

ENSEÑAR E INVESTIGAR

En sucesivos números, ESCUELA ASTURIANA publicará una serie de artículos en los que se pretende abordar un conjunto de temas que pueden considerarse de actualidad no sólo en la bibliografía educacional, sino también en las propuestas concretas que se están realizando en este momento en la enseñanza, ya que de alguna manera más o menos difusa están en la base de los diversos proyectos de reforma actualmente en período de experimentación y difusión.

Con su publicación, los autores pretenden contribuir a la reforma tratando de dar vigencia a las bases de la misma, toda vez que su olvido podría dejarla, como tantas otras, en meros fuegos de artificio.

Plan de la serie:

- 1º ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? J. M. Rozada
- 2º La necesidad de un modelo didáctico. J. M. Rozada

- 3º Hacia una evaluación formativa. J. Arrieta
- 4º El profesor: una nueva función, una nueva formación. C. Cascante
- 5º Los CEPs. C. Cascante
- 6º Sobre la didáctica de las matemáticas. J. Arrieta
- 7º Sociales: una orientación hacia la formación de conceptos. J. M. Rozada
- 8º Didáctica de la lengua. C. Cascante

¿PODEMOS LOS PROFESORES RACIONALIZAR NUESTRA PRACTICA DOCENTE?

José María ROZADA
Prof. EGB. Colegio Público Villar - Pando (Oviedo).
Prof. Colaborador de la Universidad (Didáctica de la Geografía).

LA IRRACIONALIDAD EN LA QUE ESTAMOS

Una posición similar para escépticos y algunos dogmáticos.

Las funestas consecuencias.

LA RACIONALIDAD QUE NOS HAN PROPUESTO

La versión más dura.
Los efectos negativos.

LA SUPERACION DE ESTAS OPCIONES

Ni escépticos ni dogmáticos.
Ni artesanos ni técnicos.
La relación teoría - práctica.
La tarea de los profesores.

LOS PROBLEMAS PARA AVANZAR

El estado de las disciplinas fundamentales.
El choque con otras racionalidades.

Enseñar es una tarea eminentemente práctica, de modo que al plantearnos el problema de su racionalización debemos situarnos

en el nivel de las empresas cuyo ideal es práctico, lo cual no significa que vayamos a permanecer al margen de aquellas disciplinas

cuyo ideal sería más bien explicativo. Todo lo contrario, si admitimos, en principio, que el intento de realizar una tarea práctica racionalmente, exige al menos el tener una conciencia clara de los fines y el disponer los medios más adecuados para alcanzarlos, tendremos que admitir también que en todo proyecto de racionalización de una práctica, el recurso a la ciencia básica es insoslayable, por cuanto que se hace necesario por lo menos interpretarla con objeto de ver si a la conciencia de los fines que pretendemos, podemos sumar la ciencia de los medios de que disponemos.

Desde luego que no se reducen a esto las relaciones entre la ciencia (con ideal explicativo) y la tecnología (con ideal práctico), pero con lo dicho es suficiente para justificar el constante recurrir, en nuestros planteamientos, a esos dos niveles cuyos parámetros de racionalidad son, por cierto, diferentes. Mientras que la

mayor o menor racionalidad de una actividad práctica tiene que ver con la mejor o peor adecuación entre medios y fines, en el nivel de la ciencia básica el continuo que va de lo irracional a lo racional es el que media entre la pura creencia y el saber, definidos una y otro por la ausencia o la exigencia, respectivamente, de criterios de verificación.

LA IRRACIONALIDAD EN LA QUE ESTAMOS

Situados los profesores en el nivel de las disciplinas con ideal práctico, podremos decir de ellos, en principio, que serán más o menos racionales según consigan en mayor o menor medida una clara conciencia de los fines y una disposición adecuada de los medios necesarios para alcanzarlos.

A nuestro modo de ver, en general, no sólo ocurre que los profesores no consiguen esa adecuación fines - medios, sino que las posiciones más extendidas son: o bien la de negar toda posibilidad de aplicación de un método racional a la actividad práctica de enseñar, o bien la de no plantearlo siquiera. A esto es a lo que denominamos aquí la *irracionalidad en la que estamos*, por cuanto que ello significa que en la banda de posibles opciones respecto a la racionalidad de la práctica, los profesores ocupamos el lugar extremo, donde se niega o se olvida la posibilidad misma de tal racionalización.

Una posición similar para escépticos y algunos dogmáticos

En el hecho de negar la posibilidad de someter la acción de enseñar a criterios de racionalidad, diríamos que se dan la mano aquellos que, sin embargo, a nivel gnoseológico y epistemológico, ocupan los extremos opuestos de la banda entre lo racional y lo irracional, entre la ciencia y el saber.

Quienes mantienen posiciones de escepticismo respecto a la veracidad del conocimiento científico, amparándose en el hecho cierto de que la ciencia no alcanza verdades absolutas, inmutables, no conceden a ésta ninguna posibilidad de intervenir en la enseñanza.

No se trataría solamente de plantear que la actividad consistente en enseñar no es una empresa científica, sino que la ciencia tendría poco que aportar a la

tarea práctica de enseñar. El *para qué*, el *qué* y el *cómo* enseñar no podrían esperar mucho de una ciencia incapaz de alcanzar verdades que sustituyan a las creencias. El *para qué* sería un asunto teleológico que tendría que ver con la ideología pero no con la ciencia. El *qué* enseñar sería algo a establecer en función de los intereses de los alumnos y de su utilidad para la vida; mientras la ciencia respondería sólo a los intereses de las distintas comunidades científicas y su utilidad sería no sólo dudosa para la humanidad, sino poco útil para los individuos particulares, dado que a nivel ciudadano se opera con un conocimiento vulgar que se entiende en estos medios, como independiente del conocimiento científico. El *cómo*, se plantea en estas posiciones no como un conocimiento sino como una destreza, una habilidad ligada fundamentalmente a facultades personales innatas.

Quienes desde el otro lado del espectro de posiciones respecto al conocimiento y/o la ciencia sostienen concepciones dogmáticas por cuanto que consideran el conocimiento científico como el único verdadero, establecido sobre rigurosos criterios de verificación, vienen a parar con frecuencia junto a la escépticos cuando plantean que las ciencias que entienden de la enseñanza, como ciencias humanas que son, no forman parte de las disciplinas verdaderamente científicas como lo serían las formales y las experimentales. Incluso las propias materias de enseñanza tendrían poco que ver con las ciencias a las que dicen encarnar, no sólo por el retraso que, respecto al ámbito de la producción científica suele presentar el de su reproducción en la enseñanza, sino porque la propia ciencia al ser «manipulada» para su acomodación al nivel de los enseñantes quedaría seriamente desvirtuada. No es difícil encontrar profesores que al lado de una idolatría por la materia que enseñan, exhiben una total desconsideración hacia los problemas que su enseñanza plantea. El hecho de dedicar su actividad profesional o enseñarla, es un asunto relacionado con la necesidad de tener un empleo, pero a la actividad de enseñar no se le reconoce la posibilidad de ser abordada como un objeto de conocimiento más, es decir, de constituir una disciplina, que dado su ideal práctico debería tener no el status de la ciencia básica, pero sí el de la tecnología.



Respecto a los profesores que desarrollan su práctica docente de un modo irracional sencillamente porque ni siquiera se plantean esta cuestión, diremos poca cosa aquí, dada la escasa posibilidad de que nos lean. En general pensamos que son el producto natural de un determinado sistema de reclutamiento, de formación inicial y de condiciones de trabajo.

Las funestas consecuencias

Este tratamiento de la tarea de enseñar como una actividad práctica sin más conexión con la ciencia que la de (y no siempre) tener que enseñarla, tiene como consecuencia la de dejar que la personalidad del profesor, en su acepción más subjetiva, se convierta en el principal configurador de la misma. Dependiendo del «talante» de cada uno, se puede observar en los centros de enseñanza toda una gama que va desde la más impasible rutina hasta el más ardiente entusiasmo. Y se puede observar también (hay estadísticas alarmantes sobre ello) que cuando esa personalidad no es lo suficientemente fuerte, con frecuencia se quiebra en su choque con una realidad de la que no sólo no ha tomado distancia, sino que se ha metido en ella pretendiendo abordarla holísticamente, con lo que en lugar de configurarla, resulta desfigurado por ella.

No nos parece exagerado afirmar que, buena parte de la abundante patología profesional y personal que afecta a los profesores, se desarrolla sobre la base común de no reconocer su trabajo como una tarea que, en mayor medida de lo que se cree, puede ser racionalizada.

Pero no sólo es el profesor el que padece las consecuencias más graves de esta situación, sino que también los grupos sociales interesados en actuar sobre el sistema de enseñanza con el fin de modificarlo internamente en algún sentido, encuentran que sus propuestas, no pueden alcanzar otro nivel de realización que el del mero voluntarismo de algunos profesores, condenados a intentar cambiar el mundo sin más instrumentos que la mera artesanía, aislados como están, en los albores del año 2.000, de todo conocimiento y actitud científica aplicable a la racionalización de su tarea.

LA RACIONALIDAD QUE NOS HAN PROPUESTO

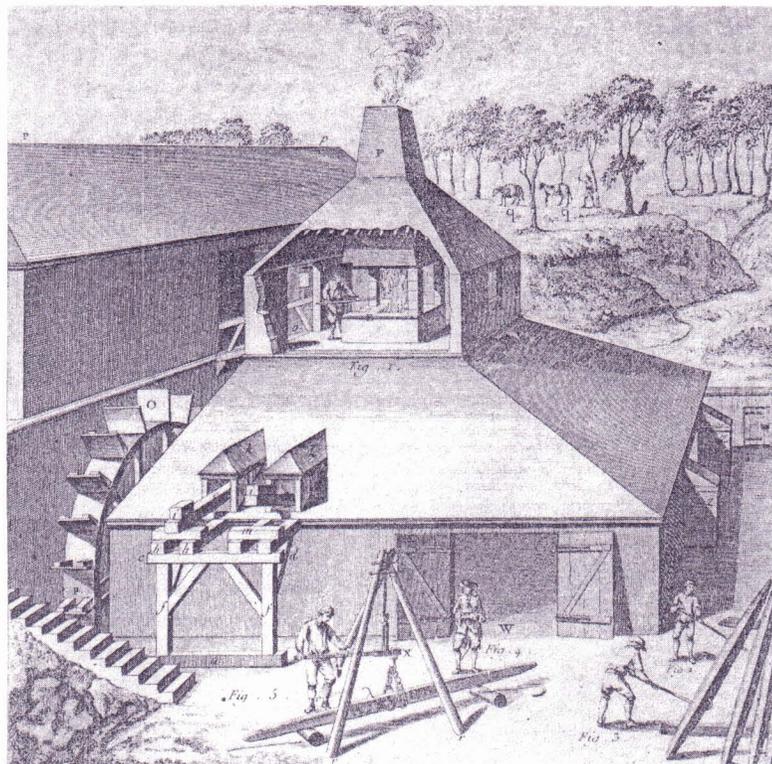
La adecuación entre medios y fines que habíamos señalado como necesaria para la racionalización de una actividad práctica, tiene diferentes grados de asunción.

La versión más «dura»

La versión más dura sería la que corresponde a la racionalidad instrumental. Según esta versión las actividades situadas en la esfera de la actividad práctica admitirían un tratamiento científico, tanto en lo que respecta al estricto control de la relación medios - fines, como porque se las considera el campo en el que la ciencia debe ser aplicada.

El dogmatismo científicista de que la ciencia es el único saber verdadero, y el pragmatismo de que la eficacia es el parámetro con que han de valorarse las empresas de ideal práctico, se asocian aquí a la hora de racionalizar una praxis, lo mismo que la ciencia debe ser aplicada.

Cuando señalábamos anteriormente la coincidencia en la posición irracional de los escépticos con algunos dogmáticos, lo expres-



sábamos así debido a que otros, igualmente dogmáticos de la ciencia, en cuanto que positivistas en su concepción, realizarían propuestas radicalmente opuestas a los anteriores. Mientras aquéllos negaban toda posibilidad de racionalizar una práctica de enseñanza, éstos otros la proponen en los términos más estrictos. Unos y otros no expresan sino la misma división que, respecto a la posibilidad de las ciencias humanas, se da entre quienes suscriben como únicos métodos científicos los de las ciencias formales o las experimentales: para unos las ciencias humanas serían imposibles, para otros, no habrían de ser diferentes a las demás.

En España, las propuestas de racionalización técnica de la enseñanza fueron importadas de los EE.UU. con el auge de los tecnócratas en el económico y en lo político, siendo sustentadas a partir de la L.G.E. de 1970, por los técnicos encargados del control del sistema de enseñanza. Los profesores fuimos instados a programar, es decir, a formular con precisión lo que queríamos conseguir, cómo íbamos a hacerlo y cómo a evaluarlo. En realidad, no se trataba tanto de aplicar el conocimiento científico como de tecnificar la acción de los profesores a fin de conseguir una mayor eficacia. Todos hemos conocido aquellas propuestas como las nuevas técnicas, cuyos fundamentos e implicaciones generalmente eran ignorados por los propios difusores.

Los efectos negativos

Dado que la enseñanza se trata de una actividad esencialmente humana, el resultado de una propuesta de racionalización tan duramente instrumental o técnica como era aquella, no podía ser, a nuestro entender, más que un fracaso como el que fácilmente se constata si preguntamos a los

profesores por su programación.

El tipo de empresa, de técnicos y de operarios en los que Taylor pensaba cuando elaboraba sus propuestas de racionalización científica del trabajo, están muy lejos de parecerse a nuestros centros de enseñanza y a nuestros profesores. Así que no fueron sólo las diferencias entre los niños y las máquinas las que explican el escaso techo alcanzado por esa propuesta de racionalización.

Tanto los profesores en activo como los que sucesivamente se van formando, tras soportar las necesarias sesiones de adiestramiento técnico, adoptan dos tipos de posiciones: o bien incorporan la jerga hasta donde les es posible, creyendo que con ello han avanzado en su profesionalidad, o bien tarde o temprano rechazan la propuesta. En uno y otro caso, lo peor es que tales actitudes dificultan cualquier otro discurso posible sobre la racionalización de su tarea. Unos creen que lo han conseguido y otros, la mayoría, se afianzan en posiciones irracionales, convencidos o tal vez convencidos a sí mismos, de que frente al puro hacer artesanal, sólo existen las propuestas de raigambre tecnológica en su versión más inhumana.

LA SUPERACION DE ESTAS OPCIONES

Creemos que la superación de la dicotomía que hemos venido señalando, es una condición indispensable para sostener la posibilidad de abordar la tarea de enseñar de manera sustancialmente distinta a la actual. Para ello será necesario revisar la concepción de las ciencias y de las tareas prácticas en las que se sustentan las posiciones irracionales o puramente científico-técnicas que hemos visto.

Ni escépticos ni dogmáticos

Ciertamente entre el escépticismo y el dogmatismo caben muchas posiciones que se dan en un espacio donde al lado del reconocimiento de que la ciencia nos ofrece el saber más elevado del que disponemos, se admite también que no establece verdades absolutas, inmutables. De modo que si pretendemos sustituir nuestras creencias por verdades podremos hacerlo sólo hasta cierto punto y no de manera igual para todas las disciplinas científicas ya que entre ellas existen diferencias que establecen. Se pueden evitar pues el escépticismo y el dogmatismo, si bien con ello sólo conseguimos excluir las posiciones extremas para seguir moviéndonos en un amplísimo espacio donde caben muy distintas posiciones que no podemos abordar aquí.

Ni artesanos ni técnicos

Al igual que se pueden eliminar las posiciones extremas en el nivel de las ciencias básicas, también en el de las disciplinas de ideal práctico se pueden superar la mera concepción artesanal y la estrictamente tecnicista. Entre la una y la otra existe un espacio para la racionalidad humana, donde la adecuación de medios y fines es una condición necesaria para la racionalización de la acción, pero no suficiente.

Cuando la acción práctica a racionalizar es, como en el caso de la enseñanza, una tarea de carácter social, los fines deben ser a su vez coherentes con otros más amplios y éstos a su vez deben estar en congruencia con los de un nivel superior, y así podríamos seguir hasta llegar a lo que Quintanilla ha denominado las «utopías racionales», que si bien son

irrealizables, actuarían como una especie de norte último inspirador de los fines para los que articulamos nuestras acciones concretas.

Tanto en la configuración de las utopías racionales, como en los pasos intermedios mediante los cuales decimos derivar unos fines de otros, la teleología sustituye al conocimiento científico, de modo que la racionalidad científico-técnica resulta insuficiente para abordar las empresas prácticas humanas.

Por otra parte en el diseño de una acción tan compleja como la de la enseñanza, resulta fracasado el intento de aislar y controlar todas las variables para que no se «contaminen» con elementos externos, así como es también imposible evitar la presencia de situaciones imprevistas o de actuaciones no controlables, consideradas como «ruidos» por quienes intentan que el control de la actividad práctica sea similar al que se ejerce sobre las substancias en el laboratorio. El decir que la racionalidad humana aplicada a las acciones prácticas, ha de aceptar la existencia de importantes elementos facticos que no puede controlar, que no pueden ser ni eliminados ni racionalizados.

La relación teoría - práctica

Tras el abandono de la racionalidad científico-técnica, la actividad práctica no admite ser reducida a un mero campo de aplicación de la ciencia. Pero tampoco la ciencia admite ser reducida a un mero episodio teórico de la práctica. Y sin embargo, el aislamiento entre ellas, reduce la teoría a mera especulación y deja la práctica en puro empirismo. Así que una y otra precisan de unas relaciones que pueden ser entendidas dialécticamente.

Desde el punto de vista que aquí nos interesa, el de nuestras actividades prácticas, la adecuación de medios y fines que señalamos como insuficiente pero necesaria para la racionalización de la práctica, exige la utilización del conocimiento científico hasta donde sea posible; estando los límites de esa posibilidad en los valores que intervienen al establecer los fines y en los elementos facticos incontrolables pero ineliminables.

A la vez, nuestras actividades prácticas son, no sólo un caudaloso manantial de problemas que deben ser teorizados por la ciencia, sino que, más aún, constituyen el campo donde han de tener lugar las transformaciones prácticas con las que debe comprometerse todo conocimiento científico que pretenda ir más allá de la pura especulación.

La tarea de los profesores

Si los profesores llegamos a admitir que nuestra actividad profesional consistente en enseñar, puede ser racionalizada de la manera y en la medida en que lo permitan las empresas prácticas de naturaleza social (en tanto que realizadas por y con los seres humanos), estaremos en condiciones de redefinir nuestras funciones; y, entre otras cosas, habremos comenzado a sustituir la toalla en la que diariamente lloramos nuestros infortunios, por la biblioteca y la investigación, donde buscaremos un mayor conocimiento acerca de los fines y los medios cuya adecuación nos corresponde.

Ser profesor ya no será algo que se define al nivel del sacerdocio o del mero empleo, sino que será la profesión de quienes se ocupan de una disciplina práctica: la de enseñar; cuyo ejercicio racional exige el recurso a las disciplinas explicativas. El conocimiento

to necesario para ejercer racionalmente tal actividad, no podrá entenderse que es (o al menos no podrá reducirse a él), el correspondiente a las disciplinas particulares representadas por las asignaturas en los planes de enseñanza. La adecuación entre fines y medios, exige el recurso a otros conocimientos que aportan saberes indispensables para fundamentar científicamente esa adecuación hasta donde sea posible.

Pudiéramos decir que la actividad de los profesores debiera ser entendida no como una tarea práctica, en el sentido de realizar actos concretos derivados o no de la ciencia, como hacen los técnicos o los artesanos respectivamente, sino como una tarea práctico-teórica en la medida en que nuestros actos no son esencialmente concretos, sino que son también actos mentales que si bien pueden tener su origen y a la vez ser destinados a la realización de actividades prácticas, han de pasar, para ser racionales, por los niveles explicativos del conocimiento.

Los profesores no podemos aspirar al estatuto de científicos básicos, y mucho menos debemos (y esta es una cuestión de ética profesional) aspirar a alcanzarlo investigando en la disciplina particular que enseñamos, relegando la profesión de la que vivimos a la mera condición de empleo. Tampoco podemos conformarnos con ser sacerdotes, magos, artesanos o peones de la tiza como recientemente reivindicaba un compañero. En nuestra profesión se está siempre en peligro de tomar partido por uno de los dos polos en tensión, precisamente porque se realiza en ese espacio intermedio entre la teoría y la práctica, que vendría a ser el de la práctica teórica. Pero también precisamente por ocupar ese espacio, los profesores tenemos una profesión que ofrece posibilidades de tomar igual distancia de la especulación que del empirismo. En lo que respecta a la enseñanza, nadie mejor que nosotros para vincular teoría y práctica. El primer paso para ello, es el reconocimiento de que nuestras acciones pueden ser adecuadamente racionalizadas.

LOS PROBLEMAS PARA AVANZAR

Sin duda alguna los profesores no constituimos una clase de individuos rebeldes que nos negamos sistemáticamente a ser racionales. Seguramente se pueden encontrar muchas causas que expliquen la situación. Nosotros señalamos dos que nos parecen fundamentales ya que según creemos, están en la base de otras que serían más coyunturales, tales como, por ejemplo, la formación de los profesores, que siendo, ciertamente, la causa de muchos males, no sería sino, a su vez, una consecuencia de otros más profundos.

El estado de las disciplinas fundamentales

Quando los profesores acudimos a las disciplinas explicativas, a la búsqueda de conocimientos, nos encontramos con varios problemas importantes.

En primer lugar, el número de disciplinas que se ocupan de explicar fenómenos que se dan en la enseñanza es muy numeroso, de modo que la tarea es muy amplia, aunque el propósito sea el de alcanzar una modesta introducción en las mismas.

En segundo lugar, el estado multiparadigmático en el que se encuentran, hace necesaria una

primera labor clasificatoria para la que es necesario elaborar primero las categorías conceptuales con las que se van a abordar.

En tercer lugar, los saberes que aportan, raramente han sido alcanzados en una investigación comprometida con la práctica, de modo que su operatividad para el trabajo de los profesores obliga a considerables retraducciones no siempre fáciles de hacer.

Y por último, el estado de desarrollo de algunas de estas disciplinas, les impide responder con saberes «seguros» a demandas que los profesores consideramos fundamentales.

Rara vez los especialistas de estas disciplinas colaboran a salvar la distancia que los aleja del campo de la enseñanza real, de modo que somos los profesores quienes tenemos que realizar ese viaje, a menudo enfrentados con la hostilidad de quienes nos consideran intrusos en un campo que parece existir para su exclusivo dominio más que para su utilidad práctica.

El choque con otras racionalidades

No se sabe de ningún profesor que haya sido expedientado por no racionalizar sus actividades docentes. Sin duda es así porque, tal y como nos encontramos, somos suficientemente funcionales al sistema de enseñanza. Yo diría que nuestro estado de irracionalidad profesional es incluso necesario para su mantenimiento. Y ello, porque así somos medios adecuados a los fines del mismo.

El análisis sociológico ha puesto de manifiesto que la misión fundamental del sistema de enseñanza actual consiste en legitimar las desigualdades sociales encubriéndolas bajo diferencias naturales evaluadas por un sistema neutro en tanto que igual para todos. Y desde un punto de vista sociopolítico, el sistema de enseñanza es uno de los aparatos ideológicos fundamentales del Estado. Estos son análisis que muchos profesores compartimos y que ponen de manifiesto la divergencia que existe entre los verdaderos fines del sistema de enseñanza y las utopías racionales en las que se inspiran los nuestros. Si a pesar de esa seria divergencia fundamental, nuestros conflictos profesionales (no laborales) con el sistema son mínimos, es porque estamos lejos de conseguir una adecuación de los medios necesarios para avanzar hacia los fines que decimos pretender.

A mi modo de ver, la racionalidad del sistema de enseñanza, es incompatible con la de buen número de profesores. Si a pesar de ello la compatibilidad es posible, es porque uno de los dos no la ejercita. De modo que el sistema de enseñanza necesita, para cumplir su papel con el menor número de conflictos posible, un profesorado profesionalmente irracional.

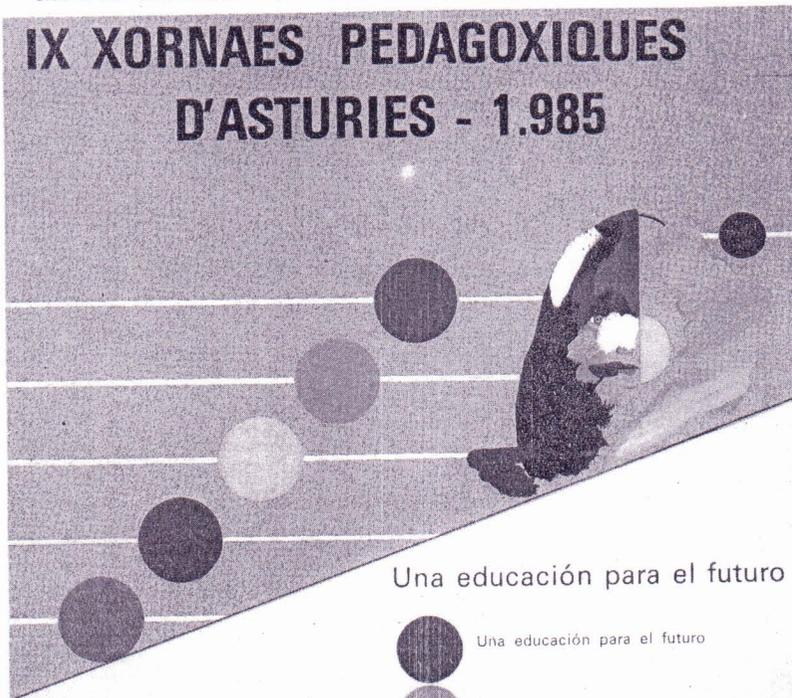
La racionalidad técnica que a partir de los años setenta nos propusieron los tecnócratas, no sólo no era peligrosa para el sistema sino que, de haber sido posible, habría apuntalado su función al mejorar el ropaje técnico del mismo.

Una racionalidad como la que aquí hemos defendido, donde los profesores no son meros técnicos sino que someten a crítica los fines, y además disponen del conocimiento científico para que los suyos no sean meras palabras sino metas hacia las que se avanza poniendo los medios adecuados, necesariamente ha de chocar con un sistema escolar que precisamente se sostiene formulando fines que nada tienen que ver con las funciones que realiza.

LAS «IX XORNAES PEDAGOXIQUES D'ASTURIES» - 1.985

Entre los días 5 a 10 de septiembre pasado, se desarrollaron en los locales del Instituto Politécnico de Gijón las «IX Xornaes Pedagóxicas d'Asturies», organizadas por el Colectivo Pedagógico de Asturias, la Coordinadora de Enseñantes de Asturias y el CEP de Gijón, y la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias y el Ayuntamiento de Gijón. El tema genérico de estas jornadas ha sido el de «Una educación para el futuro».

IX XORNAES PEDAGOXIQUES D'ASTURIES - 1.985



Una educación para el futuro

- Una educación para el futuro
- Los lenguajes en la escuela
- Política educativa
- Educación y entorno
- Educación marginada

Xixón
5 al 10 de Septiembre
Instituto Politécnico
C/Oramendi, s/n

Información:
C.P.A.
Apartado 813
33080 OVIEDO
Teléfono 25 29 54

Colaboran:
Ministerio de Educación y Ciencia
Consejería de Educación, Cultura y
Deportes del Principado de Asturias
Ayuntamiento de Gijón


Caja de Ahorros
de Asturias

Organizan:
Colectivo Pedagógico de Asturias
Coordinadora de Enseñantes de Asturias
C.E.P. (Casa del Maestro) Gijón

Con una asistencia de doscientas cincuenta personas, en su mayoría profesores, las Jornadas constaron de cinco bloques de discusión, distribuidos en los siguientes

apartados: una educación para el futuro; los lenguajes en la escuela; educación y entorno; política educativa, y educación marginada.

Intervinieron en las discu-

siones personalidades y destacados especialistas, tales como Jordi Planas, profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona; Santiago Riera,