura fructífera de la misma ha de partir de problemas didácticos tales como: ¿qué puede aprender un alumno en un estadio evolutivo y con un desarrollo cognitivo determinado?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre la actividad de enseñar y la de aprender?, ¿cómo se determinan mutuamente?, ¿cuál es el grado de significatividad cognitiva de los contenidos que utilizo para enseñar?, ¿existen estrategias para favorecerla, ¿existen formas de aprendizaje supe-

Al pensamiento superior pertenecen las llamadas ciencias de la educación

riores a otras?, ¿cuáles son las posibilidades y las limitaciones de los aprendizajes mediante el descubrimiento, la recepción, la interacción, etc., ¿qué aspectos del aprendizaje se favorecen con el empleo de ciertos medios?, ¿existen situaciones, momentos, umbrales en la utilización de los medios, en los que puedan estar dificultándose algunos aprendizajes?, ¿pueden establecerse secuencias en las actividades propuestas a los alumnos guiadas por el conocimiento existente acerca de cómo transcurre un proceso de aprendizaje?, ¿qué relación existe entre el saber adquirido y la expresión del mismo?, ¿basta con preguntar para evaluar?, ¿en qué aspectos he de fijarme para saber lo que ha aprendido el alumno,

o también, y no menos importante, lo que no ha aprendido y por qué?, ¿puedo detectar dificultades con un grado de profesionalidad mayor que la pura vulgaridad de señalar que los alumnos no entienden porque su capacidad es baja, o no trabajan porque su motivación es escasa? Preguntas como ésta conducen directamente a las fuentes científicas, que, es verdad, no siempre sacian la sed, pero enriquecen la formación de los profesores. El primer paso es formularse las, o quizás sea más exacto decir que lo primero es buscar formas de organizar la actividad de los profesores de manera que tales interrogantes surjan inevitablemente de la misma.

Al que denominamos **pensamiento superior** pertenecen, en fin, las llamadas ciencias de la educación que, independientemente de su estatus epistemológico, compendian el saber más elevado del que podemos disponer para racionalizar la actividad práctica de enseñar. El ascenso hacia el mismo ha de partir de los problemas que estamos obligados a afrontar como profesores, pero, ciertamente, el sentimiento de tal obligación, no es otra cosa que el resultado de una **profesionalidad** hoy escasamente desarrollada entre los profesores. A incidir en ese problema está destinada la propuesta de «**Bases para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado**».

EL CURRÍCULUM COMO EL TRABAJO DE LOS PROFESORES

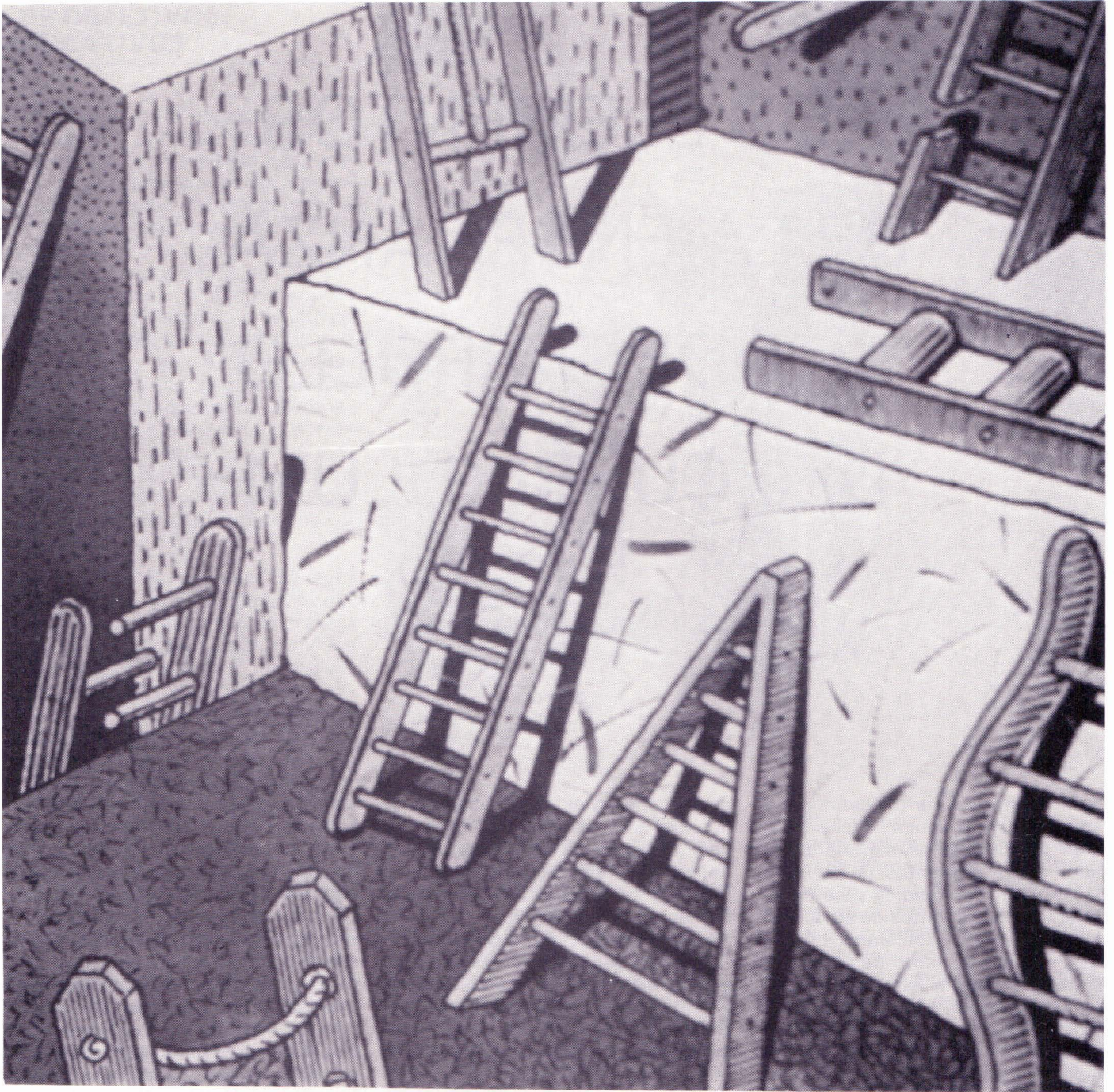
Como hemos señalado anteriormente, respecto a la enseñanza como objeto de conocimiento y como actividad práctica, se dan una pluralidad de posiciones derivadas de las existentes en el ámbito más general de las ciencias humanas.

Realizar una propuesta para el **desarrollo curricular** y la formación del profesorado exige tomar una decisión ante ese espectro de opciones, por cuanto que dicha propuesta presenta dimensiones referentes a campos diversos, como son la innovación curricular, la investigación sobre la educación, los modelos didácticos, o la formación del profesorado, todos ellos divididos en diferentes enfoques o tendencias cuya razón de ser hay que buscarla en la problemática epistemológica de las ciencias humanas.

A nuestro modo de ver, en los dos polos de ese espectro de posiciones se sitúan respectivamente, de un lado los científicos que serían aquellos que propugnan una sola metodología para todas las ciencias, y de otro los anticientíficos, que serían aquellos que señalan que las ciencias humanas no son homologables a las naturales, por lo que requieren una metodología diferente. En el universo conceptual de los primeros se mueven respecto al campo de la enseñanza el paradigma empírico positivo, empírico-analítico, los enfoques cuantitativos, reproductivos, la investigación empírica, los enfoques racionalistas, tecnológicos, sistemáticos, etc. Del lado que denominamos anticientífica se situaría el paradigma hermenéutico, los enfoques cualitativos, los reconstructivos, la investigación interpretativa, los enfoques naturalistas, humanistas, los modelos deliberativos, la orientación hacia la comprensión, etc.

Con respecto a esta polaridad trasvasada a la discusión curricular desde el pensamiento filosófico y científico general, creemos que se puede hablar de un tercer bloque de propuestas que podemos denominar **dialécticas**, si entendemos por pensamiento **dialéctico** aquel que es capaz de entender e integrar las otras posiciones en términos de contradicción no resuelta, mostrando un tercer camino capaz de asumir ambas posiciones sin negar la contradicción entre ellas, sino asumiéndola y superándola, asunción y superación que tendría lugar en términos de práctica social, es decir de **praxis**, donde la actividad práctica atiende no sólo a las aportaciones del conocimiento científico sino también a una determinada orientación **teleológica**. La confluencia en el concepto central de **praxis** de dimensiones epistemológicas (reintegración y superación en la acción práctica de lo objetivo y lo subjetivo, de lo general y lo particular, de los hechos y los valores, etc.) y de dimensiones teleológicas, exige que una posición **dialéctica defina su situación no sólo ante la polaridad científico - anticientífi-**





cismo sino también ante la que cabe establecer respecto al grado de compromiso con la transformación de la sociedad. Por lo que se refiere a la enseñanza, esos dos polos podrían ser definidos como el **funcionalista** y el **voluntarista**, señalando el primero las posiciones de quienes contribuyen deliberada o acriticamente al cumplimiento de las funciones que la sociedad reserva al sistema de enseñanza, y refiriéndose el segundo a la actitud de quienes ingenuamente aspiran a utilizar la escuela como motor del cambio social.

En el área del currículo ocupan este espacio de posiciones **dialéctica** los enfoques de orientación crítica o sociocrítica, el constructivo, la investigación crítica, los reconceptualistas, los modelos orientados a la emancipación, etc. En nuestro caso la orientación de la **praxis** superado-

ra tanto de la colaboración **funcionalista** como de la ingenuidad **voluntarista**, vendría dada por la acción de los profesores no dirigida en primera instancia hacia la institución escolar, si no hacia sí mismos, a través de lo que aquí hemos planteado como la necesidad de orientarse hacia la **desalienación o la formación profesional y personal**.

Es esta orientación de la praxis la que nos señala la conveniencia de definir el currículo como el trabajo de los profesores, de manera que la formación de éstos se convierta en **desarrollo curricular**, toda vez que con ella van siendo capaces de apropiarse de los elementos teóricos y prácticos que intervienen en el ejercicio de la actividad de enseñar.

