

Enseñar, pensar la profesión y contarlo. Intento (y fracaso) de una iniciativa al respecto

Teaching, thinking about the profession and telling about it.
Attempt (and failure) of an initiative in this regard

José María Rozada Martínez
josemariarozmart@gmail.com

Recibido en octubre de 2020
Aceptado en octubre de 2020

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19372

RESUMEN

Partiendo de la fuerte convicción de que no bastan los años de trabajo en el aula para desarrollar una profesionalidad docente atenta por igual a la teoría y a la práctica, el autor propone un modo de entender dicho proceso, al que pone el rótulo de “pequeñas pedagogías” autobiográficas, que se pueden entender como formas de un enfoque crítico en tanto que instrumentos de desalienación de los trabajadores de la enseñanza.

A partir de la publicación de su propia autobiografía, junto con un grupo de exalumnos y docentes de todos los niveles educativos, así como de otros profesionales de la enseñanza, se constituyó un seminario orientado por la convicción y la propuesta anteriormente expuestas.

Finalmente, el autor juzga como fracasada la iniciativa al no superar sus sesiones la mera adición de momentos de diálogo interesantes pero desestructurados, generándose dinámicas que no se atenían al modelo formal y las formas de participación inicialmente acordados, lo que impidió avanzar en el espacio de formación no institucionalizado que se buscaba.

Palabras clave: formación del profesorado, biografías, teoría-práctica, crítica.

ABSTRACT

Starting from the strong conviction that years of work in classrooms are not enough to develop a teaching professionalism concerned with both theory and practice, the author suggests a way to understand this process, which he labels as autobiographical “small pedagogies”, which might be understood as different aspects of a critical approach related to methods of discouragement of teaching workers.

After the publication of his autobiography, a seminar has been constituted along with a group of former students and teachers from different educational levels, as well as other teaching professionals. Its aim is guided by the conviction and proposal set out above.

Finally, the author judges that initiative as a failure due to its sessions not overcoming the mere addition of interesting but unstructured moments of dialogue, with the appearance of dynamics that did not abide the formal model by and did not follow the forms of participation initially established, which prevented progress in the non-institutionalized formation space sought.

Keywords: teacher education, biographies, theory-practice, criticism.

Referencia

Rozada, J. M. (2021). Enseñar, pensar la profesión y contarlo. Intento (y fracaso) de una iniciativa al respecto. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 99-110. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.4.19372

La primera parte del título expresa un convencimiento lentamente sedimentado a lo largo de mi vida profesional, hace años concluida. Una convicción con vigor suficiente aún para exponerla y hacer algo con ella allí donde la ocasión se presente.

La segunda parte se refiere al seminario constituido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo durante el curso 2019-20.

El paréntesis advierte de un fracaso, al menos desde lo que eran mis expectativas, del que debo dar cuenta autocríticamente.

LA CONVICCIÓN

Surgida de la reflexión sobre mi propia experiencia, mantengo la idea de que la profesionalidad docente no necesariamente se desarrolla sumando años de trabajo en las aulas, sino que, contrariamente a lo que suele admitirse por los propios enseñantes, el estudio y la reflexión permanentes son imprescindibles para ir conformando dicha profesión, aunque no de una manera cerrada y definitiva, sino abierta y en constante interacción con realidades cambiantes, de las que forma parte esencial el propio docente como sujeto.

El habla y la escritura son materializaciones del pensamiento que lo elevan sobre el carácter difuso que este presenta cuando no se formaliza. Contra lo que parece, no es ocioso decir esto, porque la inmensa mayoría de los docentes jamás tiene ocasión de exponer su pensamiento y experiencia profesional con la sistematización y el rigor que requiere la intervención formal ante un auditorio de oyentes o la redacción de un texto escrito para unos lectores. A los foros donde se habla de la enseñanza o a las publicaciones donde se escribe sobre ella, se suele acceder a través de puertas a las que los docentes no llaman, en parte sabedores de que son espacios reservados a quienes estudian o investigan en el ámbito académico universitario. También suele ocurrir que ellos mismos consideran, no pocas veces con acierto, que sobre su práctica profesional y, sobre todo, acerca de los fundamentos que la respaldan, no tienen nada que decir más allá del comentario informal en la sala de profesores o en el coche que comparten camino del colegio o el instituto.

La concepción de la profesionalidad docente como el siempre inacabado proceso de construcción de su *pequeña pedagogía*¹ procede de la reflexión sistemática sobre mi propia vida profesional, gran parte de la cual tuvo lugar transitando a diario entre la escuela y la universidad, entre el trabajo en el aula de primaria y el llevado a cabo en las clases recibidas o impartidas en distintas facultades, además del realizado durante horas de trabajo solitario en casa para comparecer dignamente en dichos foros, así como en otras organizaciones o colectivos profesionales. De ahí salió la idea de que el docente ha de hacerse con un conocimiento que, procedente del mundo académico y del trabajo en el aula, es reelaborado por él mismo con un interés, un sentido y un lenguaje que no son estrictamente los propios del mundo académico universitario, por un lado, ni de las salas de profesores de los centros de primaria o secundaria por otro, sino que pertenece a un espacio intermedio que carece de reconocimiento institucional en uno y otro de dichos mundos separados. Por ejemplo, cuando preparaba y llevaba a cabo mis clases procurando ser consecuente con la idea, entre otras, de que tenían que cumplir la función de “tirar” del desarrollo conceptual de mis alumnos en lugar de esperar por él, lo hacía porque había leído/estudiado algunos trabajos de Vigotsky, además de sus diferencias con Piaget, pero no porque hubiera trabajado ampliamente sobre el legado de ambos hasta el punto de estar preparado para debatir sobre ellos con quienes dominan su obra a un alto nivel académico. De modo que, sin que ello supusiera subestimación alguna, denominé mis teorías al respecto, además de otras muchas similares a ellas, como “de segundo orden”, reivindicando ese segundo plano como el más adecuado para imaginar y establecer relaciones próximas y equilibradas en su dialéctica con la actividad docente en mis clases.

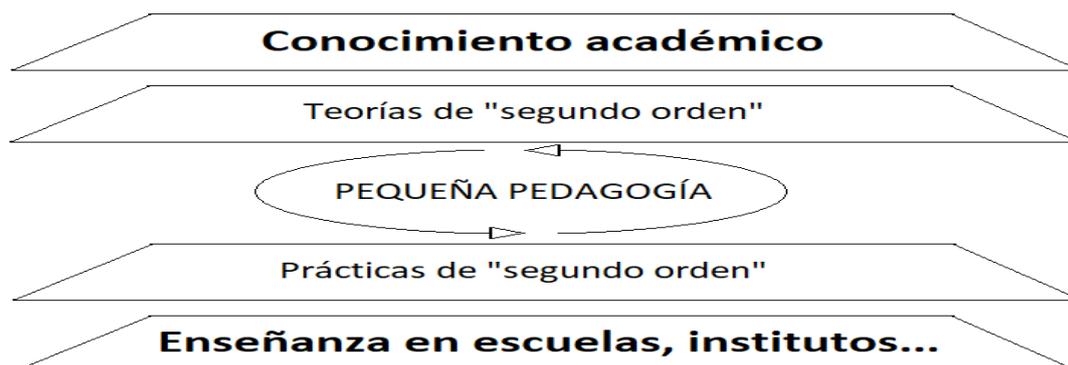
Del mismo modo, cuando preparaba dichas clases admitiendo que constituían una realidad inmensamente compleja, como lo es todo grupo humano interaccionando activamente durante horas, seleccionaba aquellas partes que mejor podía dominar a partir de mis planteamientos teóricos para, tirando de simetría, denominarlas “prácticas de segundo orden”, señalando con ello que en absoluto constituían toda la práctica con la que habría de vérmelas en clase, sino únicamente aquellas partes de la misma en las que mi actividad docente podía ser

¹ Este es el rótulo que utilicé a partir del año 2005 para denominar el modo de estructurar y representar mi manera de entender y llevar a cabo las relaciones entre teoría y práctica en la profesión docente. Un acceso más amplio a dicha idea puede consultarse en <http://www.formarsecomoprofesor.es/mi-pequena-pedagogia/>

conscientemente enriquecida, superando así, al menos parcialmente, el mero parecer basado en la experiencia.

Fue así, atendiendo a estos movimientos, como perfeñé la representación formal de la que denomino mi *pequeña pedagogía* (Gráfico 1) (Romero et al., 2006, p. 50).

GRÁFICO 1. La “pequeña pedagogía”, entre teorías y prácticas de “segundo orden”



Fuente: Elaboración propia

Cuando, tras jubilarme, escribí mi autobiografía como docente (Rozada Martínez, 2018)², quería, entre otras cosas, darle vida a dicha idea. Al hacerlo me fui dando cuenta de lo importante que había sido para mi formación permanente el haber tenido ocasiones múltiples de contar a otros lo que pensaba y hacía. Sin ese estímulo para escribir, publicar y hablar ante auditorios muy diversos, creo no hubiera sido posible la dedicación y el esfuerzo que requiere una formación permanente entendida como digo.

LA INICIATIVA

Algunos de mis antiguos alumnos universitarios me hicieron llegar su interés por reunirse en torno a unas cañas de cerveza y las páginas de mi libro autobiográfico.³ Conversamos sobre ello en varias ocasiones, pero el formato de tertulia sin guion no me parecía suficientemente enriquecedor, así que insistí en formalizar la propuesta como un seminario. La Asociación Asturiana de Pedagogía y

² Varias reseñas de la misma y un amplio resumen de su contenido pueden verse en <http://www.formarsecomoprofesor.es/autobiografia/>

³ Debo citar con gratitud sus nombres: Patricia Barranco García, Borja Llorente Álvarez, Rubén Martínez Fernández, Jonás Muñoz Cadenas y Raquel Suárez Fernández.

el Decanato de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo se mostraron abiertos a acoger la iniciativa.

El programa presentado fue el siguiente:

Noviembre (jueves 28)	TEMA 1.- La profesionalidad en el sistema educativo
Enero (jueves 30)	TEMA 2.- El enfoque crítico-autobiográfico en nuestra propia formación
Marzo (jueves 26)	TEMA 3.- Nuestro trato con el conocimiento académico
Mayo (jueves 28)	TEMA 4.- Una práctica interesada en la teoría

Acordamos que para abordar cada tema distribuiríamos entre los miembros del seminario algunas lecturas, además de aquellos textos autobiográficos que todos ellos quedaban invitados a escribir y presentar. Con el primer tema se trataba de situarse ante los diferentes enfoques de la profesionalidad que se manejan en la enseñanza, buscando una idea de profesionalidad que nos pareciera adecuada a la realidad de nuestro trabajo tal como lo entendemos, lo llevamos a cabo y lo vivimos, sin aceptar entrar en el juego de intereses corporativos o de estatus, sino ocupándonos del reconocimiento por nosotros mismos de ese espacio intermedio existente entre la teoría y la práctica, entre el mundo académico universitario y la docencia en las aulas de primaria o secundaria, con independencia del lugar y la etiqueta (la de semiprofesionales, por ejemplo) que la sociología de las profesiones considere que nos corresponde según sus criterios como disciplina.

Con el segundo de los temas se pretendía un acercamiento a lo que podría ser un enfoque autobiográfico que cupiese dentro de una perspectiva crítica, lo que, a mi modo de ver, puede darse si la tarea de reconocerse a sí mismo como sujeto que se ocupa de crear su *pequeña pedagogía* se enfoca en un sentido emancipador, en tanto que enfrentado al reduccionismo técnico y/o burocrático que tanto contribuye a nuestra alienación como trabajadores de la enseñanza.

Con el tercero buscábamos reconocer y compartir eso que antes he denominado “teorías de segundo orden”, redactando y presentando ante el grupo alguna experiencia de cómo ciertas lecturas nos habían permitido formular, más o menos formalmente, algunas ideas (teorías) con las que ir al aula y desarrollar nuestro trabajo en ella.

Con el cuarto y último tema se trataba de hacer lo mismo, pero con respecto a las denominadas “prácticas de segundo orden”, es decir, relatar experiencias en las que la reflexión sobre alguna situación vivida en clase nos hubiera llevado a buscar y

acaso encontrar respuestas en nuestras teorías como reelaboraciones del conocimiento académico.

En todos los casos el seminario sería ese colectivo amable y exigente al mismo tiempo, capaz de constituir un estímulo al esfuerzo que requiere siempre el trabajo serio de sistematizar una intervención que alimente un diálogo de calidad, aunque sea entre iguales.

EL FRACASO

Debo aclarar que el paréntesis del título no es compartido por todos los miembros del seminario que llegaron al final del trayecto, tampoco por algunos que, por razones diversas, no pudieron asistir siempre.⁴ De modo que lo dicho aquí es cosa mía.

IMAGEN 1. Sesión constituyente del seminario



Fuente: Fotografía del autor

El seminario no surgió para contar mi vida ni tampoco la de sus miembros, sino para organizar y prestar atención a nuestros relatos particulares en tanto que expresiones de una estructura de la profesión pensada para entender mejor las relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza.

Como autor de la propuesta soy consciente de estar inmerso en esa dialéctica entre agente y estructura a la que numerosos autores se refieren cuando señalan el

⁴ En las respuestas dadas a un cuestionario recientemente pasado a los miembros del seminario predominan las valoraciones positivas, a pesar de las dificultades habidas en las dos sesiones que hubo que celebrar telemáticamente debido a la pandemia que padecemos.

peligro de que las narrativas biográficas nos lleven a fijarnos exclusivamente en los individuos particulares, olvidando las estructuras en las que sus vidas se enmarcan y de las que no se puede prescindir a la hora de interpretarlos, de la misma manera que sus vidas son necesarias para encarnar y sacar del plano meramente formal dichas estructuras. Una dialéctica individuo-estructura, por lo demás, tan clásica como actual, en tanto que necesariamente situada en el centro de todo estudio del ser humano como ser social siempre que se proponga evitar el reduccionismo.

Sin embargo, el ser humano no está únicamente inmerso en una o varias estructuras macro, sino en muchas otras que podemos considerar menores. La que propuse al seminario era la que yo entiendo como estructura de la profesión en lo referido a las relaciones entre teoría y práctica cuando un docente pretende ubicarse honestamente (es decir, reconociendo posibilidades y límites y sin intereses espurios) en la dialéctica entre ambas.

Pues bien, cuando digo que el seminario fue un fracaso, al menos en su primer año de existencia, es porque considero que, aunque hemos hablado en él de muchas cosas interesantes, la atención a una estructura, más allá del enunciado con el que se convocaba cada una de las sesiones, fue casi por completo olvidada. Mi propuesta careció de fuerza para instalarse en la mente de los participantes, de modo que pudiera ser en todo momento reconocida y utilizada como herramienta para procurar una mínima trabazón de nuestras intervenciones. El seminario no pretendía solamente el diálogo entre iguales por sí mismo, sino un diálogo enmarcado, como acabo de decir, en lo que, basándome en la formalización de mi experiencia, propuse como estructura de la profesión en lo que se refiere a las relaciones teoría-práctica en la enseñanza. Una estructuración que puede discutirse, lo que no cabe es olvidarla sin formular otra, porque entonces resulta imposible elevarse sobre el suelo donde caminamos a diario como sujetos particulares. Da igual que hablemos de las aulas, las políticas educativas o lo que sea si no hay un modelo formal de referencia que nos permita entendernos y hablar como algo más que meras individualidades, cada cual con sus ideas o sus ocurrencias. Pienso que un seminario profesional debe compartir o tomar como elemento primero de discusión cuál es la estructura de la profesión en la que va a enmarcar sus aportaciones biográficas y su diálogo sobre ellas. Una vez acordada esta, aunque sea de modo provisional, no puede dejarse de lado para hablar, aunque sea de manera atinada, incluso brillante, como hicieron a veces los miembros del seminario,

sobre multitud de cuestiones interesantes, pero sin el orden que proporciona la referencia a un esquema, a un modelo que estructure de alguna manera la inabarcable adición de opiniones e intereses diversos que es posible suscitar en diálogo abierto sobre una realidad tan compleja como es la enseñanza.

Aunque el seminario no fue planteado como una investigación en sentido estricto, sino como un espacio para la exposición compartida de relatos escritos o hablados, si, por ejemplo, utilizamos la terminología de la investigación biográfica en ciencias sociales, puede afirmarse que fracasó tanto desde una perspectiva ejemplificadora como constructiva:

El *método de ejemplificación*. Consiste básicamente en la “ilustración” y fundamentación de determinadas hipótesis mediante ejemplos escogidos, extraídos de una serie de relatos biográficos. [...]

El *método constructivo*. Consiste en el estudio del mayor número posible de relatos biográficos desde el punto de vista de una problemática claramente delimitada. (Pujadas Muñoz, 1992, p. 53)

Para mí, tras la iniciativa del seminario latía el deseo de ver si el concepto de *pequeña pedagogía* se afianzaba mediante ejemplificaciones o se reconstruía en trato dialéctico con los relatos autobiográficos de los participantes. No ocurrió así porque apenas hubo relatos ni estos, una vez expuestos, fueron considerados por los miembros del seminario a la luz del modelo propuesto. Por eso digo que, al menos para mí, la iniciativa resultó fracasada.

Otra de mis motivaciones al poner en marcha el seminario era la de ver si era posible iniciar una andadura a través del espacio profesional propio al que me referí así en la sesión constituyente:

Un espacio sin nombre ni instituciones que destilen y articulen un poder (que, por otra parte, no se reclama), tratando de reconocer dicho espacio como territorio realmente existente entre las instituciones académicas y los lugares de trabajo, vecino de ambos y muy atento e interesado en ellos, pero no plenamente integrado en ninguno de los dos.⁵

⁵ Acta de la sesión del 26 de septiembre de 2019. <http://www.formarsecomoprofesor.es/wp-content/uploads/2020/10/Acta-de-la-primera-sesi%C3%B3n-26-septiembre-2019-3.pdf>

En ningún momento percibí que esto se estuviera produciendo ni hubiera la posibilidad de avanzar en algo parecido. Así pues, insisto en que, por mi parte, está más que justificado el paréntesis del título que hace alusión al fracaso, esa ingrata y temida palabra, cierto, pero no peor que el autoengaño o el silencio fraudulento.

Refiriéndose a mi *pequeña pedagogía*, el profesor Bolívar escribió hace ya algunos años:

(...) de poco sirve establecer ingeniosas relaciones, si no están articulados institucionalmente los espacios en que docentes y académicos, en un plano de igualdad y competencia respectiva, puedan apoyarse mutuamente. En este caso, más que declaraciones teóricas, que nos retrotraería el asunto al perenne problema de la relación teoría-práctica, se trata de ver qué fórmulas institucionales se han hecho o pueden hacer. (Bolívar Botía, 2006, p. 75)

Aunque el seminario fue acogido en el seno a la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y formaron parte de él algunos profesores de la misma, no se configuró como algo institucionalizado, sino que, explícitamente, como puede verse en los párrafos reproducidos del acta de constitución, pretendíamos explorar con él otra manera de concebir y habitar ese espacio que media entre la teoría y la práctica, que, ciertamente, no están del todo aisladas, sino que algunos docentes de uno y otro lado transitan de vez en cuando buscando encontrarse. El propio profesor Bolívar, en las líneas siguientes al párrafo reproducido, menciona algunos “modelos de relación interinstitucional”. Uno de ellos, como él mismo señala más adelante, es el que se lleva a cabo a través del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), hacia el que yo siempre he mostrado respeto y hasta proximidad, pero también cierto distanciamiento que queda bien recogido en mi respuesta a la intervención de Francisco F. García Pérez en el foro donde hablamos de estas cosas: el XI Encuentro de Fedicaria, Santander, 3 al 5 de julio de 2006. Reconocí allí que, además de mi buena sintonía con ese tipo de iniciativas institucionales,

En esa combinación de sano escepticismo y necesaria utopía que el propio autor nos recomienda, en lo que respecta a la escuela pública en España, después de todas las reformas de la democracia (...) la fuerza del escepticismo es en mí mayor que la de la utopía. De modo que voy dejando de pensar en grandes modelos de escuela, de profesorado y de su formación, para conformarme y

concentrarme en una serie de ideas y prácticas de aplicación, en principio, solo autobiográfica; dispuestas, eso sí, para ser comunicadas a otros, antes o después de escuchar las que por su parte tengan ellos a bien comunicarme. (Romero Morante et al., 2006, pp. 61-62)

Como cuento en la autobiografía ya mencionada, mi vida profesional transcurrió más bien en solitario, como una circunstancia particular, algunas veces con más hostilidad que apoyo institucional; buscando, eso sí, colectivos no institucionalizados como Fedicaria o la Plataforma Asturiana de Educación Crítica. Al presentar la idea de *pequeña pedagogía*, no he pretendido formular con ella una alternativa a la formación del profesorado que pudiera ser asumida por el Estado, la universidad o la escuela, sino que lo he hecho como un relato surgido de la reflexión sobre mi propia experiencia vivida en contextos y circunstancias determinados. Por eso, siempre que tengo ocasión, lo cuento, pero lo hago sin otra expectativa que la de poder ofrecerles alguna idea a estudiantes, maestros o profesores que todavía no hayan caído en los enfoques técnicos y/o burocráticos o ya estén desengañados de ellos, como lo hicieron masivamente los docentes de mi generación, pero sin buscar por su parte, la mayoría de las veces, más respuesta que el rechazo hacia todo aquello que sonara a Pedagogía o a Ciencias de la Educación; en algunos casos, abominando también de la realidad de las aulas y hasta de sí mismos como docentes.

Amistosos colegas, exalumnos de grato recuerdo mutuo y otros profesionales de la enseñanza interesados me ofrecieron una oportunidad el curso pasado y no la dejé pasar. Que no haya salido del todo bien, no es para mí algo nuevo ni significa que mis ideas no sigan ilusionadamente dispuestas para ser contadas y, sobre todo, si es posible, hacer algo con ellas, con tal de que sirvan para estimular el pensamiento de otros acerca de las formas, las posibilidades y los límites del empeño por relacionar teoría y práctica en la docencia.

Hay que reconocer, sin embargo, que, tal como ocurre en las aulas, nunca sabremos del todo cuánto hay de brindis al sol en esos fines últimos con los que tratamos de justificar eso que, quizás pretenciosamente, llamamos formación.

REFERENCIAS

Bolívar Botía, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. *Con-Ciencia Social*, 10, 69-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159266>

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Romero Morante, J., Luis Gómez, A., García Pérez, F. F., Rozada Martínez, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2159264>

Rozada Martínez, J. M. (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Edición del autor.

