



# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Juan Manuel Escudero  
y Alberto Luis Gómez  
(editores)

Juan M. Escudero · Ewald Terhart · Jesús Romero ·  
Alberto Luis · Antonio Bolívar · M<sup>a</sup> Lourdes Montero ·  
José M. Rozada · Francisco Imbernón · José Contreras ·  
Francisco F. García · Miguel A. Zabalza

OCTAEDRO

educación

La formación del profesorado entendida como desarrollo docente a lo largo de toda la carrera es uno de los factores más importantes para mejorar el servicio público de la educación y avanzar en las garantías efectivas de este derecho a todas las personas. Promover políticas y prácticas en esta materia exige interrogarse acerca del modelo de profesor necesario, los contenidos culturales que han de seleccionarse y las capacidades y compromisos con la profesión que han de desarrollarse. Desde un conjunto de análisis y balances del pasado y el presente a la luz de las valoraciones plurales que aparecen en cada uno de los capítulos, el libro trata cuestiones abiertamente ideológicas e inexcusablemente prácticas, dimensiones teóricas y políticas, así como también institucionales, personales y prácticas. Se analiza la formación vigente y se proponen ciertas claves para pensarla y diseñarla de cara al futuro.

Los autores que han elaborado los capítulos del libro tienen en común su interés, experiencia contrastada y contribuciones apreciables a la formación del profesorado, tanto desde la experiencia profesional como desde la investigación y la reflexión teórica. La diversidad de sus puntos de vista y los contextos geográficos y culturales en los que se sitúan ofrecen una perspectiva heterogénea pero complementaria sobre un tema como el del profesorado y su formación cuya complejidad y exigencias a nadie se le escapan.



GOBIERNO  
de  
CANTABRIA

consejería de educación



ISBN 84-8063-820-4



9 788480 638203

OCTAEDRO

# La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una «pequeña pedagogía» crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ

## 1. Introducción

El título de esta ponencia tiene dos partes. La primera anuncia que se tratará en ella de la formación permanente del profesorado en relación con el proceso mediante el cual un maestro o una profesora<sup>1</sup> desarrolla una pedagogía propia o «pequeña pedagogía»,<sup>2</sup> en el sentido de hacerse cargo de la puesta en relación de las tareas docentes que realiza, las convicciones que tiene e incluso las emociones que siente, es decir, de todo aquello en lo que consiste su práctica, con los conocimientos académicos a los que va accediendo a través de la permanente actividad de estudio, de modo que llegue a elaborar un pensamiento pedagógico propio y a materializarlo

1. Quiero aclarar la utilización de estas palabras. En primer lugar, señalando que en muchos momentos, aunque no en todos, haré uso indistintamente de los términos maestro o profesor, sin reparar, más que cuando expresamente lo señale, en sus diferencias históricas y las consecuencias administrativas y corporativas que todavía tienen; y lo haré así porque buena parte de lo que voy a decir aquí vale tanto para maestros como para profesores; además, es también una manera de desmarcarme de esa romántica (y en tantos aspectos conservadora) reivindicación de una denominación específica para el profesorado de primaria (maestros) y el de secundaria (profesores). En segundo lugar, esta referencia al maestro (en masculino) y la profesora (en femenino) tiene por objeto reconocer, en este inicio de la ponencia, la parte de razón que asiste a las mujeres cuando se quejan de no sentirse nombradas, pero también cumple el papel de pedido de disculpas porque en adelante utilice el masculino para designar ambos géneros a un tiempo, a fin de evitar el serio quebranto a la fluidez del lenguaje que supone no hacerlo así, lo cual significa que a la hora de escribir me inclino por la otra parte de la razón, que es la que tienen quienes planean que no ha lugar el atribuir adscripción de sexo alguna al género gramatical de las palabras cuando con éstas no se están dilucidando en el texto expresamente cuestiones de tal tipo.

2. He tomado esta expresión de Terhart (1987: 158), sobre todo porque me ha parecido muy adecuada para el uso que haré de ella, si bien no tiene para mí exactamente el mismo significado que parece darle el autor en dicho texto, aspecto éste que, por otra parte, no es posible precisar del todo, porque en el citado artículo el autor utiliza dicha expresión, lo mismo que la de «gran pedagogía», sólo muy fugazmente.

en propuestas concretas. La segunda señala que el ponente hablará de sí mismo, y, a fin de no tener que excusarse por ello, busca el amparo de quienes han argumentado con solvencia acerca del valor de la autobiografía para saber sobre la educación, proponiéndonos la sustitución del lema de Francis Bacon y Kant «*de nobis ipsis silemus*» («sobre nosotros mismos callamos»), por ese otro que, en sentido contrario, rezaría: «sobre nosotros mismos hablamos» (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Bolívar, 2002). Es decir, que el tipo de conocimiento que (y ahora ya en primera persona) voy a manejar, aparte de alguna cita ilustrativa a la que siempre se puede recurrir, consiste en una reflexión sobre mi propia historia profesional. Y es que, si para el tipo de formación del profesorado que aquí voy a esbozar resulta fundamental la reconstrucción autocrítica de la propia experiencia, el relato autobiográfico constituirá, por lo menos, un testimonio de esa posibilidad. Un relato que en este caso dará cuenta de una historia fuertemente caracterizada por la situación fronteriza en la que se ha dado.

Andy Hargreaves destacó el interés que, a su juicio, tiene el vivir en la frontera. Comentando en una entrevista distintos avatares de su vida y su trabajo decía:

«En cierta manera, pertenezco a dos culturas, pero no soy miembro de ninguna. Pienso que siempre he trabajado en la frontera, en los límites.

[...]

La frontera es uno de los lugares más interesantes del mundo».

(Sancho, Hernández, 1995: 87-88)

Mi situación, incómoda y desventajosa en algunos aspectos, pero enormemente atractiva en otros muchos, desde hace bastantes años es la de un habitante de la frontera.

En las páginas que siguen aparecerá con frecuencia esa posición fronteriza: entre la escuela y la universidad, la práctica y la teoría, incluso entre lo «post» y todo aquello a lo que como prefijo se añade; lo cual, seguramente no podría ser de otra manera, dado que es desde esa situación desde la que he actuado, pensado y escrito, y ahora les hablo. Aunque esa ubicación forma parte esencial del relato que sigue, la adelanto porque considero importante que se tenga en cuenta desde el principio mi peculiar situación, a los efectos de acotar el campo en el que tendría sentido establecer analogías entre mi caso y otros; es decir, que, por ejemplo, el hecho de compatibilizar el trabajo como maestro y como docente en la universidad supone un contexto especial que no debe perderse de vista a la hora de tomar en consideración lo que diga; pero también es importante tenerlo en cuenta por

si, pareciendo bien lo que voy a decirles, fuera ello motivo para propugnar el desarrollo de contextos fronterizos como éste del que he podido disfrutar desde hace ya casi tres décadas. Y con esto adelanto también lo que bien puede ser considerado como núcleo central en torno al cual se hilvana esta ponencia, a saber: que entre las múltiples ideas que pueden ser consideradas para orientar la formación del profesorado, pudiera tener cabida la de desarrollar espacios institucionales entre la universidad y las escuelas o los institutos, en el seno de los cuales pudiera darse un tipo de docente capaz de relacionar la teoría y la práctica de modo más adecuado y continuo que, según históricamente se constata, han sido capaces de hacerlo quienes habitan exclusivamente uno sólo de dichos espacios institucionales, aunque de vez en cuando visiten el otro. Un tipo de profesor que podría constituir un recurso esencial para colaborar con las instituciones de formación inicial en la tarea de ayudar a los alumnos a iniciarse en el aprendizaje de la profesión (o semiprofesión) docente.<sup>3</sup>

Y, por último, también puede ser considerado fronterizo el hecho de que en esta ponencia anden emparejados, de un lado el relato autobiográfico o el pensar situado y, del otro, el intento de objetivación y el formalismo de algunos esquemas, en un esfuerzo por conjugar la narración biográfica con la formalización racionalizadora a la hora de ofrecerles algunas ideas sobre la formación destiladas de una biografía, que, por otra parte, no está en sí misma hecha a golpe sólo de episodios vividos sino de intentos de racionalizar la práctica docente (Rozada, 1986). Éstas son, pues, unas notas autobiográficas que incorporan como una de las características del autor que las escribe, su propensión a situarse en la frontera entre la narrativa y la teorización.<sup>4</sup>

Por último, me queda en esta introducción presentar la estructura de la ponencia, señalando que ésta se organiza en torno a cinco momentos de la vida profesional del autor, que se han elegido no sólo por constituir

3. Una de las claves que se están manejando al presentar los cambios que habrá de traer consigo el desarrollo del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, es la de trasladar el énfasis de la formación, de una enseñanza asentada en los saberes del docente universitario, a un aprendizaje basado en la actividad del alumno debidamente orientado por sus profesores en un amplio marco de recursos puestos a su disposición. Independientemente de la importancia que se conceda a esto y de las expectativas que pongamos en lo referido al EEES, cuando el aprendizaje (o la enseñanza) de que se trata no puede ser restringido técnicamente, resulta indispensable que se ofrezcan modelos creíbles de referencia que puedan mostrar con convicción y rigor cómo se puede ser profesional en tales circunstancias.

4. Como habrá advertido el lector, la apelación que ya desde el título vengo haciendo a «la frontera» no debe ser interpretada en el sentido de una pretendida inclusión del autor entre los «educadores de la frontera», metáfora con la que fueron reconocidos en EE.UU. los reconstruccionistas sociales de los años treinta, en alusión a los pioneros que en su día extendieron las fronteras desde las primeras trece colonias hasta el Pacífico (Liston, Zeichner, 1993: 51-52), si bien dicha metáfora tampoco resulta del todo extraña a una biografía que en gran medida se da entre el sistema escolar existente y el deseado.

partes importantes de la secuencia de mi propia formación permanente, sino también y fundamentalmente, por su utilidad para sugerir e hilvanar una serie de reflexiones y propuestas con respecto a lo que puede ser una estrategia, entre otras posibles, de formación del profesorado. De formación permanente e inicial, porque esta segunda estimo que no debe ser pensada sino como una manera de dejar bien embocada la primera. De todos modos, quiero dejar claro también que con esta ponencia no se pretende abordar todos los aspectos que cabe considerar en una cuestión tan multidimensional como es ésta de la formación del profesorado (Escudero, 1998), sino que apuntaré más bien a la que me parece la cuestión esencial de la misma, que no es otra que la relación peculiar entre una teoría y práctica que tienen, a su vez, mucho de peculiares también.

## 2. La escuela, y poco más

Entre los años 1968, en el que me titulé como maestro de enseñanza primaria y tuve mi primera escuela, y el año 1973, en el que inicié los estudios en la universidad, tuve la oportunidad de conocer, como mera vivencia, lo que fue la teoría y la práctica de los maestros de mi generación, que somos los que estamos ahora mismo en el tramo final de nuestra vida profesional activa. Lo que tengo que decir de ese período responde a una reflexión actual sobre el mismo que sólo es posible hacer tras un cierto acercamiento a la historia y la sociología de los maestros. Una historia y un grupo profesional que no siendo uniformes (no son los mismos maestros aquéllos sin título que todavía se contrataban en las ferias bien entrado ya el siglo xx, que los del Plan Profesional de 1931) pueden, sin embargo, ser objeto de una caracterización que a Carlos Lerena le llegó incluso a parecer relativamente transhistórica y transcultural, al entender que «... en lo fundamental, el papel, la posición social y el ethos de quienes ejercen la enseñanza primaria está estructuralmente relacionado con las funciones objetivas que cumple dicha enseñanza» (Lerena, 1982: 102); una enseñanza que, como él mismo estudió magistralmente, tuvo hasta el último tercio del siglo pasado un carácter residual o de camino a ninguna parte (Lerena, 1980).

Los maestros del llamado tardofranquismo (que sólo era tardo si se mira desde dentro de él, pero si se mira desde después del mismo, era, sobre todo, franquismo) iniciamos nuestra andadura profesional con dos losas a cuestas, la de la historia larga del cuerpo y la de los efectos de una depuración que había liquidado todo vestigio de pedagogía progresista o, siquiera, avanzada, tanto de las aulas en las que nos escolarizaron de niños como de aquéllas

en las que nos titulamos como maestros.<sup>5</sup> Hasta el plan de Lora Tamayo de 1967 estuvo vigente el plan de 1950 que, a la par que sólo requería el bachillerato elemental y un examen de ingreso para acceder a los estudios de magisterio, exigía a los aspirantes un certificado de no padecer enfermedad contagiosa ni defecto físico; otro de penales, expedido por el Registro Central de Penados y Rebeldes; el de buena conducta, firmado por el alcalde; y finalmente el de buena conducta moral religiosa, expedido por el párroco de donde fuera feligrés (no había otra cosa) el correspondiente aspirante. Como bien señaló, de nuevo Carlos Lerena, la situación no era muy distinta a la de prácticamente siglo y medio antes: «Los opositores y aspirantes presentarán información de limpieza de sangre, certificación del alcalde y cura párroco de su domicilio, con el que acrediten su buena vida y costumbres y su buen comportamiento en tiempos de dominación anárquica, con expresión de sus rectas expresiones políticas y adhesión al legítimo Soberano.»<sup>6</sup>

Sin necesidad de extenderme mucho más en esto, creo que puedo decir que pertenezco a una generación de maestros que, a finales de los años sesenta, fue enviada a las aulas con poco más que el sentido común que tuviera un joven de entonces de 18 o 20 años.

Si pensamos esta situación en términos de la relación teoría-práctica, hay que decir que para los maestros de mi generación ésta estaba prácticamente en el nivel de las meras relaciones entre la actividad y el pensamiento práctico, común o cotidiano que interactúa con ella.<sup>7</sup> Una relación que

5. En términos generales, creo que puede afirmarse que esto era así, pero conviene evitar el ser injustos a base de simplistas; el caso es que si rastreando la realidad minuciosamente, siempre pueden encontrarse «perlas» que valdrían perfectamente para los «collares» que hoy tratamos de enhebrar, bien es verdad que el valor que les demos a éstas nunca debe desligarse de los contextos en los que se produjeron. Véase como ejemplo esto que podía leerse en un editorial de *Vida Escolar* del año 1959, y que, sacado del tiempo, sintoniza bastante con una parte de lo que en esta ponencia se plantea: «En vez de armados cada uno con su 'librillo', preferimos ver a los Maestros buscando, leyendo y comentando buenos 'libros', cuya ciencia fecunde su experiencia y dé ímpetu y vuelo lo mismo a la entusiasta actividad de cada día que a la reflexión y balance de cada noche. Nadie en mejores condiciones que ellos para tamizar y acendrar la teoría en el crisol exigente de la realidad escolar.

Las consultas bibliográficas que constantemente recibimos, prueban que nuestros lectores siguen este camino de estudio y perfeccionamiento. Y ello justifica nuestro esfuerzo y aviva nuestra esperanza.» (Editorial *Vida Escolar*, Año II, n. 15, Madrid, febrero 1959, pág. 1). Si bien estos dos últimos párrafos pueden seguramente interpretarse más como un demagógico elogio de la revista a sus lectores que como la constatación de una extendida cultura de estudio y perfeccionamiento a través de la lectura y la reflexión. Al menos, no es ésa mi experiencia personal con respecto a mi propia formación, ni a la del gremio que conocí entonces.

6. «Plan y reglamento general de Escuelas de Primeras Letras» de 1825, art. 93. Citado en Lerena (1982: 82-83).

7. A lo largo de la ponencia me referiré a este tipo de teoría utilizando sobre todo las expresiones de «conciencia ordinaria» y «pensamiento práctico», evitando tener que entrar a hacer distinciones precisas entre el amplio catálogo de expresiones que utilizan los diversos autores que investigan en este campo, tales como «teorías implícitas», «pensamiento del profesor», «creencias», «teorías personales», «constructos», «conocimiento vulgar», «sentido común», «representaciones sociales», etc.

estaba muy escasamente influida por el conocimiento académico. Y hay que decirlo así, con estas palabras («muy escasamente») porque ha de admitirse que por débil que fuera el contacto tenido con dicho conocimiento durante la formación inicial, siempre se produciría alguna influencia, aunque fuera muy difusa, en el sentido común sobre la enseñanza de quienes habíamos cursado estudios al respecto. En cualquier caso, lo significativo aquí es que se trataba de incorporaciones escasamente conscientes, que se traducían en principios muy generales que operaban más en el nivel de las teorías implícitas que forman el sentido común que en el de las conceptualizaciones propias del pensamiento más racionalizado.

Sobre esta situación de partida y de base, tuvieron alguna influencia posterior un par de circunstancias que comento brevemente. Una de ellas fue la tímida aparición de la corriente luego denominada «pedagogía por objetivos» que, en lo que a los profesores se refiere, venía a concretarse en la propuesta de programar la actividad docente conforme a las pautas de una tecnología de todos conocida. Uno de sus efectos fue el de aumentar la alienación del profesorado al fomentar en él la sospecha, no necesariamente consciente, de que para ser buen profesor había que hacer algo tan extraño a su práctica como planificar detalladamente cada minuto de clase. Y otro, contradictorio pero al mismo tiempo concomitante con el anterior, fue el de desprestigiar el saber académico pedagógico, reforzándose con ello la práctica docente artesanal. La falta de una formación adecuada para analizar y criticar con solvencia la oleada de tecnicismo que llegaba en aquel momento a las aulas, colocó a los maestros en esa posición ambigua entre la autonomía práctica (en el aula hacen casi lo que quieren) y la subordinación teórica (las ideas reconocidas sobre lo que hay que hacer son siempre producidas por otros).<sup>8</sup> Aquella importación tecnocrática supuso que cuando apareció con cierta fuerza el conocimiento académico, éste se presentara en forma de una tecnología con la que se pretendía dominar una práctica alienando completamente a los sujetos que estaban encargados de ella, al prescindir de su pensamiento, lo cual provoca un rechazo, bien frontal o en forma de tenaz resistencia, que acaba por suponer su fracaso, tal como ya descubrieran en los años treinta en el ámbito de la empresa Elton Mayo y la escuela de las Relaciones Humanas; pero un fracaso que no deja de tener importantes consecuencia alienantes para el profesorado.

8. Como señaló Pérez Gómez: «... por lo que se refiere a las consecuencias e implicaciones en la concepción del conocimiento experto y la autonomía profesional, tanto el enfoque artesanal como el técnico-academicista conducen a planteamientos compatibles y convergentes [...] a la postre, el aprendizaje artesanal de la profesión docente a través de los intercambios espontáneos en la escuela supone, al igual que en la perspectiva técnica, la asimilación de los postulados tecnológicos que dominan la cultura social.» (Pérez Gómez, 1993: 26).

Como dice el profesor Martínez Bonafé en su crítica al actual discurso de las competencias «... aunque ese estándar esencial es radicalmente improbable, tiene un importante efecto de alienación sobre el propio desarrollo autónomo de la capacitación profesional» (Martínez, 2004: 134).

Por otro lado, con respecto a este período, he de mencionar también la oficiosa presencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica, cuya influencia formativa en el profesorado no provenía tanto del conocimiento académico que circulara por sus venas, que era más bien escaso, como de su contribución a una primera toma de conciencia acerca de los aspectos sociopolíticos que toda pedagogía comporta, además de una recuperación de tradiciones pedagógicas (escuelas nueva, moderna, activa, etc.) que si bien no estaban del todo ausentes de las instituciones de formación y las publicaciones pedagógicas del entorno oficial, en el contexto de estos movimientos renovadores se difundían asociados a un enfoque progresista muy crítico con la escuela tradicional y con el régimen que la había fortalecido.

De modo que el substrato sociocultural en que tuvo lugar la configuración de las teorías pedagógicas implícitas<sup>9</sup> que caracterizaron mi pensamiento como profesor en este primer período, recibía aportes principalmente de la disciplinaria escuela tradicional, de una tecnología didáctica recién importada y de una amalgama de ideas pedagógicas y políticas críticas tanto de la escuela tradicional como del sistema político. Pero de todo esto, lo que me parece de mayor interés destacar aquí es el carácter fundamentalmente implícito de las ideas pedagógicas que por entonces tenía y, por tanto, el ejercicio de una práctica docente sin conexión alguna con la pedagogía académica, ni como saber adquirido ni como necesidad demandada, y, en correspondencia con ello, la percepción de que la práctica de dar clase era la fuente de donde manaba el saber que realmente enseñaba a ser maestro.

Cuando actualmente, como tutor de alumnos de la Escuela de Magisterio y también de la Facultad de Pedagogía que hacen sus prácticas en centros de enseñanza, leo año tras año en sus diarios y memorias cosas como:

- «he aprendido más en este período de prácticas que en toda la carrera»
- «habría que ampliar la duración de las prácticas y dejarse de tanta teoría»
- «aquí es donde realmente aprendes»

9. Javier Marrero (1993) estudió, desde una perspectiva socioconstructivista, las teorías implícitas del profesorado, señalando, entre otros interesantes aspectos, que dichas teorías tienen un origen sociocultural, constituyéndose como síntesis de conocimientos culturales y experiencias personales en los que se pueden encontrar las huellas de corrientes pedagógicas diversas.

y también cuando compruebo las enormes (insalvables casi siempre) dificultades que tienen los alumnos, aun en el caso de los que son más trabajadores y académicamente capaces, para establecer algunas relaciones, siquiera someras, entre lo que estudian en la universidad y lo que ven hacer o hacen en la escuela, pienso que, a pesar de que el peso de lo académico se ha incrementado considerablemente con respecto a lo que fue mi formación inicial, y de haberlo hecho también en su vertiente pedagógica<sup>10</sup> (incluso no es del todo raro que los profesores hagan esfuerzos por presentar casos o situaciones tomadas de la práctica), las cosas, en lo que se refiere al juicio ponderado acerca de lo que cabe esperar de la teoría y de la práctica, no han cambiado mucho; y creo que la mejor manera de responder a este problema no es incrementando el conocimiento académico en la formación inicial del profesorado o, dándoles la razón a los alumnos, aumentando considerablemente el tiempo dedicado a las prácticas en detrimento de «tanta teoría», sino buscando nuevas maneras de relacionar el conocimiento académico y la práctica pedagógica, y enseñar a hacerlo autónomamente para que se convierta en un proceso que llegue a formar parte de la vida profesional docente.

### 3. La universidad, a distancia

Desde el año 1973 hasta 1978 estudié Filosofía y Letras (en la sección de Geografía perteneciente a la división de Geografía e Historia) como alumno oficial en la Universidad de Oviedo. La distancia a la que me refiero en el título de este epígrafe no se refiere, pues, a la UNED, sino que alude a mi experiencia de aquella situación como habitante de dos mundos entre los que no había frontera habitable alguna, sino una distancia que sólo espaciotemporalmente se podía recorrer en pocos minutos, porque en todo lo demás ir de la escuela a la universidad y viceversa era como cambiar de planeta. Nada tenía que ver lo que en un sitio se pensaba, se decía y se hacía, con lo que ocurría en el otro. La escuela de los profesores de EGB y la universidad eran instituciones profundamente alejadas, cuando no cargadas de prejuicios mutuos. Cierto es que los estudios que había elegido no tenían como referente la escuela, y mucho menos la primaria, pero creo que éste es sólo un aspecto de la cuestión que no debe ocultar el hecho de que escuela y universidad tuvieran lógicas o «culturas» particulares tan

10. Las didácticas específicas, por ejemplo, han avanzado considerablemente. En el Plan de 1950, aunque se enunciaban las materias junto con sus didácticas (Matemáticas y su didáctica, Ciencias Naturales y su didáctica...), generalmente se impartían sólo como materias, quedando su didáctica como una coletilla final a la que, la mayor parte de las veces, ni siquiera se llegaba.

distintas que hacían muy difícil que una persona, profesor en una y alumno en otra, pudiera poner un pie en cada una de ellas sin verse obligado a tener que saltar constantemente entre ambas. La universidad de los profesores giraba en torno a la búsqueda del conocimiento mucho más que a su transmisión, y no digamos nada si nos referimos a una transmisión que fuera sensible a las circunstancias e intereses de quienes aprenden. Por su parte, la universidad de los alumnos tenía dos vertientes, una la académica, en la que la relación con el saber era, sobre todo, para examinarse de él, y otra política, en la que el activismo estudiantil de entonces constituía para muchos una excelente oportunidad de iniciarse en la toma de conciencia política. Por su parte, la escuela resolvía sus asuntos recurriendo, casi exclusivamente, al saber hacer de los maestros, recelando de cualquier contacto con el exterior. Si inoportuno era hablar de la escuela en la universidad, aún lo era más hablar de ésta en la escuela. Mi doble vida en una y otra, para mucha gente no pasaba de ser una cuestión personal tras la que creían adivinar alguna estrategia para abandonar la escuela a medio o largo plazo.

A pesar de todo, en lo que respecta a mi formación, el paso como alumno por la universidad estimo que tuvo una influencia muy positiva. En primer lugar, porque me permitió conocer y valorar mejor el mundo del conocimiento académico, además de cambiar la trasnochada concepción que tenía de materias como la geografía y la historia;<sup>11</sup> y, en segundo lugar, porque siendo la ciudadanía uno de los insoslayables componentes que a mi modo de ver han de formar parte de la profesionalidad docente, debo señalar la influencia que tuvo en su encauzamiento hacia una orientación crítica, eso que he denominado «la universidad de los estudiantes» en su vertiente de movimiento estudiantil. Sin embargo, con haberse producido cambios en estos aspectos, no considero que los mismos dieran lugar al inicio de un proceso de formación permanente en el que los múltiples elementos que forman parte de la compleja profesionalidad docente se movilizaran centrando su atención en esa complejidad precisamente. Es decir, que aprendí muchas cosas, pero, por decirlo de alguna manera, no las aprendí pedagógicamente. Por ejemplo, tuve la oportunidad de cambiar la concepción que tenía de dos de las materias clásicas del currículum escolar, la geografía y la historia, pero lo hice sobre todo como disciplinas académicas, porque al no haber una problematización consciente de los contenidos de la enseñanza, su revisión como materias del currículum quedó a merced

11. La geografía de cabos, golfos y afluentes daba paso a la explicación de fenómenos y dinámicas climáticas, geomorfológicas, espaciales, etc.; y la historia de monarcas, matrimonios y batallas quedaba a un lado para dar entrada a las cuestiones económicas, culturales y sociales que explican los cambios y las permanencias propios de la dinámica de la historia.

de los implícitos ya comentados, que en este caso no iban mucho más allá de tópicos como el de combatir el memorismo o fijarse mucho más en el entorno que en los libros.

A día de hoy, esta cuestión me parece que sigue siendo parte importante del problema de la formación inicial y permanente del profesorado. Se puede aprender mucho en la universidad, pero no se aprende pedagógicamente, es decir, problematizando cualquier saber disciplinar, psicológico, histórico, antropológico, didáctico, etc., en función de los otros saberes que concurren en el campo de la teoría de la educación y de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas y en los centros, así como del contexto social y político en que éstas tienen lugar.<sup>12</sup> Esto es particularmente así en el caso del profesorado de educación secundaria, pero lo es también, en buena medida, en el del profesorado de primaria y los pedagogos. De ahí que entre la universidad y la llamada «enseñanza no universitaria», incluso en el caso de las facultades o escuelas que preparan para esta última, sigue habiendo, me parece, una enorme distancia.

La universidad que tenemos, a pesar de ser prácticamente de masas, está mucho más orientada a la investigación<sup>13</sup> que a la docencia, y ordenada internamente en función de las disciplinas particulares y la carrera académica de sus profesores.<sup>14</sup> A dicho desequilibrio se suman otros aspectos que agravan la situación. Uno es que en la docencia universitaria, los contenidos y las formas de enseñar responden mucho más a los saberes de quien enseña que a las necesidades de quien aprende;<sup>15</sup> necesidades que, en

12. «Problematizar» quiere decir que no estamos hablando de la interdisciplinariedad o la pluridisciplinariedad técnicas, sino del hecho de que el acceso a algunos saberes no soluciona problemas precisamente, sino que más bien los plantea, entre otras cosas porque éstos sacan a la luz contradicciones, y hay que enseñar a convivir y a trabajar con ellas.

13. El proceso por el cual se impuso el modelo de universidad orientada a la investigación frente a otras tradiciones más enfocadas a la enseñanza superior y la formación, puede verse en Wittrock (1991).

14. El profesor Mario de Miguel, en su lección inaugural del curso académico 1999-2000 en la Universidad de Oviedo, hizo una crítica de la predominancia de esta orientación, a la par que una defensa del perfil docente del profesor universitario: «El problema radica en que la comunidad académica actual sólo reconoce como mérito un tipo de producción específica: los índices de impacto en revistas internacionales especializadas. Hasta la fecha, la valoración de publicaciones didácticas y otros méritos docentes siempre es residual porque el prestigio de un profesor universitario se construye a partir de su currículum investigador y la relevancia social de los cargos que desempeña. La preocupación por impartir una enseñanza de calidad, y los resultados obtenidos en ella, no constituyen mérito alguno a efectos de promoción. La cultura y valores dominantes en las instituciones universitarias es de total predominio de la investigación sobre la docencia, hasta tal punto que premiamos a los buenos investigadores liberándoles de 'carga docente' y no reconocemos a los buenos docentes su dedicación y saber hacer.» (De Miguel, 1999: 19).

15. Sobre esta cuestión, mi posición puede ampliarse consultando el documento <<http://ase.es/produccion02.doc>> en el que se recoge una síntesis de las ideas que expuse en la mesa redonda celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación el 13 de Diciembre de 2000 en torno a la calidad y la necesidad de recuperar el espacio del aula, organizada por distintos colectivos de alumnos/as.

el campo de la educación, diría yo que giran en torno a la capacidad para problematizar la realidad de la enseñanza (aparentemente tan diáfana), con la ayuda de saberes que muy pocas veces convergen para resolver definitivamente un problema. Y el otro es que la investigación no sólo domina abrumadoramente sobre la docencia, sino que en general tampoco es del tipo que se requiere en la formación inicial y permanente del profesorado, es decir, una investigación-acción; y mucho menos una investigación-acción participativa, es decir, no hecha pensando en la carrera académica de quien la dirige, sino reconociendo como auténticos sujetos a los objetos de la misma.

Es evidente que todo esto no supone un problema igual para los distintos campos de conocimiento y tipos de estudios que alberga una universidad, pero no hay duda de que lo es en lo que respecta a la formación de un profesorado destinado a los niveles «no universitarios», así como a la conexión entre estos profesores y la universidad en un marco de formación permanente.

Esta distancia entre la universidad y la escuela, me parece ilusorio, incluso puede que hasta inconveniente, el pretender salvarla completamente, como si las instituciones no estuvieran hechas de una larga historia; sería como proponerse rellenar los valles para comunicar sus laderas, por eso creo que resulta más prudente plantearse el tendido de algunos puentes.

#### 4. La universidad y la escuela, y el reconocimiento mutuo

La universidad y la escuela se acercaron para mí cuando la primera, reparando en mi doble condición de maestro y recién licenciado en Geografía, me sugirió la realización de una Memoria de Licenciatura (Tesina) sobre la enseñanza de la geografía y, leída ésta, me encargó la docencia de una asignatura optativa sobre la materia.<sup>16</sup> Ahí comencé realmente el camino que me trae a defender hoy aquí la idea de que la formación permanente de una parte del profesorado podría consistir en el cultivo de unas relaciones entre el mundo académico universitario y el escolar de la educación infantil, primaria o secundaria en los térmi-

16. Es, por un lado inexcusable y, por otro, muy grato, el dejar constancia de mi agradecimiento al Departamento de Geografía de entonces, en particular a su director D. Francisco Quirós Linares, pero también a los profesores Ramón Pérez Pérez, Guillermo Morales Matos y el tristemente ya fallecido Emilio Murcia Navarro, en lo personal, por supuesto, pero también en lo que aquello significaba de intento de acercar la universidad al profesorado de enseñanza «no universitaria» a través, no de la disciplina estrictamente, sino de su didáctica, una materia de la que no se preocupaban entonces (ni suelen hacerlo ahora) los departamentos que, sin embargo, muchas veces siguen formando más que nada a docentes o aspirantes a ello, aunque les guste soñar otras cosas.

nos de un «trato» peculiar con ambos.<sup>17</sup> Esto que llamo mi «pequeña pedagogía» se inició en aquel entonces gracias al reconocimiento, el apoyo y, al mismo tiempo, la exigencia que supone el compromiso universitario; sin éste no habría tenido el ánimo suficiente para instalarme durante tanto tiempo (en realidad creo que para siempre) en esa tierra de nadie que hay entre la universidad y la escuela. Por mucho que se puedan aducir convicciones acerca de la necesidad de relacionar teoría y práctica, tales convencimientos tienen posibilidades muy limitadas si no encuentran soportes institucionales que favorezcan el establecimiento de dichas relaciones de manera sostenida a lo largo del tiempo. Fue en circunstancias como éstas en las que concebí y fui fortaleciendo la idea de que la formación de un profesor constituye un interminable proceso creativo en el que el conocimiento académico es tan indispensable como necesaria la revisión del contacto con él que la propia Academia promueve. Se podría decir que para que algunos profesores le añadan al deseo de enseñar el deseo de saber académicamente sobre la enseñanza, de modo que ambos se sometan mutuamente a una continua vigilancia autocrítica, es necesario que se articulen fuertes apoyos externos. El de tener que explicarles la propia profesión a otros en contextos exigentes, creo que es uno muy importante. Hablo, claro está, de un tipo de profesor, no de un modelo único en cuya existencia práctica universal no creo y no voy, pues, a propugnar. Hablo de un profesor capaz de formular propuestas pedagógicas propias con pleno dominio, no técnico sino consciente, de la complejidad de su trabajo, es decir, de tener una «pequeña pedagogía» cuyas características iré desgranando.

A comienzos de la década de los años 80 la didáctica de la geografía tenía una fuerte implantación en el ámbito de la renovación pedagógica al hilo del interés que había en ésta por el estudio del entorno, y de allí procedían las ideas que como tópicos sacrosantos manejábamos al respecto. En mi caso, como he dicho, estaba además el descubrimiento de que la geografía era cosa bien distinta y mucho más atractiva que la conocida anteriormente. La conciencia de la pobreza de tal bagaje no me vino del cielo como, al parecer, le pasó a Saulo con la suya, sino que provino del respeto

17. La expresión «trato con el saber» la tomo también del profesor Terhart (1987), sospecho que esta vez con mucha más proximidad al contenido que él le da cuando señala: «...entiendo por 'saber', en un sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia, sino el estudio de las más diversas formas de saber con miras a los casos concretos.

[...]

La capacidad especial para ello, para el trato con el saber, no se puede transmitir únicamente en el plano cognitivo. Esta capacidad representa en última instancia un determinado aspecto de la identidad profesional.» (págs. 156-157).

hacia otras formas de saber que la Academia me había enseñado. Las exigencias de hacer una pequeña investigación primero y de enseñar en un aula universitaria más tarde, fueron las que me hicieron percibir que la didáctica de la geografía estaba, sobre todo en el aspecto teórico, por hacer. Y esto creo que merece una parada reflexiva, porque cuando lamentamos el muy escaso interés de los docentes por el conocimiento teórico sobre los aspectos de su profesión que no sean las disciplinas que enseñan (según suponen),<sup>18</sup> no reparamos en el hecho de que si se vieran en la situación de tener que hablar de su docencia en un contexto académico y durante un considerable número de horas, la percepción de la precariedad de sus saberes profesionales no requeriría de sofisticadas estrategias de apoyo a la reflexión, tan limitadas, por otra parte, a la hora de generar procesos formativos continuados y no sólo fugaces episodios.

Ahora bien, tan importante como destacar los inestimables efectos positivos que tuvo el compromiso académico, es el reconocer el papel jugado por la práctica de la enseñanza en la escuela, y no tanto porque fuera ésta una fuente de maravillas para impresionar a los estudiantes universitarios, que no lo era, sino porque me permitió embridar la teorización obligándola en todo momento a no perder de vista, aunque a veces fuera de reajo, la inmensidad de aspectos que se dan cita en un aula y que, a poca honradez que se tenga, no permiten simplificar las cosas, tal como, por ejemplo, se tiende a hacer cuando se piensa que con una disciplina del saber, una psicología y poco más, se construye una didáctica y se forma un profesor. Bien se podría decir que tras el respeto que la Academia le impuso a la práctica dejando al descubierto sus insuficiencias, vino la tarea de exigirle al saber académico recíproca consideración hacia la práctica. Pero la teoría no es respetuosa con la práctica cuando rebaja paternalistamente sus exigencias para «ponerse a su altura», sino que la teoría respeta a la práctica cuando tiene en cuenta su complejidad. Y eso no deja de tener consecuencias.

En el contexto y el momento al que me estoy refiriendo, la primera consecuencia fue la de ampliar el campo añadiéndole a los omnipresentes contenidos, los objetivos, las actividades, los medios, la evaluación, las relaciones con los alumnos, etc.; y a su vez, a cada uno de éstos, una serie de dimensiones que, ciertamente, podían ser reconocidas como asuntos sobre los que, conscientemente o no, el profesor decide en su práctica. A esto

18. Es imposible matizar bien todo lo que uno dice, pero también es inexcusable en este punto dejar claro que, como numerosos trabajos han acreditado suficientemente, lo que se enseña en las escuelas y los institutos no son las disciplinas del saber sino un tipo de conocimiento específicamente escolar (Goodson, Chervel, Cuesta...), cosa que suelen desconocer gran parte de los docentes precisamente debido al rechazo de la teoría al que nos estamos refiriendo.

ayudó mucho el propio conocimiento académico,<sup>19</sup> lo que significa que la cosa iba bien en lo que a sus deseadas relaciones respecta. Tras ésta vino una nueva ampliación, que fue la de las fuentes que era necesario manejar para tratar de entender las numerosas e interrelacionadas cuestiones que forman parte del campo profesional docente. Y luego vino otra ampliación más, que surgió de la necesidad de poner orden, y entonces aparecieron los modelos, enfoques, corrientes, escuelas... Y con esto último apareció la necesidad de filosofar para poner algún «foco» arriba que permitiera orientarse entre tantas cosas.<sup>20</sup>

Dos problemas surgieron al dejarme llevar por lo que una teorización respetuosa con la complejidad de la enseñanza me iba exigiendo. Por un lado, la geografía de «mi» didáctica había desbordado completamente el marco de la disciplina geográfica, tendiendo a diluirse en el espacio más amplio de las ciencias sociales, y, por otro, «mi» didáctica específica se había ampliado tanto que ya se confundía con la teoría de la enseñanza o del currículum. En un ambiente académico en el que cada disciplina trata siempre de definir sus límites y marcar su territorio, llegué a pensar que me había perdido. Me resultaba completamente imposible concretar lo que había que hacer para enseñar una materia denominada geografía, de modo que la didáctica que me había propuesto aprender y contribuir a desarrollar para, a su vez, enseñarla a mis alumnos de la universidad, me parecía cada vez más imposible, al menos como la había en principio imaginado.<sup>21</sup>

19. El camino lo abriría para mí en aquel momento el libro de Gimeno *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum* (Gimeno, 1981).

20. Esta otra dimensión fue abierta por la muy provechosa lectura de un trabajo inédito del Profesor Escudero Muñoz («Diferentes tendencias y orientaciones curriculares: algunas inferencias»), que tuve ocasión de leer, aun estando en fase de preparación, gracias a la amabilidad del autor, y que constituía una pionera clarificación de los diferentes enfoques curriculares en función de sus presupuestos epistemológicos.

21. Fue decisivo en aquel momento (ya lo he señalado en alguna otra ocasión) el encuentro con el profesor Alberto Luis Gómez, que estaba precisamente haciendo una crítica, entre otros aspectos, a lo que él llamaba el «atraso científico-educacional» (Luis, 1985) de la didáctica de la geografía, porque me permitió compartir la idea de que el campo en el que trabajábamos era mucho más complicado de lo que habitualmente se decía, y eso rompió la sensación de soledad y me animó a seguir por aquel camino. De cómo se fue plasmando posteriormente aquella concepción «ampliada» de la didáctica específica, da cuenta perfectamente el hecho de que ambos publicáramos sendos libros concebidos como «guías» para introducirse en el bosque en que, según nuestra manera de entenderla, se había convertido la didáctica de las ciencias sociales (Luis, Guijarro, 1992; Rozada, 1997). En esa misma línea debe interpretarse el esfuerzo de aproximación que A. Luis y J. Romero están realizando actualmente para tender puentes entre la didáctica de las ciencias sociales (como se ve, un contenido de referencia ya muy ampliado con respecto a lo que era la didáctica de una sola disciplina: la geografía) y la comunidad de historiadores de la educación (Romero, Luis, 2003). Un interés por la historia compartido con otros miembros de la Federación Icaria (Cuesta, 1997, 1995; Cuesta y otros, 2005; Mateos, 2005) que, desde una perspectiva sociogenética y genealógica, se emplean con gran rigor y profundidad en llevar a cabo una deconstrucción de los «códigos disciplinares» a través de los cuales se «naturalizan» los discursos y las prácticas

Entretanto las clases en el aula tampoco habían cambiado a golpe de cada página leída o de cada hora dedicada a pensar en las cosas de los libros. Sin embargo, ciertos aspectos habían comenzado a ser nombrados y, por lo tanto, percibidos y puestos en mejor disposición para relacionarse con la teoría (el método, sus partes, el contexto, etc.)

Estimo, sin embargo, que aquel proceso fue acertado y apuntaba ya tres de las cuestiones que hoy me parecen claves en la formación de esos profesores dispuestos a situarse entre el mundo académico y la práctica de enseñar fuera de él.

La primera de ellas es la de asumir que, si bien la dedicación al trabajo intelectual en relación con los saberes propios del mundo académico no ha de ser menor en esfuerzo que el de quienes habitan sólo dicho mundo, sí que será necesariamente más dispersa, lo cual va a significar que será menos extensa y profunda en cada una de las múltiples disciplinas que concurren a explicar aspectos diversos de la enseñanza; es decir, que para estos profesores resultará obligado recurrir a la disciplina que enseñan, pero también a la historia de ésta, y no sólo como tal disciplina sino como materia de los programas escolares, o sea, a la historia del currículum, pero también habrán de adentrarse en las aportaciones de la psicología, de la sociología, de la antropología, de la teoría del currículum, de la organización escolar...; en definitiva, de un conjunto difícilmente acotable de saberes que les obligará a renunciar a ser reconocidos como autoridades académicas en ninguno de ellos. Además, deben buscar entre dichos saberes puntos de encuentro y detectar contradicciones que les iluminen y les adviertan que el camino de la práctica no puede ser allanado por ingeniería alguna, de modo que han de tomarlo más bien como cosa suya que como asunto que alguien pueda resolverles. Y esto requiere la construcción de una identidad profesional distinta de la que se cincela en el seno de la comunidad académica.

La segunda es la de, sin dejar de vivir inmerso en la acción docente cotidiana, generar un segundo nivel de práctica en el que ya no está toda ella tal y como se vive en el aula y en el centro, sino sólo los elementos de la misma que pueden ser puestos en relación con la teoría que maneja el profesor. Esta manera de entender la práctica en dos niveles, uno más vivencial y otro sometido a cierta sistematización, requiere también la cons-

---

pedagógicas de la escuela actual, dando lugar a una crítica de la didáctica que ya alcanza a ser una crítica radical de la escuela. La manera de conjugar el compartido interés por hacer al mismo tiempo una didáctica crítica y una crítica de la didáctica, sin escorarse mucho más y por mucho tiempo hacia una de las dos vertientes con el consiguiente descuido de la otra, constituye, dentro de dicha federación, un asunto del máximo atractivo intelectual y práctico que sin duda deparará enriquecedoras controversias.

trucción de una identidad profesional distinta de la que viene dada por las tradiciones corporativas del profesorado de los distintos niveles del sistema educativo.

Y la tercera es la de comprender con todas sus consecuencias que no es posible establecer una relación directa entre esa teoría y esa práctica, porque la complejidad de ambas impide una relación técnica significativa entre ellas. Y no sólo es imposible sino que desde un enfoque crítico resistente a la alienación del sujeto, tampoco es asumible delegar esa responsabilidad en otros, de modo que no queda más remedio racional y ético que hacerse cargo personalmente de la mediación entre ambas.



Figura 1

No sin antes advertir de que en este terreno cualquier representación gráfica es siempre una aventura imposible, porque en definitiva viene a significar el recurso a la simplicidad para tratar de expresar la complejidad, esto que estoy diciendo podría representarse mediante un gráfico (figura 1) compuesto por cuatro planos en los que se situarían dos niveles de teoría y otros dos de práctica. Podríamos situar en los extremos más alejados las tradiciones académica y escolar, como teorías académicas y prácticas docentes de primer nivel (TA.I y PD.I). Más próximos entre sí cabría situar un plano de la teoría (TA.II) y otro de la práctica (PD.II); una teoría cuya peculiaridad principal sería la de ser configurada con vistas a la práctica pero sin dejar de ser académica en buena medida; y una práctica que, siendo actividad docente, lo sería con un grado de racionalización superior al del sentido común o el pensamiento práctico que rige la actividad cotidiana. Ejemplo de una teorización académica de segundo orden sería la que realiza un profesor a propósito de materias como la teoría e historia de la educación, la sociología, la psicología, la antropología, etc., ninguna de ellas cultivada directamente por él como miembro de alguna de las comunidades académicas que las desarrollan en el primer nivel.<sup>22</sup> Y un ejemplo

22. En la nota número 30 de esta ponencia puede el lector encontrar relatado un hecho que apoya la necesidad de contemplar este segundo nivel de teorización académica.

de práctica docente de segundo orden sería aquella en la que un niño de la clase no es sólo un ser encantador o difícilmente soportable (según el caso), que es como se presenta (y se representa primariamente) en el primer nivel de la práctica, sino que es un alumno, es decir, una construcción social (Gimeno, 2003). Al espacio y los movimientos de ida y vuelta entre esos «segundos» niveles de práctica y de teoría, es a lo que creo que le viene bien el bonito nombre de «pequeña pedagogía», la cual quedaría configurada al mismo tiempo como una región fronteriza y como una dinámica de permanente búsqueda de relaciones entre una teoría y una práctica que son a su vez peculiares.

Considero que no debo terminar este punto sin referirme directamente a la falta de reconocimiento que en el mundo académico se tiene por los trabajos cuyos autores son profesores de primaria o secundaria. Para constatar esto basta con observar la general ausencia de referencias a este tipo de trabajos en las publicaciones del profesorado universitario, incluidos aquéllos en los que se destaca la importancia de los saberes que tienen los docentes.<sup>23</sup>

## 5. Las reformas y la formación del profesorado, sus frutos y su fracaso

En el año 1982 el PSOE ganó las elecciones con la palabra «cambio» como promesa y como marketing político. Una palabra cuyo significado era mucho más intenso que ahora, porque entonces le daba nombre a un deseo amplia y largamente compartido. Entre las cosas que mucha gente consideraba que debían ser cambiadas figuraba el sistema de enseñanza en numerosos aspectos, entre ellos el de la formación del profesorado, que se

23. En esto España no es una excepción. Zeichner (1993) escribió: «Aún hoy en día, cuando tanto se habla de la capacidad de los profesores, podemos contemplar una falta generalizada de respeto hacia el conocimiento práctico de los buenos profesores en el ámbito de la investigación educativa, que ha tratado de definir una base de conocimientos para la enseñanza prescindiendo de la voz de los maestros. Por ejemplo, la última edición del 'Handbook for Research on Teaching', que se considera una recopilación de nuestros conocimientos actuales sobre la enseñanza, tiene 35 capítulos y alrededor de mil páginas [...] Ni un solo capítulo ha sido escrito por un maestro, y son muy pocas las referencias a escritos de maestros. Lo mismo puede decirse del reciente volumen 'A Knowledge Base for the Beginning Teacher', de la American Association of Colleges for Teacher Education, y de la mayoría de los libros de este tipo editados bajo el control de profesores universitarios» (p. 44). Y más adelante, en una autocrítica que le honra dice: «Hace algunos años, al revisar mi propio trabajo como formador de profesores, descubrí con desasosiego que, a pesar de mi retórica sobre la importancia de los conocimientos de los maestros, en el currículum del seminario para alumnos de Magisterio del que era responsable había muy pocos materiales que los reflejaran. En los últimos años, he procurado conseguir en esta asignatura un mayor equilibrio entre los conocimientos aportados por los profesores universitarios y por los maestros y profesores de Secundaria» (p. 49).

consideraba un tanto abandonada a su suerte y, en aquello que no lo estaba, demasiado escorada hacia el tecnicismo.

Hay que decir que la cosa no pudo empezar mejor, porque se afirmó, nada menos, que la reforma la harían los propios profesores o que se abordaría con ellos como protagonistas; pero también hay que decir que no pudo torcerse más pronto, porque ya desde el inicio la reforma y la formación del profesorado no se plantearon como una misma andadura sino como vías paralelas y, más tarde, cuando las circunstancias políticas llevaron la primera hacia un cambio de agujas que a la postre acabaría significando un giro de ciento ochenta grados, la segunda fue conducida a la vía muerta en la que hoy permanece (Imbernón, 2005).

Tiene mucho interés volver sobre lo que pasó entonces, aunque sea con reiteración por mi parte,<sup>24</sup> porque las causas por las que fue tan efímero el sueño de un profesorado que cambia la enseñanza en el mismo proceso de cambiarse a sí mismo constituyen, al tiempo que el motivo de una frustración, un valioso conjunto de hechos muy interesantes para la reflexión y el ajuste de nuestros modelos ideales con la realidad. Unos modelos que, de manera entusiasta, se han ido cargando de buenos deseos; y una realidad que se compone tanto de posibilidades como de límites. En buena medida, además, la situación se ha empobrecido tanto en los últimos años, que para pensar y decir algo interesante sobre las políticas de formación permanente del profesorado en nuestro país es necesario regresar al pasado.

Cuando la política del cambio tomó sus primeras iniciativas en la formación del profesorado, en concreto, creando los centros de profesores, era coherente con el conglomerado de nuevas ideas sobre el currículum y los docentes que por entonces se abría paso en el contexto académico pedagógico español. En él se entrelazaban una concepción abierta del currículum, que la administración de entonces suscribía; el reconocimiento del protagonismo del profesorado, que los responsables ministeriales proclamaban; el novedoso concepto, en nuestro ámbito, de investigación-acción y algunas técnicas para desarrollarlo, a cuya introducción en España contribuía el Ministerio de Educación y Ciencia; la importancia del pensamiento del profesor, a la que por primera vez los teóricos le reconocían un papel determinante de la práctica; la crítica del tecnicismo eficientista y la propuesta de dejar de pensar en los productos para prestar atención a los procesos. Todo aquello configuraba un contexto institucional y de ideas verdaderamente fronterizo en el que, con toda la brevedad que tuvo y las precarieda-

24. A lo largo de los últimos años me ocupé en diversas ocasiones de las reformas. Citaré sólo la primera y la última. La primera, porque con ser un modesto artículo de sólo dos páginas contiene una crítica a ciertos errores iniciales y a lo que podían traer consigo, a la que el tiempo le dio plenamente la razón; y la última, porque recorre sistemáticamente todas las reformas de la democracia (Rozada, 1984; 2002).

des que lo aquejaron, se dieron algunos frutos del tipo de los que aquí propugno, porque favoreció que surgieran propuestas pedagógicas realizadas por los profesores, en las que se prestaba una atención a los saberes académicos sobre la educación mucho mayor de lo que solía ser habitual, y ello sin dejar de tener un compromiso con la práctica consistente en tratar de problematizarla racionalmente, más que en el autocomplaciente y gremial elogio de su excelencia como fuente única de los saberes pedagógicos que convienen a los docentes, o en el frecuente y no menos gremial lamentarse constantemente de sus miserias.<sup>25</sup>

Pero todo aquello se malogró cuando en el Ministerio de Educación y Ciencia alguien dio un puñetazo sobre la mesa e impuso el modelo de reforma del *currículum* que se había elaborado para Cataluña, y que respondía a una manera de entender el cambio en la educación que precisamente se había dicho que había que superar. Mucho más funcional para el interés del gobierno en formalizar una reforma que pudiera presentarse como un objetivo alcanzado, aquel giro afectó a la formación del profesorado porque supuso la disolución del marco en el que tenía sentido impulsar la formación de profesores capaces de ser teóricos y prácticos al mismo tiempo.

Retirada la confianza política en lo que hicieran los docentes y reconducidos los centros de profesores hacia la difusión de las orientaciones y prescripciones de la nueva versión de la reforma, con el apoyo incluso de buena parte de la comunidad académica que se sumó a la desconfianza señalando que el profesorado no estaba preparado para asumir la responsabilidad que se había pensado dejar en sus manos, se esfumó toda posibilidad

25. Entre 1987 y 1989 estuvo constituido en Asturias el «Seminario Regional para el Desarrollo Curricular en Ciencias Sociales (12-16)» que se orientó en esta línea y fue el origen de trabajos que eran, en realidad, primeras versiones de «pequeñas pedagogías». Fernando Gállego desarrolló «Un método para la enseñanza de las ciencias sociales»; María Viejo un «Proyecto curricular de Historia del Arte» en el que sigue trabajando (ahora en el entorno del sevillano Proyecto IRES) y yo mismo escribí «Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las ciencias sociales». En otros seminarios de similar orientación comenzaron a tomar cuerpo otros proyectos que pueden considerarse fruto de aquel contexto en el que las reformas institucionales estaban siendo interpretadas por los profesores más interesados en evolucionar profesionalmente asidos con una mano de la práctica docente y con la otra del conocimiento académico. Así, por ejemplo, César Cascante, Segundo Fidalgo, Charo Llaneza, Rosa Calvo, Yolanda Camello y Pilar Lombardía trabajaron durante años desarrollando un «Proyecto curricular para el desarrollo de los lenguajes en la educación secundaria obligatoria»; Josefina Barandiarán y otros colegas hicieron un «Proyecto curricular de Ciencias de la Naturaleza»; Andrés Osoro elaboró sus «Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria», etc. Todos estos trabajos participaban de la idea de que las didácticas especiales debían ser ampliadas hacia la teoría del *currículum* y las muy diversas fuentes que pueden ser pertinentes en él, y que el desarrollo curricular y su propia formación como profesores no eran sino dos caras de una misma moneda. Es importante recordar esto porque constituye una muestra de que existen docentes interesados en trabajar de esta manera, que podrían constituir un apreciable semillero de eso que hoy se denominan «buenas prácticas», y para lo que yo prefiero esta otra denominación de «pequeñas pedagogías» porque no deja fuera la indispensable teoría.

de desarrollar contextos institucionales que constituyeran un respaldo al profesorado dispuesto a enfocar su formación permanente como un proceso continuo de estudio, de reflexión y de acción.

No pocos de los profesores que se habían acercado a la renovación antes de aquel fatídico giro, miraron para otro lado y fueron buscando acomodo en los despachos de la administración. Nada cabe esperar hoy de ellos, como no sea una cierta tolerancia hacia la disidencia, derivada más que nada del recuerdo nostálgico de una vieja camaradería.

Tampoco se puede decir que el sector de la pedagogía académica, que estaba haciendo la crítica al tecnicismo e incorporando nuevos modelos e ideas con los que sintonizaban inicialmente la reforma y la formación del profesorado, se hubiera empleado a fondo en la defensa política de lo que sin embargo estaba propugnando en el seno de la Academia. Se diría que los enfoques prácticos y críticos estuvieron menos presentes a la hora de hacer la crítica al poder político, que a la hora de explicarlos en clase.<sup>26</sup>

La orfandad institucional para llevar a cabo proyectos de formación permanente de este tipo hizo resurgir la conveniencia de desarrollar formas de apoyo mutuo, que compartían con los movimientos de renovación pedagógica su carácter alternativo a las líneas que se trazaban desde los despachos oficiales, pero al mismo tiempo pretendían abrir caminos en los que los saberes académicos tuvieran mayor presencia.<sup>27</sup>

Mi intervención en este seminario se orienta, en buena medida, a señalar la necesidad de promover el desarrollo de espacios institucionalmente situados entre las facultades y escuelas universitarias donde habita la pedagogía académica, y los centros en los que enseñan los profesores de educación infantil, primaria o secundaria, con objeto de crear las mejores condiciones para que un sector del profesorado se «enganche» al conocimiento pedagógico académico; y, si ello no fuera posible, que orientemos en esa dirección nuestras actuaciones alternativas como formadores universitarios del profesorado.<sup>28</sup> en ambos casos lo fundamental es comprender bien que

26. Al respecto, ya en alguna otra ocasión he citado el trabajo de Escudero Muñoz (1994) como el que, de entre los producidos en contextos académicos, abordó con mayor claridad la crítica de lo que estaba pasando, o, en muchos aspectos, había pasado ya.

27. Por citar sólo aquellos a los que he estado o estoy ligado y de los que conozco bien la orientación con la que surgieron, en Asturias, primero se constituyeron los «Grupos Asociados para la investigación acción en la enseñanza» (1991), y más tarde la «Plataforma Asturiana de Educación Crítica» (1993); y, en España, desde 1991, una serie de diferentes grupos ligados en principio a la enseñanza de las ciencias sociales (hoy constituidos como Federación Icaria—[www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)—) se han venido reuniendo (primero cada año y luego cada dos) y publicando el anuario *ConCiencia Social*.

28. Después de todo, es cierto que, como dicen Palomero y Torrego, «El buen profesor universitario lo ha sido, lo es o lo será, con o sin el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior» (Palomero, Torrego, 2005: 31), afirmación con la que, por mi parte, quiero hacer énfasis en que los planteamientos que aquí hago, sin menospreciar los ámbitos en los que se toman decisiones políticas y

tal espacio tiene sentido y posibilidades de ser ocupado por un cierto número de profesores.

Como ya he dicho anteriormente, no es ésta una idea que tenga la pretensión de constituirse en el único modelo de formación de profesores. Creo que se debe admitir que el profesorado es y será muy diverso en sus intereses y en sus actitudes ante la formación, y que no se deben malograr determinadas posibilidades por el empeño en querer llevar a todo el mundo por la misma senda formativa. Lo que apunto sería una opción para quien la tomara, estimo que muy interesante para los que directamente se implicaran en ella, pero seguramente también con potencialidades de crecimiento a partir del rigor y el prestigio de sus frutos, así como del respaldo institucional universitario y ministerial con el que debería contar.

## 6. La «pequeña pedagogía» crítica, y la postcrítica

Queda por aclarar si está justificado el considerar que sea crítica esta propuesta de que un profesor se forme y cree su propia pedagogía al mismo tiempo, y también si esa crítica se mantiene tras el embate de las olas «post» (postcrítica, postestructuralista, postmoderna...) que hoy azotan todos los saberes y prácticas existentes.

Esto podría plantearse seguramente separando, por un lado, lo que podría ser la parte formal de la propuesta, es decir, ese espacio fronterizo entre el mundo académico universitario y la práctica docente en las aulas de infantil, primaria o secundaria, así como la forma de habitarlo convirtiendo a los docentes que opten por esa vía de desarrollo profesional en creadores de propuestas pedagógicas mediante un proceso continuo de atención equilibrada al estudio, la reflexión y la acción; y, por otro, los resultados de ese proceso, es decir, la naturaleza o contenido de las creaciones pedagógicas que se dan en esa estructura formal. Sin embargo, he de decir que, por mi parte, nunca he desligado ambos aspectos manejando por un lado una estructura formal y por otro los contenidos que circulen por ella, nunca hubo en lo que estoy exponiendo un inicial esquema preexistente que una vez activado diera estos frutos, sino que ha sido más bien al revés, es decir, que lo que hoy aparece como continente no es más que una formalización de preocupaciones e ideas que son anteriores.

---

académicas sobre el sistema de enseñanza, a quien principalmente se dirigen es al sector del profesorado de la universidad pública que, asumiendo un papel responsable ante la formación inicial y permanente del profesorado de la escuela (también pública), está dispuesto a plantearse su docencia teniendo en cuenta el complejo perfil del profesorado que está formando. Por cierto, difícilmente reducible a una enumeración de competencias.

Para mí la crítica no surgió como una adscripción a un modelo ya dado que se presentara con esa vitola, sino que llegué a ella como una necesidad. Primero fueron los rechazos, por un lado, de la profesión como una práctica meramente artesanal reducida a un saber hacer exclusivamente de oficio (diérase esto en un sentido conservador de pedagogía tradicional o en un sentido progresista de renovación pedagógica), y, por otro, del tecnicismo didáctico, que con los maestros venía a resolverse en un hacer programaciones y poco más. Como consecuencia de esos dos rechazos vino la urgencia de definir un espacio que se situara entre ambos extremos. Las clasificaciones de modelos que, sobre bases epistemológicas, contraponían lo interpretativo, hermenéutico, simbólico, naturalista, cualitativo... a lo empírico-analítico, lo racionalista, lo cuantitativo..., y presentaban como tercera opción las corrientes de orientación crítica, sociocrítica, reconceptualista, etc., fueron de gran ayuda para que definiera mi modelo, ya en sus inicios, como «dialéctico-crítico» (Roza-da, 1989). Mis elaboraciones en el plano II de la teoría lo fueron, sobre todo, a partir de las aportaciones de autores como Quintanilla, Palop Jonqueres, Escudero Muñoz, Gimeno Sacristán o Pérez Gómez, entre otros, accediendo, a través de ellos, tanto a consideraciones de carácter epistemológico como a las aportaciones de importantes autores extranjeros que venían ocupándose del campo del currículum y los diferentes enfoques que cabía distinguir dentro del mismo.

Pero esta orientación crítica no surgió sólo como denominación de un espacio epistemológico, sino que desde su inicio tuvo un contenido sociopolítico que fue enteramente deudor de las dos obras fundamentales de Carlos Lerena (1980, 1983). Fue su lectura, sobre todo de la primera de ellas, asociada a la insatisfacción por la falta de fundamento interno de muchas de las propuestas de la renovación pedagógica y a la resistencia a ser reducido como maestro a mero ejecutor técnico de lo que otros concebían, la que impulsó los rechazos antes aludidos, a partir de los cuales se imponía la construcción de algo diferente. Es importante hacer notar que la lectura de Carlos Lerena no sólo me reportó numerosos elementos críticos del sistema escolar, sino la toma de conciencia de mi propia alienación, dado que hasta entonces había participado sin saberlo de muchos de los elementos ideológicos encubridores de las verdaderas funciones estructurales del sistema educativo. A partir de ese momento, la idea de desalienación, entendida como la necesidad de formarse para no participar engañada e inconscientemente en el fortalecimiento de las funciones ocultas del sistema de enseñanza, se situó en el centro de mis preocupaciones.

Por supuesto que puede haber otras vías de acercamiento al término y al concepto de crítica, pero la mía fue más o menos ésta, que como se ve

nació de una cepa sociopolítica y otra epistemológica.<sup>29</sup> Y lo mismo que tuvo ese origen, ambas preocupaciones impulsaron también unos desarrollos posteriores que no procede ahora recordar con detalle. Sí es importante, sin embargo, señalar que con esos dos ingredientes, las obras que inmediatamente vendrían a influir más, básicamente consolidando lo que ya estaba esbozado y ayudando a pensarlo con mayor riqueza, fueron las de Wilfred Carr y Stephen Kemmis juntos (1988) o por separado (Kemmis, 1988; Carr, 1990), quienes, a partir de la distinción habermasiana entre tres intereses constitutivos del saber, introdujeron en el campo de la educación la distinción entre enfoques técnico, práctico y crítico.<sup>30</sup> Esta clasificación tenía el atractivo de contemplar explícitamente y al unísono lo epistemológico y lo sociopolítico, y no sólo me proveía del espacio epistemológico diferenciado que andaba buscando, sino que su ideal emancipatorio conectaba perfectamente con mis intenciones desalienadoras.

Metido ya en un proceso de clarificaciones teóricas, tal y como propugno que habría de hacer el tipo de profesores cuya posibilidad estoy planteando, a partir de esa clasificación básica hice algunos desarrollos posteriores. En el primero de ellos me acogí a la vieja distinción marxista entre «crítica teórica» y «crítica práctica» (Fernández Enguita, 1985) para, advertido del peligro de cultivar sólo una de las dos, proponer un entendimiento dialéctico de las relaciones entre ambas (Rozada, 1990, 1991). Más

29. Creo que esto me permite quedar a salvo de las insuficiencias que Liston y Zeichner (1993) atribuyen a determinados enfoques reflexivos que no garantizan la atención necesaria al contexto como condiciones sociales de escolarización. Señalo también que en mis planteamientos la reflexión no se orientó sólo, ni siquiera primordialmente, a las prácticas de aula, sino fundamentalmente a los contenidos que pueblan la conciencia del profesor, y que deben ser sometidos a crítica con la ayuda de aportaciones del tipo de las que en su día hizo Lerena, pero también de otras muchas posibles.

30. Paz Gimeno, ya citada como gran conocedora de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, hizo dos matizaciones que me parece de interés traer aquí para destacar el carácter específico que, a mi modo de ver, ha de concedérsele a la «pequeña pedagogía». En su libro de 1995 esta autora ya señalaba, citando entre otras obras un artículo en el que yo había presentado el enfoque dialéctico-crítico (Rozada, 1991), que «En España también están surgiendo atisbos de una Pedagogía Crítica, aunque, en general, se fundamentan solamente sobre la literatura educativa anglosajona.» (Gimeno, 1995: 540). Más recientemente escribió: «el pensamiento de los teóricos sociales críticos era más fácilmente comprensible para los educadores alemanes al formar parte de su tradición cultural. Esta última circunstancia no se produce en el mundo anglosajón y de ahí que las propuestas educativas tengan un mayor pragmatismo que las alemanas y adopten de forma más superficial los conceptos teóricos de la Escuela de Frankfurt» (Gimeno, 1999: 20-21). Obsérvese que una matización como ésta, señalando, por quien tiene autoridad para ello, la superficialidad en la que incurrían al leer a Habermas precisamente aquellos a los que mi «pequeña pedagogía» tomaba como fuentes, sin que por mi parte pudiera entrar a corregir y mejorar la lectura que ellos habían hecho de la Escuela de Frankfurt, deja bien a las claras que la «pequeña pedagogía» ha de construirse asumiendo sus limitaciones con respecto al conocimiento académico más elevado, lo que no ha de tomarse como una concesión paternalista sino como el reconocimiento con realismo del precio que se ha de pagar por mantener un compromiso con la complejidad de la práctica y su trabajo material en ella. Son este tipo de cuestiones las que yo creo que abogan en favor del reconocimiento de ese segundo plano de la teoría (TA.II), y de un carácter específico para la «pequeña pedagogía».

adelante, esa propuesta daría lugar a un intento de sistematización formal de las conexiones teoría-práctica mediante la exploración de las relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas que cabe establecer entre las esferas del *conocimiento académico*, la *conciencia ordinaria* y la *actividad práctica* (Rozada, 1996, 1997). A partir de ese análisis, expuse lo que sería un concepto de formación inspirado en un modelo dialéctico-crítico. La síntesis mayor de éste se daría en la propuesta de hacer confluír lo más equilibradamente posible esas actividades de *estudio*, de *reflexión* y de *acción*, como manera de evitar el incurrir en los múltiples reduccionismos que se producen si se trata de relacionar las esferas anteriormente citadas tomando cualesquiera dos de ellas y excluyendo la tercera. Todo lo cual ha sido visible a la largo de esta ponencia como telón de fondo de la misma.

Mi concepto de crítica ha madurado, pues, no en abstracto, sino ligado a la propuesta de un proceso de formación aplicable por igual al profesor y a sus alumnos. Un concepto que implica el enfrentamiento contra toda forma de alienación, lo que creo que lo convierte en potencialmente transformador de una realidad profundamente alienante como estimo que es la enseñanza para buena parte del profesorado y de los alumnos.

Al tiempo que este marco general, he ido desarrollando una serie de principios para llegar hasta el aula y el centro, que inspiran prácticas docentes de naturaleza predominantemente dialógica que en la actualidad tratan de extenderse hacia las familias.<sup>31</sup> Creo que tales principios y prácticas pueden igualmente ser acreedores al calificativo de «críticos» porque, en definitiva, no son nada muy distinto al esfuerzo pedagógico por ayudar a los alumnos y sus familias a desarrollar formas de ser y de estar en la sociedad como las que aquí se propugnan para ser docente, a saber: buscar el mejor conocimiento, ser reflexivos y actuar en consonancia con ello.

Pero, justificada la orientación crítica, es inexcusable acusar recibo del cuestionamiento de que son objeto los enfoques de este tipo desde lo que genéricamente podríamos denominar pensamiento «post». Creo, sin embargo, que el tipo de profesor y de su formación que he planteado pueden mantenerse, sin tener que entrar de lleno en el debate filosófico modernidad-postmodernidad y otros que, saltándonos los matices, podemos asimilar a éste, y sin que necesariamente tenga uno que alistarse en las filas de uno u otro de los contendientes; más bien, al menos ése es mi caso, éste es uno más de los asuntos abiertos, quizás ya para siempre, en la propia formación permanente que aquí nos ocupa.

31. Creo que tratándose de alumnos menores de edad, las familias han de ser incorporadas en lo posible como tercer sujeto de la formación (los otros dos son los alumnos y el profesor), dado el papel que en cualquier caso juegan y las exigencias que una sociedad tan compleja como la actual les plantea en lo referente a la crianza y educación de sus hijos.

Dice Tomaz Tadeu da Silva en las últimas páginas de su esclarecedor libro *Espacios de identidad* que «...después de las teorías poscríticas, la teoría educativa crítica no puede volver a ser simplemente 'crítica'» (Silva, 2001: 183). Aceptando que esto sea así, observo por mi parte que ni en estas palabras ni en su libro el autor propone la sustitución de los enfoques críticos por los postcríticos, seguramente porque la prudencia se impone al sospechar que bajo las teorías postcríticas no ha lugar pedagogía alguna. Y es que sin conocimiento epistemológicamente legitimado, sin sujeto y sin conciencia (ni falsa ni, por lo tanto, verdadera), es difícil encontrarle sentido a una pedagogía. Así que únicamente estaría justificado el mantenimiento de la pedagogía si el pensamiento postcrítico la afectara sólo parcialmente.

Y creo que esto es lo que ocurre con mi propuesta sobre el profesorado y su formación, que se pueden encontrar en ella rasgos que conducen a situarla tanto en una como en otra orilla. Por ejemplo, apuntan en una línea «post»: esa defensa de pequeñas pedagogías particulares, que ineludiblemente trae consigo la desconfianza en las grandes pedagogías con pretensiones de implantación universal; o esa renuncia a dominar la enseñanza a partir de un pensamiento científico aplicado técnicamente;<sup>32</sup> la perspectiva autobiográfica de esta ponencia, a riesgo de su descalificación como «basura intelectual»; o la defensa de esa especie de identidad mestiza que podrían desarrollar algunos profesores entre la Academia y la escuela; o, en aspectos de contenido no desarrollados aquí, la orientación hacia el diálogo con los alumnos, es decir, con la cultura de la que acriticamente forman parte; y seguramente otros muchos aspectos que no es necesario rastrear minuciosamente ahora. Mientras que es de raigambre moderna la defensa del valor del conocimiento académico para actuar críticamente sobre el sentido común o la conciencia ordinaria del profesor, lo cual se justifica como un proceso de desalienación.

Puesto que de lo que se trata es de responder a los requerimientos postcríticos y no al revés, argumentaré en defensa del uso que hago en mi propuesta de esta última idea supuestamente más crítica que «post».

32. Si bien todo esto, a su vez, es susceptible de una discusión más amplia porque, por ejemplo, una mente tan moderna como la de Durkheim, acaso paradigma de modernidad en pedagogía, tenía una idea de ésta como «... una cosa intermedia entre el arte y la ciencia [...] Cuando excede de los límites de su campo legítimo, cuando pretende sustituir a la experiencia, dictar recetas ya preparadas, que el práctico tendría que aplicar solamente de forma mecánica, entonces, degenera en construcciones arbitrarias. Por otra parte, sin embargo, si la experiencia se empeñase en prescindir de toda reflexión pedagógica, degeneraría a su vez en una ciega rutina y se pondría a remolque de una reflexión mal informada y privada de método, ya que en definitiva la pedagogía no es otra cosa sino la reflexión más metódica y más documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza» (Durkheim, 1976: 172). Un concepto de pedagogía, como se ve, muy próximo al que aquí se maneja.

A la cuestión de si tras las críticas «post» a la modernidad puede mantenerse que el estudio es un aspecto fundamental de la formación crítica, afirmando que el conocimiento académico, adecuadamente dispuesto, es necesario para ilustrar y fomentar la capacidad reflexiva del sujeto, así como para influir en la modificación consciente de su actividad práctica, mi respuesta es que puedo mantener esa convicción y, por lo tanto, la defensa de este eje fundamental en la formación de profesores, alumnos y familias, a no ser que la disolución de la epistemología por parte del pensamiento «post», al sustituir toda pretensión de verdad por la afirmación de que todo conocimiento es siempre una construcción discursiva, suponga la disolución también de las diferencias entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria o el pensamiento práctico, equiparándolos de tal manera que no quepa plantear posibilidad de mejora alguna de dicha conciencia a través de la influencia del conocimiento académico.<sup>33</sup>

Aunque desde el lado de los seguidores de las teorías postcríticas no dejan de hacerse afirmaciones que pudieran llegar a hacer pensar que tal disolución de las diferencias entre distintos tipos de conocimiento es así de radical, lo cierto es que más bien parece que el debate se centra en las cuestiones referidas a la búsqueda y las posibilidades de verdad, lo cual deja mi propuesta al margen del resultado de tal controversia, porque no es estrictamente la verdad lo que en mi «pequeña pedagogía» se toma como criterio para la distinción entre el conocimiento académico y la concien-

33. Creo que debo aclarar lo que en mi concepto de formación se entiende por conocimiento académico: «La esfera del conocimiento académico que, como al parecer le ocurría a San Agustín con el tiempo, sé lo que es hasta que alguien me lo pregunta, no quedaría aquí rigurosamente delimitada, tal como por ejemplo hace el profesor Gustavo Bueno cuando desde una perspectiva filosófica ensaya el establecimiento de un criterio objetivo para la delimitación entre la sabiduría mundana y la académica, basado en la ruptura de las configuraciones a la “escala corpórea humana”, a las que se reduciría el saber mundano, para ofrecer planos abstractos (Bueno, 1972: 41), o cuando el mismo autor, con un criterio histórico enraza la filosofía académica en la Academia fundada por Platón (Bueno, 1995: 93), sino que me referiré a dicho conocimiento con un significado mucho más laxo, porque en mi caso su contenido unas veces estará sesgado según una caracterización epistemológica, otras pasará a primer plano la sociológica (institución universitaria, escuela –frente a la vida–), y otras puede ser un criterio psicológico el que esté primando en su caracterización, por ejemplo cuando ésta se lleve a cabo atendiendo al proceso de evolución de los conceptos» y más adelante aclaro: «... el estatus de conocimiento académico, en este esquema, podría ser concedido a saberes de muy distinto rango, tal y como ocurre si pensamos desde la perspectiva vygotkiana del desarrollo conceptual. Vygotski distinguía entre los conceptos cotidianos o espontáneos de los niños y los científicos de los adultos, diferenciándolos por el hecho de que los segundos están insertos en un sistema de relaciones. El concepto de “hermano” formado y manejado en la infancia a través de la experiencia, es un concepto cotidiano; sin embargo, el mismo concepto, trabado en relaciones tales que permitan comprender que yo mismo soy hermano de mi hermano, sería un concepto “científico” con relación al del niño (Vygotski, 1977: 148)» (Rozada, 1997: 68-69).

Si se mantuviera una unificación de todos los discursos que eliminara las diferencias entre el conocimiento académico y el cotidiano, tal como éstas se manejan en mi «pequeña pedagogía», entonces no habría manera de reconocer ninguna situación de enseñanza, ni siquiera la de un padre cuando le explica a su hija que el agua se bebe pero la lejía no.

cia ordinaria, sino el hecho de que el primero sea un saber sistematizado, controlado por comunidades que exigen un rigor y un esfuerzo en su producción, lo que permite afirmar que su influencia sobre el pensamiento práctico o la conciencia ordinaria será sin duda beneficiosa para elevar su nivel de ilustración y sus posibilidades reflexivas, claro está (no me cansaré de decirlo con el fin de evitar la utilización academicista del mismo), siempre que esto se haga adecuadamente.<sup>34</sup>

Con todas las críticas que merezca el conocimiento académico, o algunas formas del mismo, no deja de ser indispensable en muchos aspectos y para muchas cosas. Decía Bourdieu que «*Los trabajadores saben mucho: más que cualquier intelectual o sociólogo. Pero en cierto sentido no lo saben, les falta el instrumento para comprenderlo, para hablar de ello*» (Bourdieu, Eagleton, 2003: 303). Aunque también es cierto que los intelectuales tienen los instrumentos pero les falta la doxa para entender realmente a los trabajadores, lo cual plantea un problema verdaderamente difícil, según señala también Bourdieu.

Nótese que mi planteamiento no trata sino de darle modesta respuesta a este problema en el nivel del profesor concreto. Creo que sería completamente incoherente una propuesta formativa dirigida al profesorado que no incorporara la exigencia de adquirir por su parte el mayor número posible de herramientas intelectuales a fin de que puedan expresar lo que saben, es decir, para que sepan, porque, sin duda alguna, ninguno de los pensadores postcríticos sería lo que es si no fuera por esas herramientas, o sea, sin la escuela que le acercó al mundo académico sentándole en un pupitre desde bien pequeño.

En directa relación con esto se halla la idea de un sujeto alienado como pieza fundamental de mi propuesta.<sup>35</sup>

Una de las características del pensamiento «post» es la de proponer una idea de sujeto distinta a la que desde su posición se considera propia de la modernidad. Según los enfoques postcríticos, tanto la escuela de la modernidad como la crítica de la que es objeto, tienen como referente un sujeto esencial concebido como una entidad íntegra, que puede ser reprimida o liberada, de una sola, homogénea y estable identidad, un sujeto capaz de

34. En el texto donde desarrollo más extensamente este asunto, se dice del conocimiento académico (allí denominado A) que: «... es conocimiento crítico por cuanto que está sistematizado, se atiene a un control por parte de comunidades específicas dedicadas al mismo y por lo tanto es capaz de realizar aportaciones cuyo grado de verdad, o al menos de esfuerzo para argumentar con rigor, resulta ser más elevado que el del conocimiento ordinario, vulgar, común o cotidiano...» (Rozada, 1997: 68). Nótese que aun admitiendo que la marea «post» se lleve por delante la cuestión de la verdad, se aducen en el párrafo razones que permiten mantenerlo en lo esencial.

35. Recuérdese que, aunque haya hablado prácticamente sólo del profesor, en mi propuesta se manejan tres sujetos: el profesor, el alumno y la familia.

transformar la realidad guiado por relatos científicos, históricos, filosóficos, etc. construidos a la luz de la razón, coherente en su pensamiento y acción, concebido en términos de universalidad, es decir, del que se pueden predicar universales como, por ejemplo, la ciudadanía. Un sujeto educable a través de una escuela capaz de acercarle a los frutos de la razón, de modo que la crítica de ésta no sería otra cosa que el reproche por el incumplimiento de dicho proyecto.

El pensamiento postcrítico, por su parte, niega este sujeto, considerándolo fragmentado en múltiples identidades, fruto de discursos diferentes, en absoluto racional, ni protagonista social a través de su actividad consciente, ni autónomo, ni coherente, ni universal, ni objeto de emancipación alguna. Ve al sujeto como criatura producida en el seno de diferentes discursos, entre los cuales estarían aquellos que encuentran su cauce o se construyen en la propia escuela, pero no se propone liberarle ni de ellos ni con ellos, porque no existe el afuera de esos u otros discursos. Consideran que, si acaso, demolido el sujeto de la modernidad, será más fácil que surja algo nuevo. Algo nuevo que, sin embargo, no puede ser expresado en términos positivos mínimamente orientadores del qué hacer en el aula, además de dedicarse a deconstruir lo discursivamente construido.

Surge aquí el problema de que si no hay manera de situarse fuera de unas prácticas discursivas con implicaciones de poder y provocadoras de subjetivación, para qué sustituir un discurso por otro, o con qué criterio hacerlo.<sup>36</sup> La respuesta que suele darse es que hay que juzgar por las consecuencias sociopolíticas que ello tenga.<sup>37</sup> Pero entonces cabe a renglón seguido preguntarse si no ha de ser deconstruido a su vez el discurso que legitima esas consecuencias pretendidamente deseables. Como dice Eagleton, «si lo que valida mis interpretaciones sociales son los fines políticos que sirven, ¿cómo puedo validar estos fines?»<sup>38</sup> A pesar de que la respuesta que nos ofrece Rorty es, sencillamente, que esta cuestión no es relevante, para

36. Como señala el propio Rorty: «La filosofía reciente, incluyendo la de Derrida, nos ayuda a ver que las prácticas e ideas [...] no son naturales ni inevitables; pero eso es todo lo que hace. Un vez que la filosofía nos ha mostrado que todo es un constructo social, no nos ayuda a decidir qué constructos sociales mantener y cuáles reemplazar» (Rorty, 2003: 253)

37. César Cascante, en su esclarecedora ponencia acerca de los diferentes discursos bajo los que es posible concebir un tipo de docente u otro y por la tanto también plantearse opciones muy distintas a la hora de llevar a cabo una reforma de los planes de estudios, y cómo la opción por el enfoque de competencias se hace porque es la más funcional para que el Espacio Europeo de Educación Superior se desarrolle como un «cuasimercado», escribe refiriéndose al discurso postcrítico sobre la formación profesional: «Los diferentes discursos se enfrentan con las situaciones profesionales para ofrecer distintas posibilidades de acción que deben ser valoradas por sus efectos político-sociales y no tanto por la capacidad de desvelar la verdad frente a la ideología o falsa conciencia, como ocurría con la tradición crítica» (Cascante, 2004: 152).

38. Citado por Rorty, 2003: 257.

un profesor como yo en la frontera entre dos mundos tan distintos como el que ha venido siendo y el «post», esta cuestión no queda de este modo satisfactoriamente resuelta. He de reconocer que llegado a este punto no tengo más respuesta que la ya dada en los párrafos anteriores al problema de la disolución de la verdad y la reducción de todos los saberes a discursos, en el sentido de que reducción no puede significar equiparación, y que es a esa no equivalencia a la que puedo acogerme para seguir manteniendo la propuesta de utilizar el conocimiento académico para ilustrar y ayudar a superar reflexivamente los contenidos de la conciencia ordinaria del profesor, los alumnos o las familias, sin necesidad de tener que hacerme cargo de solucionar el peliagudo problema de la verdad.

No quisiera terminar este breve encuentro con las teorías postcríticas sin señalar que con respecto a esta especie de absolutismo gnoseológico que se implanta con la extensión a todo de la noción de discurso, me parece que ocurre algo muy similar a lo que Vygotski decía de la reflexología cuando a propósito de su incapacidad para explicar adecuadamente la conciencia, se preguntaba: «Si esto es un reflejo y aquello también, ¿qué es lo que distingue esto de aquello?»<sup>39</sup>

En cualquier caso, mi «pequeña pedagogía», no en el aspecto de la formación del profesorado, que es la formación en la que me he centrado aquí, sino en el de la formación de los alumnos y sus familias, está pensada para una escuela de la que se podría decir que lo «post» habita en ella de facto, sobre todo a través de unos alumnos que ya no son como antes, y que tal vez debiéramos comenzar a reconocer como «postalumnos».<sup>40</sup> Mis pro-

39. Humorísticamente escribió: «El reflejo, en el sentido en que lo utilizamos, recuerda mucho la historia de Kannitfershtan, cuyo nombre oía en Holanda un pobre extranjero cada vez que preguntaba algo, fuese lo que fuese: ¿a quién están enterrando? ¿De quién es esta casa? ¿Quién acaba de pasar?, etc. En su ingenuidad, él pensaba que en aquel país todo lo hacia Kannitfershtan, cuando lo que ocurría en realidad es que esa palabra significa que los holandeses no entendían sus preguntas..., un reflejo es como aquel Kannitfershtan [...] ¿Qué es la percepción?, un reflejo ¿Qué son el lenguaje, los gestos, las expresiones faciales? También son reflejos. ¿Y los instintos, los impulsos, las emociones? Esos también son reflejos [...] Puede que esto sea cierto, pero la esterilidad científica de tales afirmaciones es absolutamente obvia. Con este enfoque, la ciencia no sólo no aclara ni ilumina los problemas que estudia [...], sino que, por el contrario, lo envuelve todo en una opaca penumbra, donde todo se mezcla y se diluye. Si esto es un reflejo y aquello también, ¿qué es lo que distingue a esto de aquello» (Rivière, 1985: 39).

40. Esta cuestión de las nuevas formas de ser niño y de los problemas que con respecto a ellas se nos presentan al profesorado y sus familias, ha pasado en la actualidad a ocupar una posición central en mis preocupaciones pedagógicas, lo cual ha abierto un nuevo y muy amplio capítulo en mi propia formación, porque, como dicen los miembros del colectivo cántabro Asklepios, con quien comparto dicho interés, «en definitiva, si la pretensión es comprender mejor a los alumnos de carne y hueso que pueblan las aulas, vislumbrar la raíz de los eventuales desencuentros, buscar intersecciones semánticas que faciliten la comunicación con ellos y sus progenitores, y, a la postre, enriquecer con elementos de juicio adicionales nuestras estrategias pedagógicas, la literatura que se ocupa de las dinámicas sociales en las cuales se ven inmersos actualmente los niños debería ser una parada obligada. Hablamos, verbigracia, de las mutaciones nada triviales experimentadas por la institución familiar —su núcleo de socialización prima-

puestas han nacido dentro de dicha institución, se han desarrollado dentro de ella y están pensadas para seguir habitándola en las circunstancias actuales, aunque expresando con bastante claridad su situación fronteriza entre dos mundos: el de procedencia del autor y el de destino de los alumnos, si se puede decir así. El primero, el de la modernidad, el desarrollo capitalista, la movilidad social ascendente, la ciencia frente a las creencias y la escuela como elemento indispensable en medio de todo ello. El segundo, el de la postmodernidad, el neoliberalismo insaciable, la precariedad laboral, la cultura mediática y la escuela como elemento de difícil encaje, sin que se sepa muy bien qué hacer con ella, lanzada ya la pregunta acerca de si su estado no será terminal (Da Silva, 1997).

En esta situación de frontera todo deberá ser pensado para procurar un entendimiento entre el mundo del profesor y aquel otro que está llegando a las aulas a través de los alumnos. Entendimiento quiere decir también pulso, forcejeo, aunque en unos términos de aceptación que los hagan tolerables. Es asunto de la pedagogía el tratar de resolver teórica y prácticamente los problemas que surgen al intentar poner en relación la cultura escolar, que, como se sabe, tiene mucho de específica, y la cultura como contexto más general en el que nacen y crecen sus alumnos; pero en el momento actual esto parece presentar especiales dificultades porque ocurre como si la cultura entera se estuviera volviendo contra la escuela.<sup>41</sup> Este encuentro (desencuentro) exige la mejor disposición del profesor para pensar una y otra vez acerca del tipo de crítica con el que admite ser adjetivada una pedagogía estrechamente comprometida con la práctica.<sup>42</sup>

---

ria— durante las últimas décadas, sobre un trasfondo que continúa segmentado por el desigual capital económico y cultural de estos grupos domésticos. O de la influencia de los omnipresentes mass media y la entronización de la imagen como cauce privilegiado de comunicación. O de la mercantilización de este público menudo. O de las cambiantes condiciones de acceso a la vida adulta. O de la creciente diversificación multicultural de las sociedades... En estos tiempos que se dicen posmodernos, la edificación de la identidad infantil es inaprensible al margen de tales tendencias» (Romero, Luis, 2005: 417).

41. *La cultura contra la escuela* es el sugerente título del libro de Teófilo Rodríguez Neira (1999) en el que se abordan con cierta amplitud las múltiples dimensiones de esta situación.

42. Agradezco a mi alumna Silvia García Piloñeta, tan virtuosa con la pluma como con la flauta travesera, las amables sugerencias de estilo que me ha hecho tras la minuciosa lectura del primer borrador de este texto.

## Bibliografía

- Bolívar, A. (2002), «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), Consultado el día 7 de mayo de 2005 en el World Wide Web: <<http://redie.ens.uabc.uabcmx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, La Muralla, Madrid.
- Bourdieu, P. y Aegleton, T. (2003), «Doxa y vida cotidiana: una entrevista», en Zizek, Slavoj (comp.), *Ideología: un mapa de la cuestión*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 295-308.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona.
- Carr, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.
- Cascante, C. (2004), «La Reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 145-167.
- Cuesta, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- (2005), *Felices y escolarizados*, Octaedro, Barcelona.
- *et al.* (2005), «Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia», en Grupo Geo-Clío (comp.), *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. Nau Llibres, Valencia, 121-136.
- Da Silva, T. T. (1997), «El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?», en Veiga, A. J. (comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes, Barcelona.
- Da Silva, T. T. (2001), *Espacios de identidad*. Octaedro, Barcelona.
- De Miguel, M. (1999), *Calidad de la enseñanza universitaria y excelencia académica. Lección inaugural del curso académico 1999-2000*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo, Asturias.
- Durkheim, E. (1976), *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.
- Escudero, J. M. (1994), «El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional, pero ya necesario», *Revista de Educación*, 304, Mayo-Agosto, 113-145.
- Escudero, J. M. (1998), «Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado», *Revista de Educación*, nº 317, 11-29.
- Fernández, M. (1985), *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid.
- Gimeno, P. (1995), *Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, UNED, Madrid.
- Gimeno, J. (1981), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- Gimeno, J. (2003), *El alumno como invención*, Morata, Madrid.
- Imbernón, F. (2005), «¿Qué formación permanente?», *Cuadernos de Pedagogía*, 348, Julio-Agosto, 70-73.

- Kemmis, S. (1998), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
- Lerena, C. (1980), *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*, Ariel, Barcelona.
- (1982), «El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España». *Sistema*, 50-51, noviembre, Madrid, 79-102.
- (1983), *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid.
- Luis, A. (1985), *La geografía del bachillerato español (1836-1970). Historia de una crisis*, Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- y Guijarro, A. (1992), *La enseñanza de la geografía: guía introductoria*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, Santander.
- Marrero, J. (1993), «Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza», en Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J., *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid, 243-276.
- Martínez, J. (2004), «La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Mateos, J. (2005), «Genealogía del código pedagógico del entorno», *Aula*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 13, 19-35 (por error tipográfico en el original figura la fecha 2001).
- Pérez, A. I. (1993), «Autonomía profesional y control democrático», *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, 25-30.
- Palomero, J. E., Torrego, L. (2004), «Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 145-167.
- Rodríguez, T. (1999), *La cultura contra la escuela*, Ariel, Barcelona.
- Romero, J. y Luis, A. (2003), «La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales», en VV.AA., XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela, Burgos, 18-21 de junio.
- (2005), «La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia", Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político», en Dávila, P. y Naya, L. M.<sup>a</sup> (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II. XIII Coloquio de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, 29 de junio-1 de julio de 2005, Espacio Universitario/EREIN, San Sebastián, 415-426.
- Rorty, R. (2000), «Feminismo, ideología y deconstrucción: una perspectiva pragmatista», en Laclau, E., *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 253-261.
- Rozada, J. M. (1984), «Proyectos, profesores y autonomías en el momento educativo actual», *Escuela Asturiana*, octubre, 15-16.

- (1986), «¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente?», *Trabajadores de la enseñanza*, 2 (III), diciembre, 12-15.
- (1989), «Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico», en Rozada, J.M.; Cascante, C. y Arrieta, J., *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, CYAN, Gijón, 39-81.
- (1991), «Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza», *Signos*, 2, enero-marzo, 4-15 (Apareció posteriormente en *III Encuentro Estatal. Escuelas Asociadas a la Unesco*, Fundación Municipal de Cultura de Gijón, Asturias 1991, 9-20; siendo luego recopilado en *Formarse como Profesor*, Akal, Madrid, 1997, 36-52).
- (1996), «Los tres pilares e la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España», *Investigación en la Escuela*, 29, 7-22.
- (1997), *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*, Akal, Madrid.
- (2002), «Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)», *ConCiencia Social*, 6, 15-57. También publicado en Rozada, J. M. (coord.), *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: KRK, 17-79.
- Sancho, J.M. y Hernández, F. (1995), «Hargreaves, Andy. La importancia de vivir en la frontera», *Cuadernos de Pedagogía*, 233, febrero, 86-93.
- Terhart, E. (1987), «Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?», *Revista de Educación*, 284, septiembre-diciembre, 133-158.
- Wittrock, B. (1991), «¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación», *Revista de Educación*, 296, 73-97.