

TEXTOS Y COMENTARIOS

Julio Mateos Montero

En 2004 seleccioné una veintena de textos en torno a la idea de *Formación crítica del profesorado*. Constituyeron el material para el desarrollo de un curso en la Universidad de Salamanca en el que participaba Fedicaria. José María Rozada ha tenido a bien invitarme a comentar un par de esos textos que podrían ser de interés en el Seminario por su encaje en los debates del mismo. Voy a hacerlo con la mayor brevedad, en un comentario único, huyendo de toda retórica a fin de aligerar la abundancia de escritos que llegan al Seminario. Por otra parte los textos se explican suficientemente por sí mismos para ser objeto de interpretaciones y comentarios por los lectores¹. Trataré de seguir una presencia metodológica que he creído ver destacada en este foro de amigos asturianos: la exposición de mi subjetividad biográfica-profesional y que, además, sea vía de acceso para tratar de la relación teoría-práctica, pero mirando el asunto desde una ubicación más próxima a la práctica.

La práctica, precisamente, creo que ha sido y es el molde de las tradiciones escolares más consistentes y, por ello del conocimiento pedagógico realmente operativo; es el ámbito de formación primero y principal; el espacio donde concurren las condiciones organizativas, de espacios y tiempos; el lugar de encuentros y desencuentros, determinantes en cada momento histórico, entre padres, profesores, alumnos, administración, recursos materiales y diversos mercados didácticos. Quiero decir que cuando se piensa o espera que la formación en las escuelas normales o en la formación permanente “alternativa” debe preceder, como guía del oficiante docente estamos resbalando entre ilusiones. Es sobre el lecho de la experiencia profesional que cae (y resbala) *a posteriori* el maná de teorizaciones pedagógicas, independientemente del momento en que estas sean recibidas.

A veces los profesores tratamos de encontrar en la teoría un amparo o explicación a nuestras formas de proceder en el aula y en algunos casos podremos incluso tratar de aplicar aquellas teorías a lo que hacemos. Con el tiempo fui siendo consciente de que tras esos ensueños había sencillos “creyentes” –autores de las inocentes tentativas de legitimar la práctica con la teoría y viceversa– y, por otro lado, una especie de estamento sacerdotal del reformismo educativo especialmente ocupado en escauceos para obtener prestigio, autoridad en distintos campos y campitos, “capital simbólico”, carisma o como quiera llamarse.

Notarán los lectores que en este relato se enreda una doble operación, un juego de unir y separar las dos categorías protagonistas: teoría y práctica. El viejo juego, en fin, de jerarquizar e igualar, de diferenciar y mezclar.

Vamos a mi formación inicial como maestro. En los años sesenta la composición del claustro de profesores en la E. Normal de Cáceres, que yo recuerde, *no tenía más que un profesor que tuviera experiencia docente en escuelas nacionales*: el de Prácticas, que coincidía normativamente con el director de la Escuela Aneja a la Normal². Las

¹ Si alguna persona está interesada en a la colección de textos completa, puede acceder a la misma aquí: <https://materiayfantasiapedagogicas.es/_files/200000088-e8683e962b/Pedagogía....pdf>

² El cuerpo de Regentes se inventó a mediados del siglo XIX, precisamente con la preocupación de establecer puentes entre la teoría y la práctica. Su historia, junto a la del cuerpo de Inspectores y el conjunto del normalismo hispano, es fundamental para entender la formación de los maestros, su encuadre en el sistema nacional de enseñanza, el control del mismo y su función en la reproducción social. ¡Por lo menos!

enseñanzas de los futuros maestros de mi generación se limitaban a una especie de refuerzo del bachillerato elemental, siempre subordinadas *en todos los sentidos* al estamento de las enseñanzas medias. Cuando digo en todos los sentidos, me refiero desde el administrativo hasta el mismo rango social de profesores y alumnos. El joven aspirante a maestro recibía una serie de asignaturas de vetusta presencia (por ejemplo, Agricultura, materia reina en las normales decimonónicas) y en el terreno de la pedagogía y métodos de enseñanza se trataba de unas librecas semblanzas de Pestalozzi, José de Calasanz, el Padre Manjón o Rousseau (al efecto igual daba). Poco podría esperarse de su utilidad para bregar en una escuela real, no en una escuela imaginaria. Lo mismo puede decirse de los posteriores discursos imperantes en ámbitos de la innovación. Cambiaron los referentes y se resucitaron las figuras del escolanovismo de las cuales los MRP se consideraban legítimos herederos.

Hubo un momento (en torno a la LOGSE) en que las políticas de formación docente quisieron suavizar las jerarquizadas filas del desfile hacia la teorización pedagógica invitando a una democratización de las funciones (teoría /práctica). Todos recordaremos cuando se proponía batir la clara y el huevo a un mismo tiempo para ir obteniendo la mejor tortilla (*investigación en la acción*). Naturalmente, cualquier vertiente de este problema requiere análisis y debates amplios. Pero, como declaro en los textos adjuntos, tengo un radical descreimiento de todos esos empeños. No he de ocultar que al llamado de esa circunstancia *cien mil moscas acudimos* y, entre tantos, estuve yo. Compartí debates en grupos, trabajos concebidos para su aplicación en las aulas (los célebres materiales didácticos) e incluso libros de texto de editoriales de gran tirada, debates en seminarios, participación en actividades de formación de otros profesores, publicación de reflexiones en este o el otro “nivel de desarrollo curricular”. En fin, una trayectoria común a muchos profesores de mi generación. Puedo decir, a modo de ejemplo, que llegué a emplear meses en elaborar de un determinado proyecto didáctico, destinado, supuestamente, a un exitoso despliegue en la escuela. A la hora de su aplicación en la escuela no tardé más de media hora en abandonar el intento. Un diseño detallado de prometedores perfiles y pensados detalles, se convertía en un bodrio, en un monstruo inmanejable. Y, por el contrario, también puedo afirmar que en circunstancias no previstas (nunca fui maestro ordenado ni planificador) surgía en la clase una situación brillante, sin ningún soporte metodológico, un momento más o menos prolongado en el que se palpaba la comunicación docente y la tensión de los alumnos, prendidos al acto de aprender. Momentos más fugaces que habituales, que nacían de una conjunción de elementos que es difícil identificar e imposible recoger en una pauta, guía didáctica o en doctrina didáctica al uso.

Mi experiencia (en gran medida concordante con el conocimiento socio-histórico de la escuela), me ha mostrado con absoluta nitidez que la teoría educativa y la realidad práctica tienen razones, intereses, lógicas internas y, en fin, naturalezas profundas muy distintas e inmiscibles. Como ya he dicho, lo mismo da hablar de la formación normalista que conocí en los años sesenta que hablar de aquella otra formación alternativa, innovadora y no sé cuantas cosas más, que en los años setenta crecía bajo la rúbrica de la *renovación pedagógica*. Las diferencias, todo lo más, podían estar en los perfiles de los formadores, en sus *ethos* reales y/o ilusorios. No se pierda de vista que las puertas giratorias entre los profesores normalistas/universitarios y los maestros comprometidos con la innovación educativa han funcionado muy bien engrasadas. El activismo de los grupos de renovación fue con harta frecuencia el mejor trampolín para acceder a puestos de la pedagogía académica, especialmente en el universo de la

primera enseñanza. Junto al trasvase de la militancia pedagógica a los académicos nichos se transportaron las doctrinas educativas. También eso ha sido así históricamente.

En mi primer contacto con la escuela como maestro ni siquiera traté de recordar las borrosas enseñanzas en mi formación inicial. Y de mis asistencias posteriores a los espacios de la renovación pedagógica se puede decir más o menos lo mismo.

Tras algunos intentos –cada vez con menor entusiasmo– de aplicar esta o aquella doctrina didáctica, receta, procedimiento o “idea de peso” me convencí de que tal pretensión no solo era una pérdida de tiempo, sino que la reflexión sobre la realidad, sin imaginaciones idealistas, no permite sostener que la pedagogía pueda ser una “ciencia aplicable”. Tuve ocasión de exponer algunas reflexiones basadas en esos recuerdos las cuales me llevaron a plantear la falsedad de un viejo debate: *¿Es la Pedagogía un “arte” o una ciencia?*³.

La función práctica del maestro siempre ha contado con un plus de valores. En el primer texto adjunto aludo a cómo le son inculcados unos ingredientes éticos para construir una mitología de su figura: entrega desinteresada, la idea de *servicio*, misionero, humilde operario de la cultura. No olvidar ese campo semántico (la *hoja de servicios*) que tanto recuerda a la condición de militar, de funcionario, de sacerdote, y un largo etcétera. Esa retórica de profundas raíces religiosas se mantuvo intacta en versiones laicas, con la adenda de que el sacrificio del maestro iba adornado, además, con sus bajas retribuciones, que su vocación no esperaba dádivas, oficio de bondad, en suma. Pero en el texto he querido subrayar que, para tan sublime dedicación, el maestro (por supuesto emulador del *divino maestro*) no precisaba grandes sabidurías, teorías pedagógicas elevadas. Al maestro le bastaría con unos rudimentos y todo exceso de teorías podría ser incluso perjudicial cuando no adornos inapropiados. *Esto se exponía con absoluta claridad y abundancia hasta en la legislación educativa*. He aquí uno de los movimientos de separación entre pensar y hacer. Con el tiempo, (desde los años setenta del siglo XX) se dispuso que el maestro adquiriese destrezas y formación teórica para decidir el diseño de su acción educativa. Con cierta moderación pues no era invitado al banquete de los autores de grandes paradigmas pedagógicos o psicopedagógicos: los niveles de concreción del Diseño Curricular Base ponían los listones. Era muy gracioso. He aquí el movimiento de acercar la teoría y la práctica apropiado a la educación de masas. De estos apuntes merece la pena retener dos cosas. Una, que en la medida que el dominio de la teoría se supone ampliado a los oficianes de la práctica docente, la teoría se devalúa. Dos: La tradicional separación de teoría y práctica y la moderna “unificación” no se contradicen. Se pueden usar las dos al mismo tiempo, según convenga.

Final.

Ahora es preciso exponer lo que podría parecer una impugnación a todo lo dicho anteriormente. Posiblemente mis palabras hayan podido interpretarse como una descalificación del pensamiento teórico y no es así. Por el contrario, una buena parte de mi vida la he dedicado al estudio de la educación como hecho social e histórico del mayor interés. Lo que ocurre es que en mi caso no he sabido establecer zonas intermedias entre mi teoría y mi práctica. Posiblemente el quid de la cuestión está en

³ “Pedagogía: arte o ciencia: un viejo debate inacabado”. *Utopía y educación*, 2. FahrenHouse; Salamanca, 2014.

que mi producción teórica sobre la enseñanza *no está dirigida a enjuiciar su “calidad” ni siquiera a admitir su necesidad en los términos de beneficio social que generalmente se admiten; mis preocupaciones teóricas sobre la educación no tienen el propósito de transformarla, de mejorarla o reformarla ni a escala personal ni general.* Para mí, el complejo fenómeno de la enseñanza (no sólo la institucional) es de primera importancia para entender nuestro mundo y su evolución, para conocer el conjunto de objetos que están bajo la lupa de las ciencias sociales. Mis estudios e investigaciones tenían esas intenciones y han dado lugar a trabajos que valoro por su potencial *explicativo* (cualidad principal de la teoría).

Pero el bagaje teórico adquirido nada influyó en mis clases, en mis alumnos, en mi actividad docente. Hubiera resultado ser el mismo maestro, con los mismos defectos y virtudes, con igual influencia y huella dejada en los alumnos, tanto de haber hecho el trabajo teórico al que me he referido, como si no lo hubiera hecho.

El Pino de Tormes, 13 de mayo de 2020

Texto 1.- LA PRÁCTICA COMO RECLAMACIÓN “RESPONSABLE” DESDE EL COMPROMISO PROFESIONAL - LA VOCACIÓN SACERDOTAL.

Cualquier interlocutor podría decir: ¿Y la actividad práctica del aula? ¿No aspiramos los innovadores a cambiar la enseñanza? Sinceramente, creo que entre la dimensión teórica y la práctica docente cotidiana no hay posibilidad de establecer una armoniosa coherencia, sino, en el mejor de los casos, un permanente intento de aproximación no exento de contradicciones. De todas formas no hay que desalentarse ante tales diferencias entre “el pensar y el hacer”. Una sólida formación teórica (...) indudablemente acaba traducándose al contexto educativo, a la actividad profesional. Lo que ocurre es que no son planificables los pasos intermedios y dependen de una infinidad de variables entre las que hay que contar peculiaridades de cada profesor. Por otra parte confieso que me produce aversión cierta preocupación practicista que impregnaba los movimientos pedagógicos de masas con sabor a una “cristiana entrega” a las necesidades del alumno, preocupación que también mantuvieron reformadores liberales paradigmáticamente encarnados en la ILE y su ideal del maestro como “sacerdote laico”. Tras los llamamientos a la práctica de esas tradiciones innovadoras (por otro lado tan interesantes en nuestro pasado pedagógico) creo que se esconde un encasillamiento en el “oficio de enseñar” que acaba entendiéndose como autónomo del “trabajo de pensar”. Con harta frecuencia, y sobre todo en el cuerpo de maestros, cuando se reclama formación en saberes prácticos para el aula, se está asumiendo la posición subordinada de eficaces técnicos y pacientes artesanos de la educación. Es bien sabido que la relación con la práctica del profesorado de enseñanzas medias tiene unas demandas y discursos diferentes. (...) ...sinceramente creo que si no se trasciende de los aspectos técnicos, no podremos liberarnos de la función (funcionarial) de ciegos transmisores que nos han asignado, y seguiremos prisioneros de apariencias que asumimos como verdades eternas. (...).

Mateos, J. (2000)

Texto 2.- EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS CÓDIGOS PROFESIONALES

Con la preocupación de la *formación crítica* no podemos pasar por alto un asunto (...): el profesionalismo docente, las tradiciones corporativas, etc... Asunto que, desde nuestras trincheras, está estrechamente ligado a la impugnación de los *códigos profesionales*.

(...) ... cuando hablamos de *códigos*, tanto para referirnos a las disciplinas escolares como a los cuerpos docentes (profesionales), no es casual ni se trata de un uso coyunturalmente abusivo de la palabra. Tanto en un caso como en otro nos referimos a tradiciones sociohistóricamente construidas intramuros del contexto pedagógico, nos referimos a una "autodotación" de reglas explícitas y no explícitas que se prolongan en el tiempo con sorprendente impermeabilidad e inercia.

Una común observación de la génesis de un profesor, (...) puede hacernos entender muy fácilmente el siguiente panorama.

Tras una formación inicial, muy cuestionable, (...), una vez que hemos tomado posesión de una plaza como funcionarios, los profesores *entramos en* un grupo socio-profesional muy bien definido y en un espacio físico, que es la escuela, contenedor de una microsociedad que funciona con cierta independencia del mundo exterior. Allí nos esperan reglas, rutinas, libros de texto; allí hay pautas de relación interpersonal, reglamentos, categorías laborales, etc.; allí son determinantes los espacios con funciones específicas y cuadros horarios que organizan los tiempos de cientos de personas a golpe de timbre. Todo ello se ha ido creando a lo largo de muchos decenios y constituye lo que podríamos llamar la *cultura escolar*, la cual dice al profesor novato lo que hay que hacer, tanto de forma explícita como implícita, lo reeduca en una asentada tradición profesional.

Cuando a un profesor recién llegado a un centro se le dice, por ejemplo, «Aquí todos nos llevamos muy bien...» La frase puede tener muchos significados. Depende. Pero no siempre se ha de interpretar literalmente.

El conglomerado de prácticas, saberes y normas de marcado carácter etnográfico que forman la *cultura escolar* se impone sobre las vagas ideas que el novato puede acarrear. Mejor dicho, se introducen en él imprimiéndole la identidad característica del gremio para reproducir lo que hemos llamado el *código profesional*.

El código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal "saber de la experiencia" se autoafirma rechazando las injerencias de la "pedagogía teórica", aunque tal rechazo adquiera formas diferenciadas según los cuerpos docentes.

Lo curioso de esta situación es que el profesorado sacraliza de tal forma "la experiencia", que la convierte en ciencia verdadera, rechazando, en ocasiones abruptamente, la reflexión teórico-abstracta sobre la pedagogía, e ignora, de forma alienante, como esa cultura se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes. Es decir, el autoengaño consiste en que **el profesor cree que se apodera de la cultura escolar para dominar su oficio cuando es al revés, la cultura escolar se apodera de él para convertirlo en privilegiado agente reproductor.**

Mateos, J. (2001)