

Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España

José María Rozada Martínez
Centro de Profesores y Universidad de Oviedo (*)



RESUMEN

Al mismo tiempo que se expone un modelo para adentrarse en las complejas relaciones entre teoría y práctica, el autor va desgranando una serie de referencias a la situación de la formación del profesorado en España a propósito de "la reforma". Las relaciones dialécticas entre teoría y práctica expresadas a través de las que se establecen entre las esferas del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica, permiten proponer con un cierto nivel de argumentación que toda formación (y no sólo la de los profesores) bajo una perspectiva dialéctico-crítica requiere del estudio, la reflexión y la acción, combinadas en un equilibrio ideal imposible de operativizar en una tecnología de la formación permanente. "La reforma" no ha sido coherente con sus primeros postulados y ha devenido en antítesis de los mismos, constituyendo hoy un obstáculo para los enfoques no tecnocráticos del currículum y la formación del profesorado, en lugar de convertirse en un marco pluralista capaz de ampararlos.

El Proyecto IRES (*Investigación y Reforma de la Escuela*), hermano gemelo de esta publicación, se estructura en torno a la idea de "conocimiento escolar" cuando trata de los alumnos, y a su homóloga el "conocimiento profesional" cuando se refiere al profesorado. En uno y otro caso la cuestión está en buscar la manera de conjugar el conocimiento experiencial de alumnos o profesores y el conocimiento fruto de la actividad científica.

En un contexto en el que los extremos academicista por un lado y vivencial, práctico, común, cotidiano, ordinario, experiencial o mundano por otro, tienden a mantener un distanciamiento irreductible, un esfuerzo continuado por establecer vínculos teóricos y prácticos entre un polo y otro, como el que en los últimos años se lleva a cabo a través del proyecto y la publicación mencionados, no puede sino generar simpatía en quien se encuentra

(*) El autor es miembro de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica; Trabaja como Asesor de Formación de Educación Primaria en el Centro de Profesores de Oviedo (C/ Pérez de la Sala, 4, 33007, Oviedo; Tfn. 5240794; Fax. 5240554) y como Profesor Asociado a tiempo parcial en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.



embarcado en aventura similar, aunque articulada en lo concreto de manera mucho más imprecisa.

La constitución en Asturias de un conjunto de grupos de investigación-acción primero, y la más reciente creación de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica sobre la base de planteamientos que revisan la iniciativa anterior, obedecen a sendos intentos de abrir vías alternativas de formación del profesorado en las que la relación teoría-práctica, tan tópicamente reclamada, pueda encontrar un espacio propicio para ejercitarse bajo una perspectiva crítica.

La política de formación del profesorado llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia, aun manteniendo un invariable discurso de reflexión sobre la práctica, ha ido alejándose de dicha orientación a medida que fue siendo acorralada por la estrategia de implantación curricular impuesta por los tecnócratas que se hicieron cargo de la reforma a partir de la adopción del "Marco Curricular" elaborado por César Coll para la Generalitat de Cataluña en el año 1986. De modo que las iniciativas tendentes a favorecer un perfil profesional más enriquecido filosófica, científica, técnica y políticamente que el reservado por los nuevos tecnócratas del sistema educativo para los profesores, vuelven hoy a tener que jugar a la contra y al borde del "fuera de juego". Pero ello no es óbice para que a algunos nos siga resultando atractivo el reto de explorar vías (seguramente hay muchas) teóricas y prácticas para relacionar justamente eso: la teoría y la práctica, a la hora de abordar la formación de los alumnos y de nosotros mismos los profesores.

Desde hace algún tiempo vengo defendiendo que el estudio, la reflexión y la acción constituyen los tres pilares sobre los que debe asentarse un proceso formativo que pretenda estar atento a las relaciones

existentes entre la teoría y la práctica (Rozada, 1991). No me parece que la cuestión esté en la búsqueda de una tecnología capaz de establecer las actividades que más eficientemente resulten formativas, sino que más bien considero que existen muy diversas formas concretas de procurar atender a esas tres exigencias, sin que ninguna de ellas pueda garantizarnos una respuesta definitiva a las mismas.

Decir que el estudio, la reflexión y la acción son tres dimensiones interrelacionadas que deben cultivarse en todo proceso formativo, no pretende ser una afirmación rotunda, definitiva, cerrada, absolutamente verdadera, pero tampoco una mera ocurrencia de sentido común más o menos atinada, sino que es una idea que puede ser mantenida argumentando en torno a las relaciones dialécticas entre teoría y práctica.

Para exponer mi entendimiento de estas relaciones me valdré de una representación (Fig. 1) sobre la que deseo advertir acerca de su esquematismo. Véase en el gráfico solamente un recurso didáctico para facilitar la exposición de lo que se quiere decir, y adviértase que del texto escrito resultará que el propio esquema, al mismo tiempo que se profundiza, debe ser "desdibujado".

Conocimiento académico, conciencia ordinaria y actividad práctica están representados mediante esferas distintas, en cada una de las cuales se podrían localizar puntos, líneas y planos muy diferentes, pero si pretendiera representar gráficamente todo lo que cada una de ellas puede encerrar, llegaríamos a dibujar una maraña indiscernible. Admítase, pues, que la referencia visual no puede identificarse con el concepto.

Al hilo de la argumentación que me va a llevar a decir que para formarse hay que estudiar, reflexionar y actuar, iré anotando algunas referencias a la "reforma" de la enseñanza que se está llevando a cabo en Es-

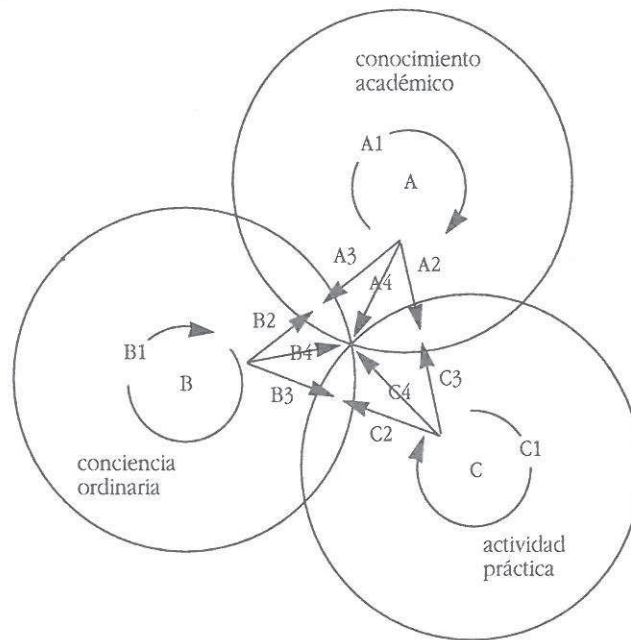


Figura 1.

paña desde hace ya más de trece años. Un largo trayecto (aun mayor si se tiene en cuenta que viene siendo recorrido en zigzag) que nos ha llevado a una situación nada favorable para articular en la práctica los enfoques no tecnocráticos de la formación.

La esfera del conocimiento académico no se restringe al conocimiento científico homologado como tal a partir de unas determinadas exigencias metodológicas, sino que en *A* se sitúan el conjunto de saberes dispuestos académicamente en disciplinas. La filosofía está representada por *A1* en tanto que crítica de todas ellas, cuya misión consiste precisamente en ir más allá de las mismas, que son críticas también, pero regionales. La filosofía representada en *A1* sería a su vez un saber académico, pero distinto al del resto de las disciplinas. Es justamente con su concurso, con el que podemos distinguir en *A* diferentes tipos de conocimientos, de paradigmas y, sobre todo, de presupuestos epistemológicos y ontológicos que están insertos en las teo-

rías y métodos con los que dichas disciplinas operan. Diríamos que *A* 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 resulta ser más elevado que el del conocimiento ordinario, vulgar, común o cotidiano, mientras que *A1* sería la crítica del mismo.

De todos modos, a la hora de activar este esquema para abordar cuestiones formativas, esta esfera debe entenderse no como definitivamente cerrada e inamovible, sino de manera flexible, dinámicamente variable según el contenido de las otras dos esferas. Así, en función de la situación que se dé en *B*, el estatus de conocimiento académico, en este esquema, podría ser concedido a saberes de distinto rango, tal y como lo vendría a hacer Vygotski cuando a propósito del desarrollo conceptual, 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 niño (Vygotski, 1977, p. 148).

Por lo que respecta a la formación del profesorado, este es el lugar que corresponde a las llamadas Ciencias de la Educación y a las disciplinas que se enseñan. En la terminología de la última reforma educativa de nuestro país, éste sería el lugar de las "fuentes del currículo" (sociología, psicología, pedagogía y epistemología, según algunos documentos del MEC). Sobre esto, quisiera señalar que si bien es cierto que conviene llamar la atención acerca de la necesidad de que una parte importante del profesorado amplíe o diversifique los saberes que cultiva relativos a su profesión, no conviene caer en reduccionismos sobre los conocimientos que son potencialmente formativos para el profesorado, resultando hasta cierto punto inconveniente todo intento de delimitarlos más allá de una mera orientación acerca de cuáles son las fuentes de conocimiento más fecundas a la hora pensar la educación y de actuar en ella. Así, decir que las fuentes del currículum son cuatro, puede aceptarse sólo como una aproximación inicial, porque realmente los saberes que pueden contribuir a elevar el nivel de pensamiento con el que los profesores actúan en la enseñanza, no son delimitables. De todos modos es justo señalar que "la reforma", en su primera fase, ha jugado un papel positivo en cuanto que consiguió llamar la atención sobre la necesidad de incorporar al desarrollo curricular y a la formación del profesorado otras fuentes distintas a las

disciplinas que se enseñan; incluso en los primeros años de la misma se puede decir que hubo un número nada desdeñable de profesores que abrió nuevos perfiles en su formación. Sin embargo, diversas causas como la escasez de recursos humanos para apoyar este proceso con solvencia (y no sólo pensamos en los CEPs sino también en la Universidad), la presentación taumática de aportaciones a veces intrascendentes, la falta de una política de formación del profesorado bien orientada, la percepción (muchas veces merecida) que se tiene de las Ciencias de la Educación en importantes sectores del profesorado, la imagen que estos mismos sectores tienen de sí mismos, la apuesta definitiva por una reforma implantada y un profesorado fiel ejecutor de sus prescripciones, etc, están dificultando enormemente el desarrollo de actitudes favorables al cultivo de saberes que no se remitan exclusivamente al contenido de las asignaturas que se imparten.

Lo que aquí se denomina conciencia ordinaria también debe ser pensado como una esfera en la que se podrían situar muy diversos niveles de pensamiento; de ellos, los más elevados alcanzarían la esfera del conocimiento académico, estableciendo una intersección con él, una zona en la que realmente se puede decir que el pensamiento que se exhibe pertenece tanto a una esfera como a otra; mientras que en los más bajos, situados en su intersección con la práctica habría que colocar aquello que es tanto pensamiento como acción (por ejemplo, los momentos del desarrollo en los que la representación y la acción forman todavía una misma cepa). Las tres esferas tienen un comportamiento dinámico, de manera que las intersecciones pueden reducirse o agrandarse considerablemente, hasta fundirse incluso en un origen común, que no sería sino el origen mismo del ser humano. Filogénesis y ontogénesis, podrían ser representadas como los proce-

tos de creciente diferenciación de estas tres esferas a partir de una original, referida a la especie o al individuo respectivamente.

En esta esfera diferenciaremos *B* y *BI*, siendo *B*, aquellas representaciones, esquemas, ideologías con las que abordamos nuestra vida cotidiana (Rodrigo, 1985; Páez y otros, 1987; Ibáñez, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993); sería incluso sentimiento, pensamiento entreverado de afectos, valores morales, ideologías, subjetividades de todo tipo, en un grado tal que permite una diferenciación cualitativa con *A*. Diríamos que es la esfera del sujeto, o al menos de su parte más subjetiva, por contraposición a *A* y *AI* que correspondería a su parte más racional. *BI* representa la reflexión de la conciencia ordinaria sobre sí misma; sería el nivel de la autocrítica de la ideología o, en su caso, de la propia personalidad o subjetividad más profunda.

Esta esfera no deja de constituir una fuente importante de problemas. Por ejemplo, por señalar uno de ellos, debe hacerse cargo de los existentes en torno a la ideología, de la que se han hecho muy numerosas tipificaciones, siendo utilizada con significados muy variados, por lo que resulta un concepto muy difícil de delimitar. Hay que tener en cuenta que autores que lo utilizaron profusamente nunca llegaron a definirlo:

"Si a esta pluralidad de significados se une que Marx y Engels no se preocuparon en ningún momento de dar una definición o una aclaración precisa de lo que entendían por ideología, se comprende fácilmente que este concepto sea, como dice H. Lefebvre, 'uno de los más oscuros' de los usados por Marx"

(Rodríguez, 1972, p. 69)

Ferruccio Rossi-Landi (1980) presenta hasta once concepciones de ideología, clasificándolas, entre otros criterios, por el

grado de consciencia y generalidad, de modo que en los niveles más bajos se sitúan la mitología, el folklore, las creencias populares, los clichés, los prejuicios difundidos, el sentimiento, la ilusión, el autoengaño, etc, y en los más altos, las visiones del mundo y nada menos que la filosofía.

La esfera de la práctica, a cuya intersección con la anterior ya hemos aludido, tendría asimismo una parte común con la esfera del conocimiento académico, que vendría a ser aquella que permite mantener la existencia de una práctica teórica. En dicha esfera *C* representa no sólo la actividad técnica, es decir, la práctica consistente en producir cosas tanto en el nivel técnico artesanal como en el industrial, sino también la práctica social en la que tiene lugar la anterior; sería no sólo la producción, sino también la base del modo de producción.

Sería tanto la práctica de entrar en clase a las nueve de la mañana, como la función social de poner notas y suspender a "los peores". *CI* se constituiría como la práctica de transformar la práctica.

Sería tanto la introducción en el aula de una innovación didáctica, como la convocatoria de una manifestación contra la "Ley Pertierra" (LOPEG). La crítica de la práctica es aquí ella misma una práctica, es una acción, una actividad, lo que no excluye que desde las esferas del conocimiento académico y de la conciencia ordinaria se puedan establecer también críticas a esa práctica dirigidas tanto a *C* como a *CI*.

Ahora veamos cuáles son las relaciones que se pueden explorar entre dichas esferas y al hilo de ellas, las consecuencias que la reforma educativa que se lleva a cabo en España está teniendo para la formación del profesorado, aunque la necesidad de controlar la extensión de este trabajo no nos permita tratar estos asuntos exhaustivamente.

A2 viene a representar un tipo de aplicación del conocimiento académico a la racionalización de la práctica. No trata de dar cuenta de toda aplicación ni de todo contenido de la esfera académica, sino que expresa la canalización de las aportaciones procedentes de los paradigmas que proveen conocimientos científicos o disciplinares aplicables al desarrollo de tecnologías, bajo los presupuestos de la racionalidad tecnológica en su sentido estricto.

Como se ve, A2 se dirige a la práctica sin tener en cuenta la esfera de la conciencia ordinaria. Tanto el conocimiento académico que establece su relación con la práctica a través de A2, como la aplicación tecnológica que esta relación representa, pretenden constituirse con criterios de objetividad, rechazando la consideración de la esfera de la conciencia ordinaria al tratar sus interferencias como un "ruido", lo cual no quiere decir que dejen de influir sobre la conciencia, precisamente alienándola. El positivismo sería la máxima expresión de esto. A2, representa la producción y aplicación científicista del conocimiento, que comienza en su esfera descalificando todo saber que no proceda mediante las reglas que el positivismo establece, y continúa su aplicación mediante el intento de controlar y dirigir la práctica a través de la intervención de los expertos.

Podríamos decir que A2 ha triunfado en la dirección de los aspectos más técnicos de la práctica consistentes en producir cosas, pero cuando se dirige a una práctica social con pretensiones de ingeniería, cada vez más ha tenido que ir reconociendo la esfera de la conciencia ordinaria "curvándose" para recoger aspectos relativos a la misma. Así, por ejemplo, el intento de organizar científicamente el proceso de producción en su aspecto social a través del taylorismo, se ha revisado sucesivamente hasta llegar a las corrientes actuales de gestión de recursos humanos en las

que se presta atención al pensamiento de los trabajadores (de los profesores en nuestro caso). Los neotecnicistas, en la enseñanza y en otros campos, han incorporado la dimensión humana a los planteamientos técnicos orientados hacia la eficacia, lo que no significa ni mucho menos el abandono de la racionalidad instrumental con telón de fondo:

"El cambio de nuestra forma de pensar, desde un punto de vista mecanicista a un punto de vista personal de la enseñanza no está confinado solamente a nuestra profesión. De hecho, la mayoría de las demás profesiones relacionadas con problemas humanos nos han precedido en esta dirección; ya no se ve en el profesional efectivo a un técnico que aplica métodos de manera más o menos mecánica. Ahora lo vemos como un ser humano inteligente que hace uso de sí mismo, de su conocimiento y de los recursos que tiene a mano para resolver los problemas de que es responsable. Es una persona que ha aprendido a hacer uso de sí mismo como instrumento eficaz" (El subrayado es mío, JMR)

(Combs. 1979, p. 30)

Las reformas elaboradas por expertos, que pretenden implantarse mediante su publicación en el Boletín Oficial del Estado, están representadas por A2, lo mismo que una formación que se identifique con el adiestramiento para llevar a cabo dicha innovación. Claro que, como he dicho, la trayectoria rectilínea de A2 sólo puede mantenerse como referencia ideal porque de hecho, siempre se presta alguna atención a B por aquello de que "los profesores piensan" y no hay manera de implantar currículos "a prueba de profesores"; pero que un A2 corregido reconozca la existencia de B, no quiere decir que lo incorpore plenamente como sujeto.

En terminología habermasiana *A2* obedece a un interés por el control. La formación queda reducida de modo que se aproxima a las "instrucciones de uso" que acompañan a los artefactos. Mucho de esto está ocurriendo en España tras el giro dado por "la reforma" a partir de mediados de los ochenta. Excluido de esta forma de racionalidad instrumental, el sujeto se aliena, y así ocurre que hay claustros enteros, con profesores que suman décadas de experiencia docente, preguntando cómo hay que programar ahora (a propósito de "la reforma") una Unidad Didáctica, y no se conoce el caso de que hayan tirado a ningún experto por la ventana después de decirles, por ejemplo, que tenían que separar los hechos, los conceptos, los principios, los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas, antes de entrar cada mañana en clase. La política de implantación de "la reforma" ha resucitado en España el papel de los expertos dispuestos a decir lo que hay que hacer en cada momento, y ha propiciado la proliferación de episodios alienantes en los que el profesorado se ve en la obligación de dedicar una parte considerable de su trabajo a tareas carentes de sentido, incluso de significado, para su saber y práctica profesional.

A3 viene a representar una utilización del conocimiento académico bien diferente a la expresada por *A2*. Las distintas posiciones que se dan en la esfera del conocimiento académico tienen seguramente su expresión más clara en la cuestión del entendimiento de las ciencias humanas, estando los extremos de esa división, por un lado en quienes les exigen someterse a los mismos cánones de cientificidad que las ciencias naturales, y por otro en aquellos que las reivindican como ciencias de lo individual, de lo particular, específicas, diferentes de las otras. *A3* se nutre o surge de este último entendimiento de las ciencias

humanas. Su construcción sobre el significado que los hechos tienen para los participantes, su recurso a la interpretación y la comprensión mediante la intuición y la empatía, sitúan el objeto de estas disciplinas más en la esfera de la conciencia que en la de la actividad práctica directamente, ocupándose de los significados subjetivos y no de los hechos objetivos.

A3 expresaría la dirección en la que busca su objeto y su aplicación este tipo de conocimiento. Las disciplinas histórico-hermenéuticas tendrían en *A3* la canalización de su interés práctico.

El espíritu de la primera reforma apuntó en esta dirección cuando de alguna manera se adscribía a los enfoques prácticos del curriculum y proclamaba que "los profesores serían los protagonistas" y que las reformas no se harían a través del BOE; pero el carácter retórico de aquellas palabras quedaría en evidencia cuando éstas se mantuvieron a pesar de que el BOE incrementaba sus compras de papel, entre otras razones menos confesables, por la necesidad de dar salida a la legislación producida por el MEC para implantar "la reforma". Es inverosímil que no se advirtiera que la incorporación plena del sujeto es incompatible con la lógica del control. Se denunció entonces a Taylor y su influencia perniciosa en la reforma de 1970, pero inexplicablemente se olvidó que si es cierto que Weber ha quedado sepultado al menos por dos montañas de trabajos posteriores (Hidalgo, 1988), también lo es que la burocracia sigue siendo consustancial al Estado, y que ésta es incompatible con la incorporación plena del sujeto.

B2 representa la incidencia de la esfera de la conciencia ordinaria en el ámbito del conocimiento académico, que nunca está totalmente libre del mundo subjetivo e ideológico, aunque tampoco debe reducirse a él.

"... aunque las ideologías incorporen materiales científicos y filosóficos y, aunque la ciencia y la filosofía no están exentas de contaminaciones ideológicas, la ideología no se identifica con la ciencia ni con la filosofía, pues siempre las supone como instancias críticas"

(Bueno, Hidalgo e Iglesias, 1987, p. 29)

Es una incidencia de la que huyen quienes se sitúan en paradigmas que toman como una exigencia central la objetividad, mientras que por el contrario hay quienes salen a su encuentro a través de *A3*, buscando en la propia conciencia del sujeto la verificación de sus interpretaciones, lo que no quiere decir que esto se produzca con seguridad:

"Es posible que el teórico proponga una interpretación correcta de un individuo o un grupo, pero que los sujetos se resistan fuertemente a tal interpretación y la rechacen. (Según Marx, esto ocurre cuando el proletariado no ha alcanzado todavía una conciencia verdadera de su condición histórica y cuando el capitalista niega que sus acciones estén determinadas por la ideología burguesa). Pero también es posible que los sujetos corroboren una interpretación falsa o distorsionada de sus acciones, precisamente porque entienden sus propias acciones en formas sistemáticamente distorsionadas. En consecuencia, deben evitarse dos extremos: suponer que la corroboración de los sujetos constituye una verificación de la interpretación o que carece de relevancia para tal efecto".

(Bernstein, 1982, pp. 254-255)

En una formación basada en la reflexión, tal y como propugna el enfoque práctico, *B2* representa también el fruto de la misma ofrecido al hermeneuta, así como la propia posibilidad de verificación de sus investigaciones interpretativas. Esta consideración nos parece interesante al efecto de orientar el papel que debe jugar

el agente externo que se introduce en el grupo reflexivo, no vaya a ser, como ocurre con cierta frecuencia, que jugando el papel de expertos propio de *A2*, los profesionales de la reflexión hagan lo mismo que Jesús Ibáñez (1986) reprochaba a los encuestadores: que con el pretexto de darnos la palabra, nos la roban. Algún día habrá que someter a examen las investigaciones realizadas al amparo de los paradigmas que transitan por *B* (pensamiento del profesor, investigación-acción interpretativa, etc) con el fin de estudiar las posibles incoherencias que se estén produciendo a este respecto. Hay muchas consideraciones que hacer, imposibles de desarrollar aquí, acerca de las limitaciones que "la academia" como organización presenta para llevar a cabo conexiones del tipo *A3*, *B2*, coherentes con el interés constitutivo del saber práctico, y mucho menos con el emancipatorio, que tantas veces se proclaman; si bien esta última orientación emancipadora, en nuestro esquema de referencia, vendría representada, en este caso, por la búsqueda de la confluencia entre *B4* y *C4* a la que se llegará más adelante.

La reforma del currículo primero, y de la organización escolar culminada con la LOPEG más tarde, resultan ser incoherentes con una política de formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica, pero no sólo porque haya habido un despiste ministerial (que también lo hubo), sino porque a través de estas distintas vertientes de "la reforma" se materializa una contradicción insalvable: la de gestionar un sistema que no puede desprenderse voluntariamente de la burocracia, y al mismo tiempo proponer una formación de sus miembros que, de llevarse a cabo, sería la antítesis de los principios básicos de la burocracia como sistema de organización y legitimación legal-racional. La burocracia circula por *A2*,

mientras que una formación basada en la reflexión se canaliza según *A3*. La burocracia ignora al sujeto, mientras que la opción reflexiva lo reivindica. El discurso de formación basado en la reflexión tiene mucho más que ver con el análisis institucional que con la gestión orientada al control burocrático, por el que se acabó decantando un gobierno cuya orientación hacia el cambio y la transformación social no ha dejado de ser un gigantesco fraude que se reproduce una y otra vez. Pero, además, una opción reflexiva generalizada necesita tantos recursos de apoyo y de tal naturaleza que la sociedad no dispone de ellos. Es, por tanto, como alternativa general, inviable. Desde la administración del Estado cabe favorecerla en aquellos grupos más predispuestos, pero no es realista propugnarla como alternativa general. A las alternativas generales cabe exigirles, y no es poco, que sean pluralistas, y que en ese marco plural, resulten facilitadoras de las opciones reflexivas y críticas, pero el Ministerio no puede ponerse a la cabeza de estas últimas precisamente por el carácter alternativo a la burocracia que tienen dichas opciones, burocracia de la cual es voluntarista suponer que el Estado pueda desprenderse.

B3 expresa la influencia que el campo de la conciencia ordinaria ejerce sobre la práctica. Como ya hemos señalado anteriormente, por más que la racionalidad técnica en sentido estricto quiera consolidar *A2* siempre interviene la esfera de la conciencia ordinaria, especialmente si se trata de la dimensión social y política de la práctica. Toda actividad práctica está orientada por algún tipo de pensamiento que incorpora el sentido común en cualquiera de sus niveles. *B3* expresa el pensamiento práctico. Este es un tramo del camino que deben recorrer aquellos que defienden en el campo del currículum una perspectiva práctica. En el nivel aca-

démico optan por paradigmas hermenéuticos dirigiéndose hacia la conciencia o el pensamiento de los profesores tratando de provocar *B1*, de manera que a través de *B3* se puedan conseguir cambios en la práctica. Cuando, a propósito de la formación del profesorado como vía para el cambio en la enseñanza, se propugna la reflexión sobre la práctica, con frecuencia se entiende equivocadamente que hay que ponerse a considerar los resultados de la acción que se lleva a cabo en la clase, sin caer en la cuenta que de lo que se trata, bajo un enfoque interpretativo, no es de evaluar la actividad realizada "reflexionando" sobre sus resultados, sino que el objeto de la reflexión es el propio pensamiento, es decir, que se produzca *B1* para que *B3*, como pensamiento que dirige la práctica, se transforme a su vez. El enfoque práctico no puede por sí mismo entenderse dirigido a cambiar la práctica directamente, sino que confía en cambiarla (vía *B3*) favoreciendo la reflexión (*B1*) sobre el conocimiento ordinario (*B*) que la preside. Otra cosa es que en esa reflexión se trate de averiguar cuál puede ser el origen práctico (*C2*) de ese conocimiento, y si serían necesarios cambios en la práctica (*C1*) con el fin de favorecer el desarrollo de otro tipo de pensamiento, tal y como por ejemplo realiza el movimiento feminista cuando nos propone que introduzcamos incómodas modificaciones en el lenguaje, dado el papel que éste tiene en la formación de la conciencia ordinaria, pero llegados a este punto estamos ya en la esfera de *C*.

C2 representa precisamente esa influencia que ejerce la práctica en la formación de la conciencia ordinaria a través de las formas de vida configuradas por las condiciones económicas, la organización social, las condiciones técnicas y hasta los objetos materiales que configuran un contexto:

"Marx había planteado... que las falsas representaciones ideológicas tenían su base en la distorsión de la realidad misma, que las alienaciones no eran simplemente alienaciones del cerebro, sino alienaciones prácticas, y que, por consiguiente, debían ser combatidas de manera práctica".

(Fernández, 1985, p.82)

Los rituales, las rutinas y, en general, el contexto en el que vivimos, transmiten ideología de múltiples maneras, entre las que destacan los signos que configuran el lenguaje de las palabras (Voloshinov, 1973), u otras formas de comunicación (Balaguer, 1987), sin que esto quiera decir que el fenómeno del lenguaje deba quedar circunscrito en todos sus tipos, formas y dimensiones a la esfera de *C*.

La misma escuela es señalada como transmisora de formas de pensamiento, no tanto a partir de los contenidos explícitamente impartidos a los alumnos, cuanto que a través de las relaciones sociales que en ella se establecen, lo que sin embargo no debe ser considerado como algo mecánico sino sujeto a contradicciones (Fernández, 1990). En este sentido hay que decir que las actividades prácticas que "la reforma" está generando, lejos de favorecer la reflexión entre el profesorado, están arrasando con las escasas posibilidades que ésta tenía. La dinámica de elaborar documentos fundamentalmente formales (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interno, Proyecto Curricular, Programación

General Anual, Programa Económico Anual, Memoria Anual, Programaciones Curriculares de Área y de Aula, etc.), el fomento del credencialismo como estímulo para el consumo de horas de formación y un largo etcétera de medidas de política educativa, más que generar profesores reflexivos, están agravando la alienación que los tecnócratas provocan en los individuos sometidos a los modos de organización propios de la ingeniería social.

Los tecnócratas de la organización escolar, han venido a tomar el relevo de los expertos curriculares, una vez que éstos consiguieron llevar sus propuestas al Boletín Oficial del Estado hasta un grado tal, que incluso nos han impuesto con rango de Ley Orgánica una definición oficial del término "currículum" (Angulo, 1994), como se sabe, controvertido donde los haya. La LOPEG instaura un régimen organizativo basado en un sistema de relaciones asimétricas, con el que se pretende una mayor eficacia en el control, que viene a reforzar el persistente empeño en aplicar esquemas burocráticos a contextos, como es el educativo, en los que la profesionalidad no es posible al nivel que requiere ese tipo de organización, lo cual favorece la proliferación de situaciones en las que la arbitrariedad, incluso la pura y simple estupidéz, haciéndose pasar por saber experto, someten a los individuos a la vejación de tener que ejecutar tareas sin sentido, o a la alienación de vivir el espejismo de atribuírselo aunque carezca de él (1).

(1) La necesidad de economizar caracteres no me permite entrar aquí a poner en ridículo, tal y como me apetece, las intervenciones de un cierto número de nuevos expertos de la inspección y de los equipos directivos de los centros, dedicados a corregir programaciones porque en ellas no figuran en una columna los conceptos, en otra los procedimientos y en una tercera las actitudes; o a llamarle la atención a una maestra porque un día a las tres de la tarde los niños están pintando con ceras cuando la programación preveía que lo hicieran con acuarelas, sin que se hubiera hecho constar el cambio mediante la correspondiente diligencia; o a decirles a los profesores que hoy la evaluación ha cambiado porque ahora hay que responder a tres preguntas: ¿qué, cómo y cuándo evaluar?. Todos ellos hechos reales, ante cuyo recuerdo la emoción se me acumula en el pecho y me veo obligado a dejar de escribir hasta evacuarla por medios que no deben quedar impresos.

C3 expresa la incidencia que la práctica tiene en el desarrollo del conocimiento académico. Esta influencia se ha dado desde el origen mismo de este conocimiento:

“la clave principal de la concepción del mundo de los filósofos de Mileto es que había sido derivada de la rueda del alfarero, el fuelle, el borno y la honda”.

(Farrington, 1974, p.38)

Son las actividades prácticas las que provocan la necesidad de solucionar problemas técnicos, lo cual estimula el desarrollo del conocimiento académico. Todo el mundo sabe que hoy son los complejos industrial y militar con sus necesidades tecnológicas los que controlan importantes campos de la investigación científica a través de sus programas de investigación. En nuestro mundo de la enseñanza no es difícil encontrar ejemplos de ello; sin ir más lejos, basta recordar cómo la denominada “pedagogía por objetivos” y la concepción del profesor como un técnico, se desarrollaron como respuesta a una demanda de eficiencia en las escuelas, a pesar de que como idea tienen su origen mucho tiempo antes.

Si éstas son las relaciones más destacables entre estas tres esferas, tal y como se encuentran trabadas, una posición dialéctica, en el sentido que yo utilizo esta expresión, vendría representada por *A4*, *B4* y *C4*, cuya convergencia en un punto se nos presenta como inalcanzable, lo que no quiere decir que haya de ser desechada como expresión ideal de la búsqueda de un equilibrio, que siempre será inestable, por cuanto que las tensiones existentes entre los campos señalados (*A*, *B* y *C*), así como la propia movilidad de éstos, escoran nuestras posiciones ora en esta dirección, ora en la otra, obligándonos a permanecer vigilantes hacia dichas desviaciones ineludibles y cambiantes, de modo

que el reposo será siempre imposible, pero como escribe el profesor Rodríguez Paniagua refiriéndose a la dialéctica:

“Quien tenga la mente formada o influenciada por este método necesariamente estará libre de la pretensión ingenua de querer decir a cada momento toda la verdad”.

(Rodríguez, 1972, p.6)

A4 representa en primer lugar el reconocimiento de las aportaciones de *A* y *A1*, que habrían de buscarse en aquellos paradigmas que tratan de superar por un lado la orientación empírico-analítica y por el otro la histórico-hermenéutica, lo que no significa desechar las aportaciones al conocimiento que se puedan hacer desde uno y otro campo, sino más bien no reducirse a ellas.

Se trata además de una utilización del conocimiento académico que huya, por un lado, de su mera aplicación tecnológica, y por otro, de su orientación exclusivamente hacia el esclarecimiento de la conciencia ordinaria, sino que debe servir tanto para elevar el nivel de ésta (*B4*) como el de la actividad práctica (*C4*), saliendo al encuentro de ellas. Así, por ejemplo, en la enseñanza habrá que proponerse la aplicación del conocimiento ofrecido por algunas disciplinas, con la doble finalidad de organizarla utilizando dichos saberes, y de mejorar nuestra comprensión de las posibilidades y limitaciones de la intervención didáctica, de modo que al mismo tiempo que intentamos mejorar algunos aspectos de la práctica, aprendamos de esta intervención. Se ha dicho que la utilización del conocimiento científico en la enseñanza ha servido para poner freno al frecuente idealismo que impregnó el discurso pedagógico y que acabó incorporándose a la ideología dominante sobre la educación.

"Efectivamente, debido en parte a la difusión de conocimientos científicos, hoy existe una visión más realista de la limitada gama de objetivos que pueden proponerse a la educación. Más aún, precisamente porque las discusiones acerca de las metas educativas están atemperadas por la convicción científica de lo conseguible, tales discusiones ya no son tan enconadas como cuando se fundaban únicamente en la intuición y la experiencia".

(Carr y Kemmis, 1988, p. 84) (2)

A4 debe servir para sacar la actividad de enseñar de su situación de práctica artesanal que no requiere ninguna teoría, entre otras razones porque la ausencia de referencias teóricas confía la práctica exclusivamente a la conciencia ordinaria, impregnada como está de ideología dominante. Planteamos A4, pues, con una perspectiva emancipatoria que trata de incidir sobre las esferas de la conciencia ordinaria y de la práctica. La Teoría Crítica, o más extensamente el materialismo dialéctico superador del idealismo y del materialismo mecanicista, son paradigmas de gran riqueza para buscar los apoyos gnoseológicos y ontológicos necesarios para fundamentar A4. En lo que respecta a la formación del profesorado (mi trabajo me obliga a pensar sobre todo en los maestros) el re-

to está en la lucha por conseguir que los profesores que simpatizan con la crítica, asuman esto que habitualmente no consideran asunto suyo.

B4 sería la conciencia criticada con el apoyo del conocimiento académico, pero sin caer éste en la reducción hermenéutica que hemos representado en A3 ni en el conocimiento positivo representado por A2, que también debe ser evitado como un reduccionismo.

El sentido común está ya influido por el conocimiento académico al recibir el impacto de las ciencias y la filosofía como conocimientos críticos (Bueno, Hidalgo e Iglesias, 1987, pág. 27), de modo que se trata de convertir esa influencia en una intervención deliberada y sistemáticamente dirigida a ilustrar la conciencia ordinaria con el fin de favorecer su esclarecimiento mediante la autocrítica (B1) y el conocimiento más verdadero o crítico del que podamos disponer.

No se descarta aquí el valor formativo que tiene la intervención del hermeneuta que ayuda a desvelar significados que operan inconscientemente, y cuyo acceso y sometimiento a crítica es tanto más difícil cuanto más profundas son sus raíces. Pero esa vía no puede sustituir a la formación basada en la utilización reflexiva del conocimiento académico, es decir, no me-

(2) Debo aclarar que Wilfred Carr y Stephen Kemmis escriben el párrafo citado al dar cuenta de las implicaciones que tiene en la enseñanza el enfoque positivista o de ciencia aplicada que ellos no suscriben, y por lo tanto tampoco el contenido del texto; pero viene bien traerlo aquí porque es en estos pasajes en los que más rechina mi proximidad a estos autores, que en otros aspectos es muy grande. Creo yo que si la ciencia, positiva o no, pone de manifiesto que algunas de las metas que se proponen en la educación son inalcanzables, retóricas por tanto, la consecuencia de ello no tiene por qué ser la restricción del debate acerca de las mismas, sino que muy bien pudiera ser todo lo contrario, es decir, la puesta en cuestión de las falsas promesas que mantienen las instituciones escolares actuales y contribuyen a camuflar sus verdaderas funciones. A mi modo de ver, la ideología que restringe el debate sobre la escuela se nutre mucho más de idealismo pedagógico que del conocimiento científico, aunque, ciertamente, el cientificismo (no la ciencia) juega también su papel en esto. Se deja ver aquí quizás la propensión de los seguidores de la Teoría Crítica a desviar A4 más hacia A3 que hacia A2, acerca de lo cual no hay una solución definitiva, sino el ejercicio de una permanente vigilancia crítica, con la seguridad de que nunca estaremos en el punto de equilibrio ideal.

ramente erudita en un sentido memorístico, ni academicista, ni técnica en el sentido de aplicada para el control de los objetos o de los otros individuos, sino para el control autocrítico de uno mismo.

C4 sería una práctica que va modificándose conscientemente, de modo que no genera o no apoya acriticamente la formación de falsa conciencia tal como ocurre a través de *C2*.

"la ideología es el medio por el cual una sociedad reproduce las relaciones sociales que la caracterizan. Considerada como cuerpo de ideas o como mentalidad, es el residuo cognoscitivo de las prácticas, de las relaciones sociales, culturales y económicas que sostienen a la sociedad. Dicho de una manera más dialéctica, la ideología se crea y mantiene a través de procesos definidos de trabajo, comunicación y toma de decisiones. En esas prácticas se crea y condensa la ideología y, por consiguiente, ésta puede ser transformada mediante la transformación de dichas prácticas."

(Carr y Kemmis, 1988, p.204)

La conciencia no puede cambiar sólo mediante el conocimiento académico.

"Está claro que un modelo que explique los cambios en la conciencia en términos de la mera razón, del argumento y del discurso lógico es totalmente inaceptable. Hay una interacción recíproca continua entre las teorías y las prácticas y rituales que las apoyan y sostienen, de forma que, esperar que alguien cambie su forma de pensar cuando su "experiencia" global lo contradice, es evidentemente optimista".

(Sharp, 1988, p.105-106)

Pero a su vez no debemos menospreciar las dificultades para el cambio de la

conciencia, toda vez que la práctica con la que tratamos de influirla está siendo en buena medida modelada a su vez por la conciencia misma y por la poderosa racionalidad instrumental *A2* hoy absolutamente dominante, contra la cual es muy difícil luchar con éxito.

Además *C4* se desvía de *C3* no planteando sus problemas prácticos al mundo académico a la espera de su resolución mediante el concurso de los expertos, sino buscando situar esos problemas en la confluencia con su entendimiento o conciencia de ellos (*B4*) y el apoyo que el conocimiento académico puede prestar a su solución en un nivel determinado (*A4*). Y también se desvía de *C3* evitando definir esos problemas exclusivamente como asuntos técnicos a la búsqueda del conocimiento experto que les dicte la solución, advirtiendo por el contrario de sus dimensiones sociales, políticas y morales, de modo que quede siempre clara la exigencia de compromiso por parte del sujeto (*B*).

La dialéctica entre teoría y práctica queda, según mi entendimiento de la misma, planteada a tres bandas: *conocimiento académico, conciencia ordinaria y actividad práctica*, entre las cuales se establecen relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas, que un planteamiento dialéctico aspira a conjugar mediante la búsqueda de un equilibrio ideal en tanto que sometido al juego de antagonismos permanentemente dinámicos. Como instrumentos para aproximarse a esta idea, en el marco de la formación habría que plantear, creo yo, la confluencia del *estudio*, la *reflexión* y la *acción*.

El estudio como búsqueda en los conocimientos académicos, no de saberes intercambiables por títulos, que es como se distribuyen en las instituciones de enseñanza, sino de saberes que nos ayuden a elevar el nivel del sentido común con el que, en general, se lleva a cabo la práctica

de enseñar, y a dar respuesta a los problemas planteados en su doble vertiente técnica y socio-política.

La reflexión acerca de nuestro entendimiento de los problemas teóricos y prácticos, atendiendo tanto a los determinantes subjetivos más relacionados con nuestra personalidad, como a las construcciones ideológicas que pueblan acríticamente nuestra conciencia, buscando para ello el apoyo necesario para llevar a cabo nuestras interpretaciones; un apoyo que no puede prescindir del saber académico existente.

La acción sobre nuestra práctica docente transformándola hasta los límites de lo posible, que están justamente allí donde intervienen de manera determinante los condicionamientos institucionales y socio-políticos; pero también la acción en el campo de estos últimos. Una acción informada por el saber académico y la conciencia autocríticamente revisada.

Esto es lo que yo entiendo por un enfoque dialéctico-crítico de la formación, de lo cual se desprende que para formarse hay que estudiar, reflexionar y actuar, interrelacionando los tres tipos de actividad sin incurrir en reduccionismos. Pero a partir de esta afirmación no es posible establecer ninguna tecnología a través de la cual haya de conseguirse ésto⁽³⁾. Sin duda las formas organizativas pueden ser muy diversas. La Plataforma Asturiana de Educación Crítica es una de ellas en tanto que intenta configurar un marco en el que las actividades de formación superen el nivel de la tertulia, sin caer en el de los "cursos ACD tipo A, tipo B, Seminario de Centro, Seminario de Elaboración de Materiales, Grupo de Trabajo" etc, exigiéndose los miembros a sí mismos el esfuerzo de estudiar para pensar con mayor riqueza y pro-

fundidad; un marco en el que se favorezca la reflexión y en el que se fomente la realización de actividades didácticas y políticas. No existe ninguna garantía de que vayamos a conseguirlo para un porcentaje importante ni siquiera de sus propios miembros. Lo que llamamos en España "la reforma" ha dejado de favorecer esas tres exigencias. Hoy se ha impuesto la trivialidad y la superficialidad del tecnicismo, la invocación a la reflexión como mera retórica y la reducción de la acción a ejecución de tareas tales como la secuenciación de esto y de lo otro, o el troceado de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes.

En el plano general en el que se articula el modelo que aquí se expone, la formación permanente del profesorado no es diferente a la de cualquier otro ciudadano incluidos los niños. En este nivel los profesores no pertenecemos a ningún grupo específico en el que la formación esté sometida a un juego de relaciones diferentes al del resto de los seres humanos. Así pues, el modelo puede activarse también para pensar la complejidad de nuestra tarea docente con relación a los alumnos, y no vendría mal hacerlo para enriquecer el empobrecido concepto de constructivismo que se está difundiendo con "la reforma", pero eso ya no podemos tratarlo aquí.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J.(1994). El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía* 222, 74-83.
- BALAGUER, M L.(1987). *Ideología y medios de comunicación: la publicidad y los niños*. Málaga: Diputación Provincial.

(3) Quien se sienta frustrado porque no se concluya aquí proponiendo una tecnología de actividades formativas determinada, haría bien en volverse sobre su propio pensamiento y examinar en qué medida está aún habitado por los alienantes espejismos tecnocráticos.

- BERNSTEIN, R.J. (1982). *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUENO, G.; HIDALGO, A. e IGLESIAS, C. (1987). *Simploké*. Barcelona: Júcar.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COMBS, W. (1979). *Claves para la formación de profesores*. Madrid: Magisterio Español.
- FARRINGTON, B. (1974). *Mano y cerebro en la antigua Grecia*. Madrid: Agora.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- HIDALGO TUÑÓN, A. (1988). Falacias sociales y monstruos burocráticos: viaje alrededor del siglo. *Cuadernos del Norte*, 50, 28-37.
- IBAÑEZ, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural. En GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- IBAÑEZ GARCIA, T. (Coord.) (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- PAEZ, D. y otros. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- RODRIGO, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- RODRIGO, M.J.; RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRIGUEZ PANIAGUA, J.M. (1972). *Marx y el problema de la ideología*. Madrid: Tecnos.
- ROSSI-LANDI, F. (1980). *Ideología*. Barcelona: Labor.
- ROZADA MARTINEZ, J.M. (1991). Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza. *Signos*, 2, 4-15.
- SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- VOLOSHINOV, V.N. (1973). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- VYGOTSKY, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

SUMMARY

At the same time that the author of this article exposes a model for analysing the complex relationship between theory and practice, he's offering a series of references about teacher training situation in Spain in relation to the Educational Reform demands. The dialectic relationship between theory and practice, exposed through those which are established between the spheres of academic knowledge, common conscience and practical activities allowed to propose -with a certain degree of argumentation- that all training activities (not only those of teachers) under a dialectic critical perspective require the study, the reflection and the action combined in an ideal balance which is impossible to operate within a technology of teacher training. The Spanish Educational Reform has not been coherent with its first theoretical principles and, has actually become the antithesis of them constituting an obstacle for the non technocratic curriculum and teacher training approaches instead of being a plural model capable of protecting those non-technocratic approaches.

RÉSUMÉ

En même temps qu'on expose un modèle pour pénétrer dans les complexes relations entre théorie et pratique, l'auteur égrène peu à peu une série de références à la situation de la formation des professeurs en Espagne à propos de la réforme. Les relations dialectiques entre théorie et pratique exprimées au moyen de celles qui académique, la conscience ordinaire et l'activité pratique, nous permettent de proposer avec un certain niveau l'argumentation que toute formation (et non seulement la formation des professeurs) dans une perspective dialectique-critique exige l'étude, la réflexion et l'action combinées en un équilibre idéal impossible de réaliser en une technologie de la formation permanente. "La réforme" n'a pas été cohérente avec ses premiers postulats et elle en est devenue une antithèse, constituant aujourd'hui un obstacle pour les optiques non technocratiques du curriculum et la formation des professeurs, au lieu de se transformer en cadre pluraliste capable de les protéger.