andecha PEDAGOGICA

EXTRA

REVISTA DE INTERCAMBIO
DE EXPERIENCIAS DIDACTICAS
AÑO IV - N.º 12 - 1984 - 275 PTAS.

CTUBRE 1934

TINEO
problemática educativa

EL PREESCOLAR EN CASA

Meditaciones sobre
LA REGENTA

J. ZATÓN

CC. SOCIALES

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El Seminario de Ciencias Sociales de la Casa del Maestro ha realizado durante el curso 1983-84 un ensayo de aproximación a lo que podría ser una instancia intermedia entre la teoría y la práctica, capaz de ponerlas en relación tanto recogiendo las aportaciones recíprocamente útiles, como rechazando las inutilidades que en ambos campos se generan.

El Seminario de Ciencias Sociales de la Casa del Maestro de Gijón

Las dificultades de un intento para crear una instancia mediadora entre la teoría y la práctica

José María ROZADA MARTINEZ
(Coordinador) (1)

Miles de profesores desarrollan su trabajo en los distintos niveles de enseñanza al margen de la teoría educacional, cuando no enfrentados a ella, valorándola como inútil para la práctica de la enseñanza. Al mismo tiempo, decenas de «teóricos» de la educación realizan sus planteamientos alejados del campo donde se dan los fenómenos que les ocupan. Es este un divorcio cuya superación se hace ineludible para quien entienda que la renovación de la enseñanza, en su vertiente pedagógica (tiene otras, por supuesto), debe eludir tanto la concepción artesanal de la docencia como la pretensión cientificista y su correspondiente derivación tecnológica.

El Seminario de Ciencias Sociales de la Casa del Maestro ha realizado durante el curso 1983-84 un ensayo de aproximación a lo que podría ser una instancia intermedia entre la teoría y la práctica, capaz de ponerlas en relación tanto recogiendo las aportaciones recíprocamente útiles, como rechazando las inutilidades que en ambos campos se generan.

Buscando la coherencia entre el concepto de profesor y la manera de abordar su formación, durante el curso 83-84 el seminario viene orientando su actividad a provocar la reflexión y el debate a partir de la consideración del profesor como mediador entre la teoría y la práctica (PEREZ GOMEZ, 1983 y 1984; GIMENO SACRISTAN, 1983), con la perspectiva, ciertamente lejana, pero irrenunciable, de que los movimientos de renovación pedagógica asuman plenamente la reivindicación para los profesores de la capacidad y posibilidad de investigar acerca de su trabajo, de manera «...que la investigación educativa surja, sea controlada y dirigida, a partir de la propia práctica de la educación, es decir de la propia realidad educativa» (QUINTANILLA, 1978, pág. 117). Creemos que, ello ayudará a los profesores a liberarse no sólo de la servidumbre tecnológica que les condena para siempre a la última instancia de decisión como aplicadores de las normas que otros elaboran, sino también del hechizo de los magos que van vendiendo el último producto artesanalmente elaborado (los hay incluso con denominación de origen), y cuya proliferación sólo se explica en un contexto de analfabetismo como el que padecemos los profesores de este país en lo que a conocimiento de las ciencias de la educación se refiere, y a cuya superación pretende contribuir también esta línea de reflexión e investigación que el Seminario propugna.

No debe entenderse que despreciamos el trabajo de quienes se ocupan en la elaboración y difusión de técnicas y métodos concretos, sino que sólo deseamos señalar la escasa validez que, a nuestro juicio, tiene el trasplante de metodologías para la formación de profesores capaces de tomar decisiones adaptadas a la configuración peculiar que en su aula presentan las múltiples variables intervinientes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo tampoco debe entenderse que frente a los «productos artesanalmente elaborados» defendemos otros homologados bajo «el mito de la ciencia» (QUINTANILLA, 1979).

Aunque, ciertamente, en el Seminario se han realizado a lo largo del curso análisis y discusiones de sumo interés para los participantes, acerca de cuestiones como la programación tal y como es entendida por los modelos tecnológico-eficientistas más duros (MEDINA RUBIO, 1980), la pedagogía por objetivos (GIMENO SACRISTAN, 1982), los problemas de la elaboración curricular (LUIS GOMEZ, 1984), las aportaciones de la psicología del aprendizaje (NOVAK, 1982; CARRETERO, 1980-83, y POZO, 1983-4), etc., lo que aquí nos parece interesante señalar son algunas dificultades aparecidas a la hora de plantear un seminario con la orientación que en éste se pretende.

Hacemos hincapié en las dificultades porque creemos que es bueno reducir las dosis excesivas de triunfalismo con que tantas veces se nos narran las experiencias realizadas, ya que seguramente el énfasis en las dificultades facilita más la conexión con los profesores que esa especie de discursos fabricados más para animar a los neófitos que para abordar seriamente los gigantescos obstáculos que tanto dificultan el cambio más mínimo en una institución secularmente inalterada.

En primer lugar hay que reconocer que los profesores, en general, están escasamente predispuestos para aceptar que sus posibilidades de renovación pasan ineludiblemente por la permanente dedicación de una cierta parte de su tiempo al estudio de las interesantes aportaciones que diversas disciplinas realizan al campo educacional. Cierto que los estudios que los profesores realizan en el período de formación inicial, resultan en su mayoría tan escasamente funcionales para la práctica que ni siquiera se intentan aplicar en las propias Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (GIMENO SACRISTAN, 1980) o en los CAPS donde se enseñan, lo que contribuye a desarrollar en el pensamiento de los profesores una imagen tan negativa de los estudios propios de su profesión, que empuja, incluso a los más conscientes de sus dificultades, a buscar la solución de los problemas

por cualquier vía excepto la del estudio. Así que se hace muy difícil plantear con éxito, en un grupo de profesores, la lectura de cierta bibliografía previa a cualquier discusión. Y, sin embargo, ello es ineludible si se pretende que el debate en los seminarios sea cualitativamente distinto al que se realiza en la cafetería.

No es menos cierto que en la profesión docente se carece de todo incentivo, que no sea la propia conciencia profesional, capaz de estimular a los profesores a cumplir con el esfuerzo que exige desempeñar con rigor una profesión que, como todas aquellas que manejan saberes inseguros y en constante reconsideración, han de incorporar el estudio permanente como un elemento esencial de la misma.

Si bien no podemos extendernos en este punto, sin embargo, queremos señalar a este respecto el error que a nuestro juicio constituye la identificación que se realiza frecuentemente entre promoción profesional y «trepismo», y que se plasma en las resistencias que se oponen al reconocimiento administrativo-profesional de las cualificaciones que los profesores acrediten, llegando a caer en la demagogia del «todos iguales» (excepto los más antiguos en el centro, a juzgar por el decreto de plantillas próximo a entrar en vigor para la E.G.B.), demagogia tanto más evidente cuanto más se considera que no es éste el criterio que rige en el resto de las profesiones del mundo laboral al que habrían de asimilarse los trabajadores de la enseñanza.

Otra de las dificultades que presenta la constitución de un seminario con las pretensiones que aquí señalamos, es la referente a la incorporación al mismo de miembros procedentes de lo que, para entendernos (y sólo para eso), podríamos denominar el ámbito de la teoría. Los profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de las Facultades de Ciencias de la Educación, salvo en raras excepciones (2), viven, desde el otro lado, el alejamiento entre teoría y práctica que venimos lamentando, y buena parte de ellos padecen, respecto a las aulas, una indisposición y falta de estímulo profesional, similar a las que hemos señalado en otros profesores respecto al estudio y consideración de la teoría educacional. Y, sin embargo, ambos, profesores de los dos niveles, se necesitan tanto, que de no articularse una verdadera relación entre ellos, creemos que las más loables iniciativas (CEIRES, Colectivos, casas, centros de recursos, centros de perfeccionamiento, departamentos de formación del profesorado, etc.) si bien pueden ser fructíferas en otros campos, en lo que se refiere a su virtualidad para formar a los profesores de todos los niveles, es decir, para avanzar en un acercamiento real entre teoría y práctica, pueden tener una validez escasísima (3).

Finalmente deseamos señalar un obstáculo más que planeó sobre el seminario de Ciencias Sociales de la Casa del Maestro, a saber: la incapacidad para abordar una didáctica especial más allá de la mera metodología (LUIS GOMEZ, 1982). Tras los primeros planteamientos al nivel de la didáctica general, todo intento de descender a la didáctica concreta de las Ciencias Sociales acabó en la mera charla de sentido común. Las interpelaciones acerca del valor formativo de los contenidos de la Geografía y de la Historia, así como de la articulación pedagógica de los mismos, se encontraron no ya con que la teoría estaba lejos, sino más bien con que no estaba.

La inexistencia de diseños curriculares que en el campo de las Ciencias Sociales ofrezcan a la discusión distintas propuestas (modelos) caracterizados por una articulación peculiar de las decisiones que cabe tomar respecto a los objetivos, los contenidos y los métodos, impidió el avance de nuestras discusiones más allá del mero saber de opinión.

Sabemos que no conviene caer en «...la imaginación ilusoria de que la pedagogía tiene la libertad («externa») y la posibilidad («interna») de elegir entre los contenidos que puedan hallarse en todos los sectores mundanos (lo que es provechoso para el educando), guiándose únicamente por sus propios principios» (BLANKERTZ, 1981, pág. 169), sin embargo creemos que en la didáctica especial de las Ciencias Sociales se hace necesario un trabajo de base pedagógica que nos permita interpelar a las diferentes disciplinas sociales acerca de su valor formativo, de manera que tanto los profesores como la administración podamos plantearnos la cuestión de la revolución curricular con más posibilidades de éxito que hasta ahora.

(1) El presente artículo expresa exclusivamente las opiniones personales de su autor y no necesariamente las del conjunto de los miembros del seminario al que se refiere.

(2) Por cierto, excepciones hoy maltratadas por una legislación sobre horarios (exclusiva) e incompatibilidades, tan necesaria en muchos aspectos como, a nuestro entender, desafortunadamente aplicada a los casos en los que se compatibiliza el trabajo en las aulas con la investigación y la formación de profesores.

(3) Razones de espacio no nos permiten matizar mejor estas opiniones, pero es indispensable señalar:

1.º Que, ciertamente, no todas las disciplinas que intervienen en la formación de un profesor han de tener necesariamente relaciones directas con la práctica; así como tampoco cabe plantear que todas las dimensiones de la actividad de enseñar sean captadas y racionalizadas plenamente por la teoría educacional.

2.º Que nuestra concepción de la relación teoría-práctica no cae en la ingenuidad de considerarlas en una relación armónica, sino que las entendemos en una tensión crítica.

BIBLIOGRAFIA

BLANKERTZ, Herwing: «Didáctica», en SPECK, Josef, y WEHLE, Gerhard. (Eds): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Herder, Barcelona, 1981.

CARRETERO, Mario: «Tropezando muchas veces en la misma piedra», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 67-68 (julio-agosto, 1980), págs. 10-12.

CARRETERO, Mario, y otros: «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia», en *Infancia y aprendizaje*, n.º 23 (1983-84), págs. 55-57.

GIMENO SACRISTAN, J., y FERNANDEZ, M.: *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

GIMENO SACRISTAN, J.: *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*, Ediciones Morata, Madrid, 1982.

– «El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores», en *Educación y Sociedad*, n.º 2, Akal, Madrid, 1983, págs. 51-73.

LUIS GOMEZ, Alberto: *Cincuenta tesis previas a la elaboración de un nuevo currículo en geografía*, mecanografiado inédito, 1984 (este texto es una síntesis de la intervención del autor en el Seminario de Ciencias Sociales de la Casa del Maestro el día 17 de marzo de 1984).

– «¿Didáctica o metodología?», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 89 (mayo, 1982), págs. 51-55.

MEDINA RUBIO, Rogelio: *Esquemas básicos para una programación del aprendizaje escolar*, ICE, Universidad de Oviedo, 1980.

NOVAK, Josep. D.: *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1982.

PEREZ GOMEZ, A.: «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en GIMENO SACRISTAN, A., y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, págs. 95-138.

– *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada al Simposio sobre «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado», Madrid, 20-24 de febrero, 1984.

POZO, Juan I., y CARRETERO, Mario: «El adolescente como historiador», en *Infancia y Aprendizaje* n.º 23 (1983-84), págs. 75-90.

– «¿Enseñar historia o contar "historias"?, otro falso dilema», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 111 (marzo, 1984), págs. 5-10.

QUINTANILLA, Miguel A.: «El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación», en ESCOLANO, A. y otros: *Epistemología y Educación*, Sígueme, Salamanca, 1978, págs. 92-118.

– «El mito de la ciencia», en *Diccionario de Filosofía Contemporánea*, dirigido por QUITANILLA, Miguel A., Sígueme, Salamanca, 1979, págs. 65-81.