

JOHN SMYTH (*)

«La educación es cuestión de aprender las ataduras, no de deshacerlas ni descubrir quién las mantiene» (Harris 1979:81).

INTRODUCCIÓN

Este artículo trata de un grupo australiano de profesores de enseñanza primaria y secundaria (del que formo parte) que intentaron aplicar un enfoque diferente al perfeccionamiento del profesorado (1). Aunque el artículo ha sido elaborado por varios autores, ya que representa la experiencia colectiva de varios de nosotros en este proyecto, al experimentar con un nuevo modo de *describir, teorizar y confrontar* nuestra enseñanza, es también la panorámica personal de un único autor; en este sentido, es sólo un informe parcial, aunque haya intentado basarme en las experiencias y perspectivas más amplias de otras personas también implicadas. En la primera parte del artículo, donde se perfila el contexto y el fundamento del proyecto, asumo el papel de narrador. Gran parte de las razones que justifican el proyecto, así como su retórica y su emplazamiento en un estudio de campo son mías y sólo mías y no quiero disculparme por ello. A medida que vaya exponiendo

(*) Universidad de Deakin (Australia).

(1) En la novena Conferencia sobre teorización curricular y prácticas en el aula, celebrada en Dayton, Ohio, en noviembre de 1987, se presentó una versión ampliada de este artículo. Quisiera expresar mi agradecimiento a todos los componentes del Teacher's Theories of Action Group (1987) que, en todos los aspectos, participaron conmigo en la elaboración de este artículo y, especialmente, a Alistair, Linda, Brian, Leo, Malcolm, Phil y Quentin, por su amabilidad al permitirme acceder a su trabajo y por autorizarme a incluirlo aquí, así como a David Tripp por su ayuda e ideas en las fases iniciales del desarrollo de un modelo sobre lo que podría significar para los profesores teorizar sobre su práctica. El Teachers' Theories of Action es parte de un programa de graduación del School of Education de la Universidad de Deakin, Australia. Quisiera expresar mi agradecimiento a las personas anónimas que realizaron labores de revisión por su insistencia para que reescribiera un borrador de este artículo y a Noel Grough por su paciencia y valiosos comentarios en la fase de recomposición.

Uno de los profesores que participaron en este proyecto publicó sus experiencias en el mismo. Su lectura merece la pena por las explicaciones que ofrece de los procesos referidos aquí (véase Garbutcheon-Singh 1987).

se la problemática y quedando clara la intención del proyecto, espero que las voces de mis co-participantes se hagan oír con mayor fuerza, o al menos ésa es mi intención. Es cierto que la propia naturaleza de la actividad impuso límites al grado de colaboración. Pero al mismo tiempo, aunque yo actuara como instigador y portavoz del proyecto, trabajar de la manera que aquí se describe terminó afectando y cambiando la vida de las personas implicadas de manera importante. Espero que haya conseguido reflejar también este hecho en lo que he escrito. No todo el mundo era de la misma opinión al principio, ni puede decirse que al final se llegara a algo parecido a unanimidad; de hecho, algunos consideraron que el proyecto en su conjunto era difícil de ejecutar. No obstante, a pesar de estas diferencias de opinión, todos los participantes en él se vieron enriquecidos por la experiencia de haber intentado un enfoque alternativo al perfeccionamiento del profesorado y de haber desarrollado opiniones informadas y obtenido pruebas de primera mano sobre lo que significa experimentar con una nueva alternativa.

El proyecto tuvo su origen en una preocupación que me asaltó cuando hace una década trabajaba como profesor de enseñanza secundaria y que compartieron otras personas a mi alrededor. El motivo de esa preocupación era el modo en que se concebía y aplicaba el perfeccionamiento del profesorado como algo ligado al dominio de ciertas destrezas. A mí me parecía que debía existir una alternativa a la opinión generalizada de que el perfeccionamiento del profesorado suponía una forma de adquisición de nuevas destrezas intelectuales en cierta manera similar al proceso de desarrollo muscular (Barrow, 1987). Me preocupaba el pensar que, aunque el enfoque basado en las destrezas había demostrado repetidamente ser un desastre desde el punto de vista educativo, siguiera siendo, con diferencia, el método utilizado más frecuentemente para el desarrollo y renovación del profesorado.

Lo que sigue es, por consiguiente, el intento de desarrollar una réplica politizada a las inconexas experiencias de formación continua que yo y otras personas habíamos vivido como profesores de aula. La confrontación y reconstrucción de la enseñanza en respuesta al deficiente modelo de las destrezas parecía una manera tan correcta como cualquier otra de hacerlo. En el presente artículo, se exponen las experiencias de los profesores de aula que trabajaron conmigo en este proyecto y lo que dichas experiencias significaron para ellos, así como mis propias reflexiones sobre lo que supuso trabajar con ellos. Para reducir al mínimo la confusión, debo aclarar que recurro al término «nosotros» para describir las experiencias colectivas del grupo y al término «yo», para referirme a mis propias ideas y reflexiones sobre los hechos y actividades que ellos me revelaron (2). Al describir las experiencias de mis co-participantes, utilizo también el término «nosotros», porque, si me hubiera distanciado completamente hablando de los «profesores», habría introducido un elemento artificial que no existió y negado mi propia implicación en el proyecto.

(2) Para un tratamiento más exhaustivo de mis reflexiones sobre mi propia pedagogía en torno al *Teachers' Theories of Action*, véase Smyth (1989a).

El constructo central que se ocultaba tras el objetivo de esta actividad voluntaria (aunque atractiva por razones de prestigio) de perfeccionamiento, consistía en poner en tela de juicio el mito de que, en cierta manera, la enseñanza en el aula es, o debería ser, una actividad independiente, neutral, objetivista y carente de valores. En este proyecto, intentamos responder a la corriente purista según la cual no hay lugar para las cuestiones políticas en la escuela. La repetida evocación al retorno a lo fundamental, la demanda de elevación de los niveles académicos, la ampliación de las pruebas y las acciones encaminadas a eliminar a los profesores incompetentes eran, a nuestro modo de ver, actividades muy politizadas. Estas supuestas reformas educativas hacen que, como profesores, nos veamos obligados a padecer formas progresivas de degradación en la naturaleza de nuestro trabajo. Así, con el pretexto de la necesidad de rendir cuentas profesionales y de utilizar medidas destinadas a conseguir un mejor control de la calidad y una mayor eficiencia y efectividad en nuestras aulas, lo que está ocurriendo realmente, como afirma Elliot (1979: 67), es la legitimación de la transferencia de poder en la toma de decisiones educativas de profesores a grupos ajenos a la escuela. Es evidente que ninguna de estas soluciones técnicas resuelve el problema *real* de nuestras escuelas, que no radica en una crisis de *competencia* sino en una crisis de *confianza* con profundas raíces en las dimensiones sociales y culturales de lo que es la escolarización y el aprendizaje.

Desde el punto de vista del profesorado, los actuales intentos de reforma educativa parecen haber fracasado porque los principales «actores» se han visto escludidos de la acción, excepto como oposición benigna a los programas formulados por otros. Como grupo laboral, el profesorado tiene una larga historia como «objeto» de las supuestas reformas de otros (Karier y cols. 1973, Lawn, 1987); la respuesta estereotípica hoy día, como siempre, a la crisis percibida en el profesorado suele basarse en medidas destinadas a aumentar el rigor de nuestro trabajo, ampliar las pruebas que debemos superar, «enviarnos de nuevo a la escuela» y requerir que trabajemos más horas. El problema de un enfoque tan simplista como éste es que, aunque se pretendan conseguir mejoras materiales que parecen posibles en unos tiempos confusos, difíciles e inciertos, se oculta que con estas pequeñas mejoras las estructuras políticas, económicas y sociales que dieron origen en un principio a los problemas permanecen intactas. Estas reformas cosméticas ignoran las enraizadas fuentes de poder y explotación presentes en la organización estructural que constituye la raíz del problema. Lo que pretendíamos con nuestro proyecto de perfeccionamiento del profesorado era un tipo de reforma educativa que girase en torno a la «capacitación» (*empowerment*) del profesor para poder abrir y crear espacios en la escuela que permitieran plantear cuestiones de interés. Como afirma Greene (1986a:441), esto supondría inspirarse en «voces hasta ahora desoídas... [para] redescubrir nuestro propio pasado y articularlo en presencia de otros, cuyo espacio podemos compartir, [lo] que requiere capacidad de descubrir y desvelar.

DE LO QUE SE ESTABA INTENTANDO

El concepto de «capacitación» (*empowerment*) básico en nuestro proyecto (aunque se esté convirtiendo en un término sin sentido), está relacionado con la forma en que nosotros, como profesores, podemos hacernos cargo de ciertas parcelas de nuestra vida a las que progresivamente se nos niega el acceso. Ello supone una crítica activa y el descubrimiento de las tensiones que existen entre determinadas prácticas de enseñanza y los contextos sociales y culturales más amplios en los que se encuentra inmersa dicha actividad. Willis (1977) expresó esta idea refiriéndose a los propios actores sociales que, en lugar de aceptar las condiciones estructurales que enmarcan sus vidas, reflexionan sobre las mismas, las desafían y las rebaten. En cierto sentido, cuando nos embarcamos en este tipo de proceso de *diferenciación* por pensar crítica y creativamente, intentamos adoptar una forma de vida que nos permitiera dar un mayor sentido al mundo de nuestro alrededor. Como señaló Mishler (1986:119), la capacitación supone un cambio en la balanza de poder al ir los participantes *más allá* de la descripción del «texto» para abrazar la posibilidad de acción: «La capacitación no sólo significa hacer oír la propia voz y relatar la propia historia, sino aplicar el conocimiento que ha motivado la acción de acuerdo con los propios intereses.» En este proceso, se requiere cierta predisposición a dejar de aceptar las cosas tal como son y a considerar en su lugar «las desigualdades estructurales, el poder institucional, las ideologías...[y] la dinámica interna del funcionamiento del sistema y los sujetos para los que éste no resulta funcional» (Everhart 1979:420). La cuestión es que, como profesores, sólo podemos reclamar el poder que hemos perdido a los grupos ajenos a la escuela si nos enfrentamos a nuestros propios problemas con espíritu crítico. La capacitación, por consiguiente, tal como la ha descrito Fried (1980b:30), tiene menos que ver con la transmisión de conocimientos ...(y más) con una asociación, con el hecho de compartir mutuamente ideas, intuiciones y experiencias. En palabras de Greene (1986:73), esto significa que «se requiere un sentimiento de organización dentro del... propio profesorado», que les permita «desafiar lo establecido al [tener capacidad del] tomar iniciativas» y que permita a la escuela convertirse en un lugar destinado fundamentalmente a plantear preguntas. Esta idea contrasta marcadamente con lo que Fried (1980a:4) denomina «prestación de servicios», concepto ideado por unas autoridades educativas burocráticas y centralizadas que insisten en presentar el mundo de la enseñanza a partir de la idea de «un grupo de personas [prestadores del servicio] que han sido formadas y contratadas para servir al resto». Ellas diagnostican nuestros problemas, evalúan nuestras necesidades y nos ofrecen desde una receta hasta un programa completo para solucionar lo que nos falta o nos sobra. Simón (1987: 374) expresó la esencia de este concepto refiriéndose a la capacitación de la siguiente manera:

«...significa literalmente habilitar, permitir o facultar. Este término aplicado a la educación suele emplearse con espíritu crítico para referirse a las relaciones opresivas e injustas que imponen una limitación sin cuartel sobre las acciones, sentimientos y pensamientos del hombre. Dicha limitación impide que una persona tenga la oportunidad de participar en igualdad de condiciones con otros miembros del grupo o comunidad pertenecientes al nivel social de «dos privilegiados», «dos compe-

tentes»... Capacitar significa permitir que hablen los que hasta ahora no habían podido hacerlo».

Si el despertar de la conciencia supone darnos cuenta de nuestras propias limitaciones y llega a conocer la naturaleza y fuentes del poder que nos mantiene subyugados, entonces, como señaló Harris (1979), hay que empezar por perfilar el contorno de situaciones reales y plantear los problemas que encierran dichas situaciones. El proceso que permite «distanciarnos» de los hechos y situaciones que tienen lugar en el aula puede ser difícil y complejo debido al calidoscopio de hechos que hacen difícil determinar el papel interactivo que desempeñamos en su desarrollo.

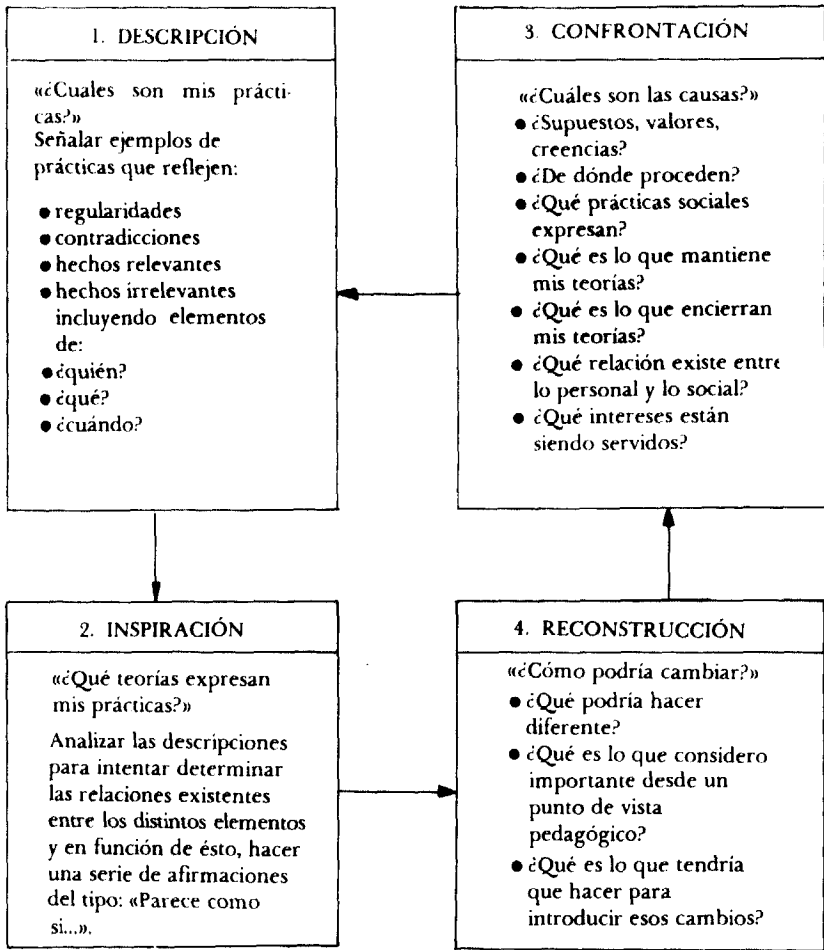
En el contexto de los anteriores debates, si deseamos desvelar la naturaleza de las fuerzas que nos inhiben y coartan y empezar a trabajar para cambiar las actuales condiciones, podemos recurrir a cuatro tipos de acción en relación a la enseñanza y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento:

1. Descripción – ¿Qué es lo que hago?
2. Inspiración – ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
3. Confrontación – ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
4. Reconstrucción – ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Descripción – ¿Qué es lo que hago?

Cuando revisamos la reciente literatura de profesores que describen sus propias prácticas (Bonser y Grundy, 1988; Gore, 1987; Liston y Zeichner, 1987; Pollard, 1987; Tom, 1985; Smyth, 1989b), se hace evidente que, si pretendiéramos ser analíticos con la enseñanza que impartimos y empezar a ubicarla sociológicamente, primero tendríamos que poder describir al menos algunos de sus «incidentes críticos». Nos impresionó la idea de utilizar un diario (Holly, 1984; Tripp, 1987; McLareb, 1980) como una forma de registrar experiencias que pudieran ser posteriormente analizadas y compartidas. El mero hecho de expresarse por escrito supone tener claras ciertas cosas que nosotros considerábamos como los elementos de la situación: el «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». Pensábamos que la organización y creación de un relato de nuestras experiencias era un elemento crucial para ser capaces de identificar y escuchar nuestras propias voces. Observamos que, en algunas ocasiones, estas descripciones eran muy breves mientras que otras veces eran más extensas, incluso pasando del terreno descriptivo al especulativo. Presentamos aquí tres ejemplos extraídos del proyecto, acompañados de ciertos comentarios:

FIGURA 1



Curso 7.º – Aprendizaje social

¡Ayer fue otra vez viernes!, ¡viernes, maldito viernes! Es el tercer viernes que he *pasado* con el curso de 7.º (énfasis en *pasado*)... Soy el director de una escuela primaria de 150 alumnos. Acabo de llegar de una escuela más pequeña de 50 alumnos, en la que pasé cinco años. Los niños eran maravillosos... independientes, serios, responsables y motivados. ¡Era estupendo! Ahora, después de 20 años como profesor, me enfrento a 21 alumnos del curso de 7.º, la mitad de los cuales se comportan como bastardos enjaulados. ¡Dios mío, cómo me han enfurecido!... Les dí una clase para intentar conocerles y realizar algunas actividades de aprendizaje social. Les pedí que hicieran un trabajo en pequeños grupos: leer un relato y responder a ciertas preguntas. Hicieron de todo menos eso. Vagaron alrededor, habla-

ron de todo menos de lo que debían, molestaron a la clase vecina, pintaron y colorearon en... ¡No podía creerlo! ¡Estaba tan acostumbrado a los anteriores cursos de 7.º que había tenido a que hicieran esto y aquello sin problemas! Pero no esta gentuza.

Utilizando como orientación mi teoría del aprendizaje social y del desarrollo de grupos, (les) intenté explicar mi *modus operandi* y por qué lo hacía de esa manera. La mitad de ellos ni siquiera me escucharon. Les pedí varias veces que se sentaran. Dado que no los conocía por su nombre, me acerqué a los que alborotaban y les dije: «Por favor, me gustaría que os sentarais para poder explicaros qué es lo que quiero que hagáis». Algunos me hicieron caso. Tras casi suplicarles que cooperasen, perdí la paciencia y empecé a gritar. Eso consiguió atraer su atención, pero no es la manera como pretendo hacer las cosas.

Curso 10.º – Matemáticas

Estaba dando clase de matemáticas a un curso de 10.º, viendo concretamente la aplicación geométrica del teorema de Pitágoras. Decidí retirarme a un segundo plano y delegar la responsabilidad del desarrollo de la clase a los alumnos, de manera que pudieran ayudarse entre sí. Al ver que el profesor se sentaba entre ellos, los alumnos se sintieron desarmados. Uno de ellos sugirió que era necesario utilizar la pizarra, sugerencia que fue aceptada, por lo que se le pidió a Darren que cogiera una tiza. Aunque la intención había sido conseguir un voluntario, después de haber reflexionado sobre ello creo que la petición directa a Darren estuvo respaldada por el poder encubierto del profesor. Al acercarse a la pizarra, parecía estar obedeciendo una orden. Sus primeros dibujos no fueron correctos, pero al final consiguió hacer uno sin mi ayuda... Cuando se le pidió que lo explicara. Darren vaciló al llegar a la mitad... Los alumnos se sorprendieron al ver que yo, como profesor, no salía en su ayuda.

Curso 11.º – Historia moderna

Hoy, en mi clase de Historia moderna, me ví asaltada por el constante problema de conseguir que el material sea lo más interesante posible para los alumnos. Habíamos estado buscando material de primera fuente sobre los preparativos bélicos en el Frente Occidental durante la Primera Guerra Mundial. El material incluía extractos de manuales de entrenamiento y una carta del mariscal de campo Kitchner sobre cómo debían comportarse las tropas en el campo. Trabajé para conseguir que este material resultara interesante a los alumnos y les puse a trabajar en el mismo.

En los tres casos, la descripción del diario hace referencia a un incidente que el profesor consideró importante; en el caso de la experiencia de aprendizaje social con el curso de 7.º, el profesor manifestó una intensa frustración por su incapacidad para adaptarse a un nuevo grupo; con el grupo de matemáticas del curso de

10.º, se produjo una reacción inesperada de los estudiantes ante una estrategia de enseñanza diferente; y con la clase de historia del curso 11.º, se deseaba proporcionar un material que resultara lo más interesante posible a los alumnos.

Cuando comenzamos a describir nuestras prácticas y a utilizar dichas descripciones como base para posteriores debates y desarrollos, vimos con claridad que podíamos evitar caer conscientemente en lo que Harris denomina «imperialismo intelectual», concepto que hace referencia al hecho de que personas ajenas a la escuela dan respuesta a cuestiones que no son tales para los profesores. Tuvimos no sólo que descubrir aquellas cosas que «creíamos conocer», sino también aquellas que «ahora sabemos que necesitábamos conocer» (Harris, 1979:175). Estábamos «dando nombre» a nuestro mundo (Freire, 1974), en el sentido de describir con detalle aquellos de sus elementos que nos alienaban y confundían, para empezar a reconstruir las acciones que nos permitieran cambiar dichos elementos. La intención era, por tanto, considerar el entorno social de nuestras aulas no como situaciones dadas, inmutables e inamovibles, sino como «situaciones límite» que pueden ser trascendidas» (Fay, 1977:220).

A medida que comenzamos a describir ejemplos concretos de nuestras prácticas de enseñanza, empezamos a poner en duda la idea de que existen una serie de leyes universales que rigen lo que debe ser la «buena enseñanza». Podíamos ver en la práctica a lo que Shor y Freire (1987) aludían cuando hablaban de las formas convencionales de investigación en la enseñanza, que arrancaban a los profesores de la realidad de su trabajo. Aunque en aquel momento no lo teníamos del todo claro, habíamos empezado a derribar la teoría educativa que promulga la idea de que el acto de la enseñanza puede existir con independencia de la vida, cultura, aspiraciones y problemas de profesores y alumnos. Habíamos empezado a describir y analizar nuestras prácticas y el proceso social que encerraban.

Inspiración – ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?

Al empezar a realizar descripciones parciales de aquellos aspectos de nuestras prácticas que nos preocupaban (aunque no tuviéramos del todo claro las razones de nuestra preocupación), pudimos proceder a su análisis y a lo que Young (1981) denominó «desgranar el texto» para descubrir lo que revelaba. Obviamente, no bastaba con haber descrito algo; podía ser el principio del conocimiento, pero no era por sí mismo informativo en cuanto a los principios que subyacían tras la práctica. En este sentido, la acción seguía perteneciendo al terreno de la mística, provocada como lo era por fuerzas mágicas difusas que nosotros realmente ni comprendíamos ni controlábamos. Dicho de otra manera, lo que estábamos haciendo en realidad era teorizar sobre nuestra enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones. Lo que obtuvimos fueron «teorías locales» (Tripp, 1987; Geertz, 1983; Schibeci y Grundy, 1987) embebidas en los incidentes concretos que decidimos describir. Es posible que no pudiéramos generalizar dichas teorías, pero lo más importante para nosotros es que las considerábamos muy significativas para explicar la naturaleza del contexto de nuestro trabajo.

Los anteriores ejemplos obtenidos de los diarios fueron trasladados a la teoría de la siguiente forma:

Aprendizaje social, curso 7.º: En este caso, el profesor descubrió que estaba intentando aplicar la teoría de que la enseñanza no pueden tener lugar a no ser que los alumnos presten atención para poder marcarles unas directrices. Cuando el profesor reflexionó sobre este incidente, se dio cuenta de que, en caso necesario, era capaz de llegar a la violencia verbal con tal de aplicar su teoría. Los alumnos, por su parte, parecían tener una serie de valores y creencias (una teoría) diferentes y contrarios sobre el aprendizaje que contemplaban su derecho a comunicarse entre sí y a determinar el desarrollo de la clase, circunstancia que el profesor era incapaz de impedir. Lo que los alumnos intentaban expresar era su oposición a lo que consideraban como el ejercicio de un control jerárquico por parte del profesor, a pesar de que él afirmara estar haciendo otra cosa muy distinta.

Matemáticas, curso 10.º: Cuando el profesor reflexionó sobre el incidente que había descrito en su diario e intentó buscarle una explicación, pudo darse cuenta de que mantenía una teoría del aprendizaje basado en el compañerismo que ignoraba el hecho de que los alumnos acuden a clase con una gran carga de expectativas y con ideas propias sobre quién tiene el derecho y el deber de impartir conocimientos. En este caso, el profesor había pasado por alto que los alumnos no siempre pueden asimilar con rapidez cambios drásticos e inesperados del poder, especialmente si han experimentado un determinado proceso de socialización.

Historia moderna, curso 11.º: Cuando esta profesora reflexionó sobre el incidente que había registrado en su diario, concluyó que el factor desencadenante (la necesidad percibida por ella misma de que tenía que hacer más interesante su enseñanza) le había hecho plantearse la relación existente entre sus alumnos y las estructuras más amplias de autoridad que enmarcan sus vidas. Según ella misma expresó: «Hoy profundizamos en los conceptos de sociedad y autoridad. [Les] pregunté: '¿Iráis a la guerra si no fuera por un sentimiento de patriotismo?'. Discutimos las razones de que hoy día tengamos menos respeto a la autoridad, seamos mucho más escépticos ante los 'motivos' y tendamos a cuestionar y dudar de las personas que ostentan la autoridad, como padres, escuelas, gobiernos, etc. De esta forma, se creó al menos un puente parcial entre el material y las experiencias de los alumnos».

En cada uno de los ejemplos anteriores, lo que vemos es una prueba de que los profesores estaban empezando a «inspirar» sus prácticas en el aula, en el sentido de teorizar o descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones. En el curso normal de nuestra actividad diaria como profesores, tendemos a ignorar las leyes universales de la enseñanza y los principios aceptados por los «expertos». En su lugar, lo que suele preocuparnos, si es que algo nos preocupa, son las «teorías locales» que nos ayudan a dar sentido a determinadas situaciones y momentos que vivimos. Aunque trasladar este tipo de cuestión al terreno de la teoría no es ni mucho menos algo nuevo, como ha demostrado Schwab (1969), descubrir lo que encubren las teorías locales en el acto normal de la enseñanza es algo que nos puede plantear dificultades debido a la mitología que rodea a la obligada dife-

renciación entre teoría y práctica. En términos prácticos, cuando somos capaces de discernir lo que de habitual y establecido tiene lo que hacemos, adquirimos control y propiedad sobre lo que cuenta como conocimiento. Carr (1982:26) generaliza este punto cuando afirma:

«Existe una imagen profundamente enraizada de la teoría educativa como una colección heterogénea de mapas, guías, itinerarios y manuales elaborados en un mundo remoto y exportados desde allí al 'mundo de la práctica' para que sus habitantes puedan comprender lo que son, lo que hacen y a dónde se supone que van. Lo que esta imagen oculta, por supuesto, es no sólo que estos consumidores ya han elaborado ellos mismos y poseen un mapa de su situación y las normas y directrices para llegar a donde pretenden; también oculta el hecho de que, dado que estos productos teóricos son el resultado de actividades no educativas, siempre reflejarán el empleo de conceptos y categorizaciones no educativas, por lo que reconfiguran el mapa del 'mundo real de la educación' por vías no educativas.»

De lo que se trata, por consiguiente, es de la cuestión política de quién define y articula el conocimiento en la enseñanza. A este respecto, McDonald (1968) señala que, como profesores, se nos ha hecho tradicionalmente creer que sólo deberíamos desempeñar un papel secundario en todo esto. Tampoco nuestra conformidad resulta en conjunto sorprendente, dada la ideología de opresión que encubre los programas jerárquicos de evaluación y supervisión del profesorado, un argumento expuesto con claridad por Carr (1982:26):

«Una vez admitido que el desarrollo de una actividad práctica como es la educación supone aceptar una serie de prácticas establecidas y que dichas prácticas no están exentas de prejuicios teóricos, entonces es evidente que la 'teoría de la educación' no es producto independiente de la práctica y, por consiguiente, debe ser 'aplicada', 'ejecutada' o 'adoptada' mediante el 'esfuerzo continuado' de las dos partes implicadas. La 'educación' no es un cierto tipo de fenómeno inerte que permita ser observado, aislado, explicado y teorizado. No existen 'fenómenos educativos' distintos a las prácticas de quienes se dedican a la enseñanza, no existen 'problemas educativos' distintos a los que plantean dichas prácticas y no existen 'teorías educativas' distintas a las que estructuran y orientan dichas prácticas. El único objetivo que legítimamente puede perseguir la 'teoría de la educación' es, en consecuencia, el desarrollo de teorías sobre prácticas educativas que estén intrínsecamente relacionadas con la opinión que les merece a los propios profesionales la tarea que desarrollan y que les permitan mejorar la calidad de su implicación en dichas prácticas y, por consiguiente, les permitan una mejor práctica.»

Si fuera falsa la observación de Carr (1980) de que los profesores disponen de medios para hacer receptivos e inteligibles aspectos complejos de la enseñanza que imparten, entonces ésta se limitaría a:

«...un comportamiento mecánico, exhibido por personalidades similares a robots, sin necesidad de pensar para nada... [Los profesores si que] tienen su propia 'manera de pensar' que constituye el bagaje teórico para explicar y justificar sus acciones, tomar decisiones y resolver problemas reales. Por ello, todo aquel dedicado a la enseñanza debe poseer de antemano alguna 'teoría' que oriente sus prácticas y las haga inteligibles.»

Un componente ineludible de la teorización es, por consiguiente, su potencial de transformación o su capacidad para provocar el tipo de planteamiento crítico

que desafía los supuestos y prácticas establecidas e introduce cambios en la forma que se vive y entiende la propia práctica (Carr, 1980). En relación con este componente, debemos descubrir cómo en un principio llegamos a mantener esas teorías sobre la enseñanza, dado que no se trata de un hecho espontáneo.

Confrontación – ¿Cómo llegué a ser de este modo?

Una cosa es describir y reflexionar sobre la enseñanza que impartimos, y otra adoptar nosotros mismos una posición que nos haga cuestionar el cómodo mundo que conocemos y en el que vivimos; ésta es una tarea mucho más difícil. El intento de colocar o situar a la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio supone embarcarse en una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula. Vista de esta forma, la enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de unos valores construidos sobre los que se considera importante en el acto educativo. El escribir nuestra propia biografía y el escribir sobre los factores que parecen haber determinado la construcción de nuestros valores, nos permite discernir con mayor claridad las fuerzas sociales e institucionales que han influido en nosotros.

Aunque existió una gran diversidad en cuanto al método que cada persona escogió para llevar a cabo esta confrontación, en nuestro proyecto estábamos especialmente interesados en el problema expuesto por Fuller y Manning (1973) de que cuando los profesores se enfrentan a sí mismos (al menos en una cinta de vídeo) sienten temor y culpa y se ven inducidos a la búsqueda de soluciones individuales. El tipo de parálisis que surge de las acusaciones contra uno mismo y del sentimiento de culpa era algo que deseábamos evitar. Empezar por centrarnos en una serie de cuestiones que sirvieran a su vez para indicar otros aspectos que merecieran la pena explorar nos parecía una estrategia más apropiada, que proporcionaría no sólo la estructura inicial para poder comenzar una tarea dantesca, sino un trampolín desde el que poder plantear y desarrollar otras cuestiones. El tipo de preguntas que elegimos como orientativas para cuestionar nuestras teorías locales incluían entre otras:

¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas?

¿De dónde proceden dichas ideas?

¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas?

¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías?

¿Qué idea sobre la autoridad encierran?

¿A qué intereses aparentan servir mis prácticas?

¿Qué es lo que limita mis ideas sobre lo que es posible en la enseñanza?

(Smyth, 1987)

Comenzamos con algunas cuestiones sociológicas susceptibles de ser ubicadas históricamente, lo cual no sólo nos indicó la dirección a seguir, sino que hizo también que cuestionáramos los factores de contexto que rodean a la enseñanza y que suelen ser ignorados. En palabras de Freire (1972), lo que estábamos haciendo era alejarnos de deficiencias pedagógicas individuales para centrarnos en la «problematización» de nuestra enseñanza, al plantearnos cuestiones puntuales sobre la

«causación social» (Fay, 1977) de nuestras acciones. Para poder desenmarañar y reevaluar las prácticas establecidas (incluso veneradas) tuvimos que profundizar en la mitología de la que los profesores solemos renegar cuando nuestro método de enseñanza no funciona. No era tarea fácil y Berlak (1987:7) la resumió diciendo «sería difícil sobreestimar la dificultad del reto, la complejidad y la naturaleza envolvente de esta trama de ideas preconcebidas para los que defienden la independencia de pensamiento dentro y fuera del aula».

Tripp (1984:28) presenta un ejemplo que ilustra muy bien la dificultad a la que nos enfrentamos colectivamente al intentar desarrollar un análisis político y sociológico de nuestra enseñanza. El autor cita el caso de una profesora que anotó lo siguiente en su diario:

«John tampoco terminó hoy su trabajo. Debo intentar que aprenda a terminar lo que empieza.»

Como *Descripción*, no parece que pueda ser una anotación especialmente llamativa, problemática o siquiera relevante. Sólo cuando el profesor comenzó a «rumiar» un poco su descripción, se dio cuenta de que se trataba de una cuestión mucho más profunda que la simple resolución de un problema. Cuando se planteó cuál era la teoría pedagógica que parecía *fundamental* su enseñanza en este caso, se dio cuenta de que lo que se escondía tras su anotación en el diario era la creencia de que la enseñanza corresponde a un modelo secuencial de aprendizaje (esta tarea debe finalizarse antes porque es un requisito previo para la siguiente). Cuando la profesora compartió el contenido de su diario con el grupo de compañeros, pudo *contrastar* el hecho de que era algo más que la solución de un problema; de hecho, se plantearon toda una serie de preguntas:

¿Por qué John no termina su trabajo?

¿Por qué debe terminarlo?

¿Qué opina John de las tareas que se le encomiendan?

¿Son estas tareas adecuadas en cuanto a tipo, cantidad y calidad?

(Tripp, 1984:28)

Aunque en un principio se había planteado la pregunta de «¿Cómo puedo conseguir que John termine su trabajo?», Tripp observó cómo ésta se transformaba por acción del diálogo en otra mucho más importante: «¿Por qué debe John terminar su trabajo antes de empezar el siguiente?». En cierto sentido, el éxito cuestionable de la trayectoria profesional de esta profesora le impedía plantearse los «por qué» (se había quedado bloqueada en los «cómo»). La pregunta de «¿Por qué estoy haciendo esto?» puede producir algunas respuestas sorprendentes. En el caso del trabajo no terminado de John, Tripp (1984:28) afirma: «En la vida diaria fuera del aula, dejamos continuamente a medias lo que hemos empezado. Entonces, ¿cómo es que pretendemos aplicar a los alumnos la norma de que deben terminar una cosa antes de empezar con la siguiente? ¿Cuál es el origen de esa norma y en qué casos es necesaria?». La cuestión que aquí se plantea trasciende, por consiguiente, el dominio de cada profesor como individuo y tiene mucho que ver con el currículo oculto del control social en la escolarización. Como afirma Tripp, por razones de orden, eficiencia y comodidad en la escuela, convie-

ne que los profesores obliguen a los alumnos a terminar sus tareas de una manera secuencial, aunque existan escasas o ninguna razón educativa que justifique este requisito.

Volvamos ahora a los primeros ejemplos de nuestro proyecto. Aunque algunos profesores encontraron difícil (si no imposible) contrastar las teorías educativas derivadas de sus descripciones, al menos fueron capaces de empezar a plantearse las cosas de otra manera.

Matemáticas, curso 10.º: En este escenario, el profesor pudo ver con mayor claridad la naturaleza de las relaciones de autoridad implicadas en su método de enseñanza y el hecho de que lo que estaba haciendo iba en contra de una norma establecida. Así, cuando intentó reconstruir la manera en que trabajaba con grupos de alumnos, tuvo en cuenta el desconcierto que sienten los alumnos cuando intentan adaptarse a un nuevo modelo de aceptación de riesgos y exposición.

Aprendizaje social, curso 7.º: Anteriormente, algunos de nosotros habíamos intentado con ahínco descubrir la naturaleza de nuestra propia participación en procesos que nos habían «atrapado». En este caso concreto, el profesor tuvo dificultades para descubrir que sus propias acciones podían estar estrechamente unidas al mantenimiento de una determinada relación de poder con los alumnos, pese a que, en su opinión, lo que hacía era, de hecho, delegar autoridad a los alumnos. Le costó aceptar la posibilidad de que la oposición de los alumnos podía ser un reflejo de su resistencia a someterse a lo que ellos veían como una forma velada de control autoritario, a pesar de disfrazarse de un intento democrático. Aunque era consciente de la dominación histórica de los alumnos por parte del profesor, le seguía costando mucho admitir la posibilidad de contradicción en su propia práctica. Como él mismo expresó:

«Yo creo que el 'dar' órdenes a los alumnos, como si estuviéramos en el ejército... ha sido siempre una práctica del profesor. Es la forma en que los profesores se han dirigido a los alumnos desde que se creó la escuela; nunca se ha cuestionado... Creo que solicitar la cooperación de los alumnos... supone tenerles que explicar por qué se ordenan las cosas, con lo que los alumnos disponen de mayor información para decidir si cooperan o no...

[Y más adelante]... parece que yo soy la persona que ostenta el poder, ya que decido lo que se va a hacer en clase, pero estoy deseando 'delegar el poder' a los alumnos y negociar con ellos mis objetivos. Lo que quiero decir es que yo ostento el poder, porque decido cómo quiero que se comporten los alumnos cuando les explico el objetivo de la lección. Pero *después*, ellos son los que tienen el poder para volver a negociar las actividades.»

Nada de esto supone una reflexión sobre la idoneidad personal de los profesores implicados. En gran parte, la dificultad a la que nos enfrentamos todos nosotros en situaciones como ésta es nuestro bagaje cultural, que nos hace ver la escuela (y lo que de ella se deriva) como un contexto objetivo, neutral y apolítico. Este bagaje puede ser difícil de eliminar, especialmente en un contexto continuamente reforzado y dominado por lo que Giroux (1985) denomina «pedagogía de

gestión» y por una concepción «científica» de la escuela. Debido a lo extraño que nos resulta el concepto de crítica social, terminamos o bien actuando de forma denigrante ante nuestros propios ojos, con el consiguiente sentimiento de culpabilidad por la manera en que hacemos las cosas, o bien intentamos racionalizar y justificar nuestra práctica en función de lo que consideramos que son las necesidades de los niños o de las comunidades para cuyo servicio están las escuelas. En ambos casos, el resultado final es el mismo: la reticencia a contrastar la manera sistemática en que nuestra enseñanza se ve dictada progresivamente por fuerzas ajenas a la escuela.

Lo que parecía deducirse de nuestras descripciones era que existe entre nosotros una cierta conformidad con la situación y que fracasamos al tratar de combatir, comprender y, en última instancia, desafiar nuestro pasado como profesores. En el caso del curso 7.º, aunque el profesor se resistía a aceptar el comportamiento aparentemente irracional de la clase en respuesta a lo que ellos consideraban una forma de control social (a pesar de disfrazarse de relaciones democráticas), se vio atrapado entre una serie superpuesta de relaciones. Para ser justos con el profesor, había cierta lógica en su comportamiento. Estaba atrapado entre la dificultad de intentar sortear las complejidades interrelacionadas de las normas de la escuela, lo que Willis (1977) describió como lo «oficial» (los fines de la institución), lo «pragmático» (la manera en que los profesores se enfrentan a los problemas diarios de control social) y lo «cultural» (como hablan de los dos anteriores en la sala de profesores y con sus compañeros). La interpretación del caso que nos presentaba este profesor coincide con lo que Anderson (1987:11-12) denomina «una realidad social inconexa de la que se debe extraer una lógica para justificar las acciones. Por ello, no puede acusarse al profesor de plantearse razonamientos y objetivos contradictorios según el contexto».

Para hacer frente a situaciones tan confusas y complejas como éstas, tenemos que, como profesores, enfrascarnos en un diálogo entre nosotros sobre las estructuras sociales, culturales y políticas que nos rodean y que han hecho que consideremos «naturales» e «incuestionables» las ideas que tenemos sobre la enseñanza. En gran medida, esto significa que debemos considerar la práctica de la enseñanza como una construcción social de la realidad, incluso aunque la primera no esté debidamente representada en la segunda. Coincidimos con la opinión de comentaristas como Jackson (1968), Lortie (1975) y Sarason (1982) cuando afirman que las estructuras de la escuela trabajan en contra del profesorado. Mohr y MacLean (1987:1) expresaron muy bien este punto:

«En las escuelas tanto primarias como secundarias, no existe comunicación entre los profesores y el régimen de vida dentro de las propias escuelas fomenta este aislamiento. En una jornada de clase, se pueden vivir numerosos e intensos intercambios intelectuales y emocionales con los alumnos, experimentar, en menos de una hora, una gran variedad de pensamientos y emociones que las personas ajenas a la profesión difícilmente pueden imaginar y, a pesar de ello, al final del día, sentir como si hubieras estado aislado del mundo, solitario y solo... Como resultado, muchos profesores llegan a rehuir aún más las interacciones humanas en su vida profesional. El aislamiento, el cansancio y la necesidad de escapar están en conflicto directo con la necesidad que el profesor tiene de un mayor contacto con sus profesores a efectos de amistad y disertación profesional.»

Para todos los que participamos en este proyecto, nuestra dificultad al desarrollar y mantener un diálogo crítico fue tan epistemológica como la resistencia causada por el cansancio y la falta de tiempo, pero al menos habíamos podido identificar este problema. Era en parte un artefacto de nuestra predisposición a pensar que lo que estaba implicado en nuestro proyecto era mucho más que el simple hecho de descartar una serie de creencias falsas. Hacia el final del proyecto, pudimos darnos cuenta de que lo que habíamos comenzado era el proceso descrito por Fay (1977:214) de contrastar una «serie de ilusiones interrelacionadas sobre las necesidades humanas... sobre lo que es bueno y valioso, y sobre cómo debe uno actuar en su relación con los demás para conseguir todo esto». Coincidíamos con Fay (1977:214) al afirmar que la naturaleza sistemática, compartida y profundamente enraizada de estas ilusiones hace que sea extremadamente difícil abandonarlas: «Esto se debe a que renunciar a dichas ilusiones supone abandonar conceptos de uno mismo y de las prácticas sociales que engendran y soportan las cosas a las que se recurre para dar una orientación y sentido a la vida». A veces, somos capaces de percatarnos en distintos grados de estas contradicciones y a veces somos capaces de hablar de nuestra propia confusión al intentar una cierta reconciliación que nos permita vivir en la incoherencia. Un miembro del grupo se refirió a su intento de «negociar» el contenido del currículo con los alumnos, sintiéndose al mismo tiempo atrapado en un dilema. Lo expresó de la siguiente manera: «Estoy negociando desde la postura de pretender que la otra parte entienda las razones... [Aunque al mismo tiempo, estoy diciendo] sed razonables, entended mi punto de vista!». En parte, era su sentimiento de impotencia al verse atrapado por fuerzas sociales que ni controlaba ni comprendía:

«No tengo ningún deseo de ejercer control sobre otros, pero es una parte inherente de mi práctica (como he comprendido en este proyecto). [Pero] cada vez más siento la influencia de la mentalidad contable de los 'políticos'. Cada vez más, personas ajenas a este escenario son las que toman las decisiones relativas a la escuela.»

Para este profesor y sin duda para muchos otros como él, el tipo de relación social al que se vio obligado en el lugar de trabajo y la manera en que la reproducía involuntariamente en su pedagogía y en la relación que entablaba con sus alumnos, le creó una contradicción aparentemente inevitable: «Como profesor, me veo a mí mismo como el creador de un entorno apropiado para el aprendizaje, *que incentive a los niños para asimilar el conocimiento que el profesor ha decidido transmitir...* Sigo tendiendo a ser el profesor y el que facilita la información» (mi objetivo). Cuanto más profundizamos en el tema, más claro se nos hizo que, como grupo ocupacional, habíamos sido «proletarizados», como Poulantzas (1978) y Derber (1982) expresaron, en el sentido de haber perdido el control sobre la enseñanza que impartimos. Un miembro de nuestro grupo fue capaz de representarlo gráficamente al recordar su oposición a la guerra de Vietnam y su posterior apoyo a los grupos sociales tradicionalmente oprimidos durante el decenio de 1960. Sin embargo, al mismo tiempo, se daba cuenta de la contradicción que había en la manera en que su propia competitividad individual y la creciente agitación social habían frustrado sus ideales y lo habían convertido en una persona desconfiada y mediocre en el período intermedio:

«Todos estos fenómenos sociales indicaban, en mi opinión, que algo funcionaba mal en las estructuras tradicionales de la autoridad. Este hecho, junto con mi experiencia en la escuela (una escuela rígida, jerárquica, elitista y privada) [me hicieron abandonar] el lugar con enfado y rebeldía y me convirtieron en un ferviente radical. [Pero ahora] soy parte de la estructura contra la que una vez luché; la supervivencia se ha convertido en una prioridad.»

El hecho de que este profesor aludiera a la dificultad de conseguir «el nivel de análisis político que se pretende [en este proyecto] y a haber luchado sin gran éxito para identificar la naturaleza de la dominación ideológica en el trabajo de la escuela», resulta sintomático de su sensación de atrapamiento. Claramente, había ido mucho más allá de lo que había pensado que sería capaz.

No hay duda de que las nociones de profesionalismo que acarreamos con nosotros como profesores terminan por irrumpir en los procesos de confrontación. Grace, por ejemplo, observó que los profesores suelen opinar que tanto ellos mismos como su trabajo dependen en gran medida de estructuras políticas y sociales y, en este sentido, se muestran bastante reticentes a analizarlas. Los profesores que participaron en esta investigación «fueron capaces de mantener su posición con convicción debido al control que ejercían sobre sus actividades y, consecuentemente, a su noción de un 'orden dominante' o de un 'aparato de control', considerando la necesidad de luchar contra ello insustancial en su conciencia, frente a la noción de autonomía real y verdaderas» (Grace, 1978:216-217). El argumento de Grace consiste esencialmente en que en la enseñanza existe una considerable inercia que nos impide desafiar la estructura de controles invisibles (tribunales de exámenes, directrices para la elaboración de currículos, presiones comunitarias para conseguir determinados resultados, etc.) que han llegado a rodear a la enseñanza. Al menos cuando estos controles eran más visibles y patentes (por ejemplo, en Inglaterra y en Australia), era mucho más fácil desafiar prácticas tales como la inspección. Lawn y Ozga (1986) han defendido con ardor que la actual relación entre profesorado y Estado ha supuesto una asociación desigual e incómoda. La situación parece haber sufrido una transformación espectacular, con unos controles mucho menos intrusivos pero no menos potentes sobre el trabajo de los profesores. El problema con la aparentemente bienintencionada y discreta naturaleza de estos controles es que los profesores pueden verse abocados a una creencia equivocada sobre los verdaderos límites de su propia autonomía. Como aludió a su libertad una profesora americana citada por Bullough y cols. (1984:349). «Si se me ocurre utilizar una hoja de trabajo distinta o creada por mí misma, puede hacerlo siempre que cumpla los objetivos [obligatorios]; mientras que otro profesor afirmó: «Se nos explican los objetivos, pero se nos permite suficiente libertad como para plantearlos desde el ángulo que cada cual considere más conveniente». Bullough y cols. (1984:349) afirman que esto es sintomático de la verdadera naturaleza y poder de los valores tecnocráticos para modelar la conciencia de los profesores. Se trata de una ideología que «se viste de una jerarquía controlada por expertos aparentemente bienintencionados, con valores neutrales y cada vez más sabios para solucionar nuestros problemas morales, políticos, sociales y educativos aplicando alguna variación de los modelos de eficiencia en la producción». Como parte de la población activa, los profesores han aceptado con demasiada rapidez la ideología del profesionalis-

mo como «primera línea de defensa contra la imposición pedagógica y cultural» (Grace, 1985:5). Esta «ética del profesionalismo» (Grace, 1985) o «autonomía permitida» (Lawn y Ozga, 1981) se ha visto acompañada de la creencia entre los profesores de que la política no tiene lugar en las aulas o en las escuelas. En la práctica, esto ha significado un distanciamiento ficticio por parte de los profesores de los programas económicos y políticos del Estado, para evitar la creencia ingenua y controvertida de que «ser político» significa «ser socialista» (Grace, 1978:249). Con el cambio de control sobre la enseñanza de un «sistema visible, establecido y centralizado a un modelo esencialmente difuso e invisible» (Grace, 1985:11) y la desaparición del «invasor malévolo» en sus aulas, los profesores no siempre se han dado prisa en reconocer la importancia de este cambio:

«El control invisible está constituido, entre otras cosas, por las actividades de los tribunales de examen y su definición de lo que es el conocimiento válido; por las limitaciones impuestas por la propia situación en el trabajo y, especialmente, por lo que se supone que implica 'ser un buen profesor' y 'ser un buen profesional'. Estos controles pasan desapercibidos a la mayoría de los profesores en la medida en que forman parte del mundo establecido e incuestionable en el que viven (Grace, 1978:217-218).»

Reconstrucción – ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?

Fue Freire (1972) quien dijo: «Reflexión sin acción es verbalismo y acción sin reflexión es activismo». Lo que seguramente quería decir es que la autoridad debe tener una dimensión *activa*, sin la cual nunca pasaremos de lo meramente especulativo. Nuestra anterior afirmación de que los profesores deben comenzar con la realidad concreta de sus vidas no está basada en la comodidad, sino que nos permite trabajar en el tema, definir los límites y, de esta forma, empezar a superarlos (Shor y Freire, 1987:107). Debido a la manera en que nuestra cultura nos empuja a trabajar sin pensar y sin cuestionar nada y debido a que hemos llegado a aceptar como natural la manera en que enseñamos y las relaciones sociales que entablamos con nuestros alumnos, tendemos a soportar fuerzas que nos rodean y que deberían resultarnos intolerables. Esto sucede por concebir la enseñanza como un proceso técnico que sólo requiere una fina sintonización para conseguir los objetivos educativos preestablecidos.

Para materializar esta idea, un miembro de nuestro grupo describió cómo empezó a plantearse la problemática de su enseñanza especulando sobre las acciones que podría adoptar para hacer ciertas incursiones en las estructuras superiores que le rodeaban. Relataba el incidente de un día que reclamaba la atención de la clase, les dio permiso para seguir con el ejercicio «que les había mandado» y lo que ocurrió cuando un alumno se acercó a él con «mirada perpleja»:

«A: Sr... ¿Cuál es la respuesta a la quinta?»

P: (refiriéndose a la pregunta) ¿Qué significa la textura del suelo?»

A: No lo sé, eso es lo que le estoy preguntando.

P: Bueno... deberías conocer la respuesta. ¿Has leído las hojas informativas que os entregué con el ejercicio?

A: No.

P: Bueno, primero deberías remitirte a esas notas, leerlas despacio y entonces, si nos entiendes algo, ven a verme.

(El alumno se alejó sin abandonar su aspecto de perplejidad).

El análisis de sus propias aspiraciones y la manera en que se vio implicado en este pequeño incidente, le llevó al profesor a preguntarse:

«¿Por qué mantengo una situación en la que la participación, negociación y construcción de los alumnos se reduce al mínimo? ¿Por qué mantengo un modelo de enseñanza y aprendizaje que no admite la negociación? Si pretendo que mis alumnos asuman niveles progresivos de responsabilidad como parte de su propio aprendizaje, debo empezar por dejarles participar en la decisión de cómo se supone que deben aprender.»

Este tipo de preguntas le llevó a pensar en su método de enseñanza de un modo totalmente diferente. A medida que se le agotaba el tiempo en este proyecto, seguía mostrándose desconcertado respecto a la naturaleza de la acción que necesitaba iniciar. Fue capaz de reconocer sus defectos, pero esto no significa necesariamente que supiera cuál era el curso de actuación que debía seguir. Como él mismo afirmó:

«La actual práctica escolar de puntuar a los alumnos en función de unas pruebas competitivas significa que algunos alumnos se verán relegados de futuras alternativas de vida. Los que triunfan se ven recompensados por su obediencia frente a las normas establecidas por la comunidad y aplicadas por la escuela. Mi escuela exige que la calidad del trabajo del alumno sea juzgada. ¿Por qué entonces permito que dicho requisito impregne la vida en el aula de tal manera que desaliente el aprendizaje en algunos de mis alumnos?»

«[M]i práctica se ve limitada por las restricciones impuestas por... los valores de la escuela. Uno de los objetivos de la escuela es ofrecer un entorno ordenado y estructurado, para facilitar el aprendizaje y la disposición a realizar un esfuerzo en actividades útiles. Y yo me pregunto, ¿quién decide las tareas que son útiles? ¿Por qué pretendo captar la atención de los alumnos cuando me dirijo a ellos? ¿Por qué demuestro a los alumnos mi poder absoluto sobre la clase? La respuesta está cada vez más clara. El orden político aceptado dentro de la escuela lo hace de este modo.»

«El orden público establecido en la escuela determina el currículo. Decide el contenido de la enseñanza que se imparte y la asignación de recursos, incluso llegando a nivel de horarios. El mismo orden político impide que los alumnos participen en cualquier toma de decisiones importantes dentro de la escuela.»

«¿Por qué se excluye a los alumnos de la toma de decisiones?»

«¿En qué tipo de decisiones deberían participar?»

«¿Por qué espero que mis alumnos acepten agradecidos las decisiones tomadas por otros?»

«¿Por qué se impide a los alumnos ostentar un poder efectivo en esta escuela?»

La reconstrucción de la práctica no siempre fue viable o posible para todo lo que participaron en el proyecto, dado el corto espacio de tiempo del que disponíamos. En algunas ocasiones, los participantes consideraron suficiente con haberse adentrado en el análisis y con haber tomado la decisión informada de no actuar. Para algunas personas, el haber hecho esto conscientemente era un importante progreso. En otras ocasiones, se vio con claridad que algunas personas habían experimentado una especie de rejuvenecimiento que se prolongaría una vez finalizado el proyecto. En cualquier caso, la participación en el proyecto nos ofreció a todos, como mínimo, la oportunidad de trabajar con otros para pasar de las preguntas «cómo» a las preguntas «qué y por qué» en relación a la enseñanza.

REFLEXIONES FINALES

Lo que he pretendido con este artículo es demostrar que los profesores pueden utilizar sus propias capacidades para formular e implementar programas de cambio. Con ello, he intentado demostrar que primero necesitamos desvelar la relación que existe entre nuestras ideas y nuestras acciones. Al permitir que los profesores trabajasen con otros profesores para crear una pedagogía crítica de la práctica en el aula, se reveló la existencia de una serie de impedimentos muy distintos a la cuestión general de: «¿Por qué quiero hacer eso? ¿No parece que sea muy cómodo?». Las principales limitaciones de esta estrategia están intrínsecamente unidas a nuestras prácticas políticas, históricas y teóricas como profesores y nuestra propia capacidad para superarlas.

Enseñanza apolítica

La idea de que la enseñanza es un proceso político (como la describieron White y White, 1987; Stevens, 1987; y Lightfoot, 1973), que sirve a determinados intereses mientras que excluye y rechaza activamente a otros, no es un concepto que sea aceptado por la generalidad de los profesores o por la comunidad en su conjunto. Hasta cierto punto, esto es comprensible dado el generalizado concepto tecnicista de la tarea educativa del profesor y que forma a los profesores para participar en la transferencia de conocimientos a los alumnos (Freeman, 1986), en lugar de cuestionarse las nociones de poder e ideología que se escondan detrás del conocimiento. Sólo rara vez, se ha pedido (o permitido) a los profesores que se plantearan la problemática de conocimiento frente a poder. Cuando lo han hecho, ha sido generalmente en el contexto de la enseñanza impartida por otra persona, no por ellos mismos. Por consiguiente, los profesores deben luchar activamente para descubrir la importancia o incluso la relevancia de su «adaptación» y «resistencia» en el trabajo, especialmente en un sistema que exige cada vez más que la escuela se adapte a las necesidades de la economía. Dada la forma en que los sistemas capitalistas en general han sido capaces de achacar las causas de nuestra crisis económica a defectos personales de los individuos (falta de cultura, falta de incentivos, malos hábitos de trabajo entre los alumnos), ha sido fácil relacionar este hecho con el fracaso sistemático de las escuelas a la hora de atender las demandas

de la industria. El argumento es tan simplista que resulta casi imposible de derribar: si conseguimos que los alumnos de nuestras escuelas se muestren conformes con modelos de educación más flexibles, todos nuestros problemas económicos desaparecerán.

El efecto de todo esto es obtener una apariencia externa de autonomía, pero sólo dentro de unos límites perfectamente definidos. Como manifestó uno de los profesores que participaron en el proyecto:

«Los profesores de enseñanza primaria afirman que 'hay que educarlos antes'. Si se les presiona más, te dirán que se supone que ellos (los alumnos) deben 'saber cómo comportarse' cuando lleguen al grado 4... Lo que me resulta especialmente fascinante es que (estos) profesores no aperantan sufrir un complejo o sentimiento de inferioridad. Creen en la estrategia que utilizan con sus alumnos y te dirán que están realmente preocupados por lo que les ocurrirá a sus niños».

Enseñanza antihistórica

Una de las cosas que observamos en nuestro proyecto fue que nuestra propia inercia y reticencia a cuestionar la procedencia de determinadas prácticas de enseñanza hacía que aceptáramos las actividades educativas como «naturales» o «de sentido común», y en ese sentido, incuestionables. Desde un principio, estábamos abiertos a la posibilidad de que esos silencios no fueran accidentales, sino respuestas elaboradas socialmente frente a un programa social más amplio. Por ejemplo, la mayoría de los profesores no parecían reconocer que se hubiera producido un desplazamiento espectacular de los controles intrusivos a los controles discretos sobre el profesorado en virtud de la naturaleza «racional» y «científica» del propio conocimiento, y que esto hubiera afectado en general a la autodisciplina y a la regulación social. El desconocimiento de las rupturas y discontinuidades en nuestra historia hace difícil detectar cambios en la naturaleza de las relaciones de poder, con el resultado de que terminamos negando la verdadera existencia de esas relaciones cambiantes. Esto es admitir la opinión de Foucault (1980) sobre el planteamiento desfasado del poder como «autoritarismo» y, en consecuencia, que la ausencia de autoridad supone una «relación democrática». Como expresó Wal-Kerdine (1986:55), una negociación de este tipo tiene importantes repercusiones pedagógicas:

«La transformación de las formas de gobierno y, por consiguiente, de la noción de poder, consiste... [en] el paso de un poder soberano manifiesto a un poder invisible y 'sospechoso' que radica en aquellos aspectos de la ciencia... que han llegado a ser utilizados como base... [de] tecnologías y aparatos de regulación social. Fundamentalmente, lo que Foucault afirma es que la forma de gobierno depende no del autoritarismo, sino de la normalización, del concepto de una población programada y dominada. En ese sentido, una serie de prácticas gubernamentales... empiezan a basarse en el concepto de norma, de individuo normal».

Reconocer que la normalización y el naturalismo tiene un importante pasado histórico que necesitamos superar y que son por sí mismos poderosos mecanis-

mos de control social, son factores que no deberían pasarse por alto en el análisis de la pedagogía y la escolarización. Utilizando otra vez las palabras de Walkerdine:

«...el advenimiento del naturalismo, es decir, asegurar la correcta transición del niño animal al adulto civilizado, fue concebido como un proceso 'progresivo' (de acuerdo con los principios científicos) y efectivo que eliminaría la amenaza de rebelión *precisamente porque* los niños que no son coaccionados no tienen necesidad de rebelarse— aprenden las lecciones y esta vez, de verdad».

El núcleo de esta cuestión es que la fijación con el «aquí y ahora» y la negación «de dónde» procedemos en nuestra biografía personal y profesional, impide prestar atención a cuestiones más amplias.

Enseñanza atórica

Estrechamente relacionada con la concepción apolítica y antihistórica del trabajo de los profesores, está la opinión generalizada de que la creación de conocimiento pedagógico es, y debería seguir siendo, de la competencia de personas que no son profesores. Quizás sea la urgencia obligada del aula, con las demandas constantes de atención hacia cuestiones que deben ser atendidas aquí y ahora, la que nos hace vernos a nosotros mismos como pragmáticos testarudos preocupados únicamente de cuestiones de sentido práctico. Ciertamente, las cuestiones de sexo tienen su importancia aquí. Históricamente, el predominio del profesorado femenino ofrece una explicación parcial. Walkerdine analizó la entrada de la mujer en el mundo de la enseñanza allá por el siglo XIX y su contribución al mantenimiento de la opinión (a pesar de ser insultante) de que los profesores son incapaces de introducir un elemento de reflexión en su trabajo. Como ella (Walkerdine 1986:57) dice:

«Las nuevas ciencias humanas, construidas sobre la base de dogmas filosóficos del pasado, han considerado que la mujer está poco capacitada por razones intelectuales. Por el mero hecho de poseer una matriz, la mujer está incapacitada para el pensamiento profundo, que puede mermar su potencial reproductivo o su responsabilidad en la crianza de los hijos. Con el estado del Imperio, la preocupación por la raza y las especies, se consideraba que permitir a la mujer burguesa razonar era potencialmente nocivo».

Considerando la enorme difusión de posturas sexistas como ésta, no es difícil comprender que las formas jerárquicas de supervisión del profesorado pueden seguir manteniendo su popularidad aunque disfrazadas de efectividad y rendición de cuentas profesionales. Incluso con la más reciente influencia del varón en el mundo de la enseñanza y la consecuente imagen varonil retratada irresistiblemente por Goodman (1986), a nivel oficial se sigue haciendo hincapié en la naturaleza técnica frente a la naturaleza intelectual de la tarea pedagógica. A nivel directivo, se incentiva a los profesores para que no basen su trabajo en términos abstractos, filosóficos o teóricos. Todo esto tiene profundos efectos para el desarrollo de una pedagogía crítica en la práctica del aula.

Con este artículo he pretendido dos cosas. En primer lugar, demostrar que es posible oponerse al modo burocrático manifiestamente absurdo de organizar las escuelas e introducir formas más democráticas e informadas de pensar y trabajar. Cuando el debate en torno al trabajo de los profesores se ve forzado y limitado al terreno puramente técnico, no es del todo sorprendente que se centre únicamente en los «medios» de enseñanza, dejando que los «fines» éticos y filosóficos de la misma sean tratados por personas ajenas al aula y a la escuela como si no constituyeran una problemática. En segundo lugar, con la exploración de la noción de pedagogía crítica, he intentado exponer una lógica y unos principios generales mediante los cuales los *propios* profesores pueden empezar a plantearse cuestiones que van más allá de la competencia, técnica y, por consiguiente, pueden empezar a desafiar las normas, roles y estructuras que enmarcan a la enseñanza. A lo largo de todo el artículo, he intentado argumentar y demostrar que, cuando la enseñanza se sitúa dentro de la política cultural de la escolarización, los profesores ven con claridad cómo ellos y sus alumnos pueden presentar una mayor oposición a las incursiones del Estado y a su influencia en la modelación y estructuración de lo que cuenta como conocimiento y pedagogía en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G. «Towards a critical ethnography of educational administration». Artículo presentado en el Congreso anual de la American Educational Research Association. Washington, DC, 1987.
- Barrow, R. «Skill talk». *Journal of Philosophy in Education*, 21(2), 1987, pp. 187-195.
- Berlak, A. «Teaching for liberation and empowerment in the liberal arts: towards the development of pedagogy that overcomes resistance». Artículo presentado en el Congreso anual de la American Educational Research Association, Washington DC, 1987.
- Bonser, S. y Grundy, S. «Reflective deliberation in the formation of a school curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 1988, pp. 35-45.
- Bullough, R.; Gitlin, A. y Goldstein, S. «Ideology, teacher, role and resistance». *Teachers College Record*, 86(2), 1984, pp. 339-358.
- Carr, W. «The gap between theory and practice». *Journal of Further and Higher Education*, 4 (1), 1980, pp. 60-69.
- «Treating the symptoms, neglecting the cause: diagnosing the problems of theory and practice». *Journal of Further and Higher Education*, 6(2), 1982, pp. 19-29.
- «Adopting an educational philosophy». *Cambridge Journal of Education*, 14(2), 1984 pp. 1-4.

- Derber, C. *Professionals as workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston, C. K. Hall, 1982.
- Elliot, J. «Self-accounting schools: are they possible». *Educational Analysis*, 1(1), 1979, pp. 67-71.
- Everhart, R. «Ethnography and educational policy: love and marriage or strange bedfellows», en R. Barnhardt y cols., *Anthropology and Educational Administration*. Tucson, Imprensa, 1979, pp. 409-28.
- Fay, B. «How people change themselves: the relationship between critical theory and its audience», en T. Ball (ed.), *Political Theory and Praxis: New Perspectives*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977, pp. 200-33.
- Foucault, M. *Michael Foucault: Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings* (ed.) C. Gordon. Nueva York, Pantheon, 1980.
- Freeman, P. «Don't talk to me about lexical meta-analysis of criterion-referenced clustering and lap-dissolve spatial transformations: a consideration of the role of practising teachers in educational research». *British Educational Research Journal*, 12(2), 1986, pp. 197-206.
- Freire, P. *Pedagogy of the Opressed*, Harmondsworth, Penguin, 1972.
- *Education for Critical Consciousness*. Londres, Sheed and Ward, 1974.
- Fried, R. *Empowerment vs. Delivery of Services*. Concord, NH, New Hampshire Department of Education, 1980a.
- *Learning in Community: An Empowerment Approach*. Concord, NH, Office of Community Education, New Hampshire, Department of Education, 1980b.
- Fuller, F. y Manning, B. «Self-confrontation review: a conceptualization for video playback in teacher education». *Review of Education Research*, 43, 1973, pp. 469-528.
- Garbutcheon-Singh, L. «A teacher's theories of action: an approach to theorising teaching practice». *The Journal of Teaching Practice*, 7(2), 1987, pp. 21-31.
- Geertz, C. *Local Knowledge*. Nueva York, Basic Books, 1983.
- Gioroux, H. «Teachers as transformative intellectuals». *Social Education*, 49, 1985, pp. 376-379.
- Goodman, J. «Masculinity, feminism and the male elementary school teacher». *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(2), 1986, pp. 30-60.
- Gore, J. «Reflections on reflective teaching». *Journal of Teacher Education*, marzo-abril, pp. 33-39.
- Grace, G. *Teachers, ideology and Control: A study in Urban Education*, Henley, Routledge and Kegan Paul, 1978.

- Grace G. «Judging teachers: the social and political context of teacher evaluation». *British Journal of Sociology Education*, 6(1), 1985, pp. 3-16.
- Greene, M. «In search of a critical pedagogy». *Harvard Education Review*, 56(4), 1986a, pp. 427-441.
- «Reflections and passion in teaching». *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 1986b, pp. 68-81.
- Harris, K. *Education and Knowledge: The Structured Misrepresentation of Knowledge*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Holly, M. *Keeping a Personal/Professional Journal*. Geelong, Deakin University Press, 1984.
- Jackson, P. *Life in Classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Karier, C.; Violas, P. y Spring, J. *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*. Chicago, Rand McNally, 1973.
- Lawn, M. *Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900-30*. Lewes, Falmer Press, 1987.
- Lawn, M. y Ozga, J. The educational worker? A reassessment of teachers», en L. Barton y S. Walker (eds.), *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes, Palmer Press, 1981.
- «Unequal partners: teachers under indirect rule». *British Journal of Sociology of Education*, 7 (2), 1986, pp. 225-238.
- Lightfoot, S. «Politics and reasoning: through the eyes of teachers and children». *Harvard Educational Review*, 43(2), 1973, pp. 197-244.
- Liston, D. y Zeichner, K., «Reflective teacher education and moral deliberation». *Journal of Teacher Education*, noviembre-diciembre 1987, pp. 2-8.
- Lortie, D. *School Teacher: A Sociology Study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- McDonald, J. «Raising the teacher's voice and the ironic role of theory». *Harvard Education Review*, 56(4), 1986, pp. 355-378.
- McLaren, P. *Cries from the Corridor*. Toronto, Methuen, 1980.
- Mishler, E. «Meaning in context and the empowerment of respondents», en E. Mishler, *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986.
- Mohr, M. y Maclean, M. *Working Together: A guide for Teacher-Researchers*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1987.

- Pollard, A. *Sociology and Teaching: A new Challenge for the Sociology of Education*. Londres, Croom Hel, 1987.
- Poulantzas, N. *Political Power and Social Classes*. Londres, New Left Books, 1973.
- Sarason, S. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- Schibeci, R. y Grundy, S. «Local theories». *Journal of Education*, 81(2), 1987, pp. 91-96.
- Schawb, J. «The practical: a language for curriculum». *School Review*, 78, 1969, pp. 1-24.
- Shor, I. y Freire, P. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1987.
- Simon, R. «Empowerment as a pedagogy of possibility». *Language Arts*, 64(4), 1987, pp. 370-382.
- Smyth, J. *Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook*. Geelong, Deakin University Press, 1987.
- «When teachers theorise their practice: a reflexive approach to a distance education course», en D. Nation y T. Evans (eds.), *Critical Practices in Distance Education*. Lewes, Falmer Press, 1989a.
 - «Developing and sustaining a critical reflection in teacher education». *Journal of Teacher Education*, 40(2), marzo-abril 1989b, pp. 3-9.
- Stevens, P. «Political education and political teachers». *Journal of Philosophy Education*, 21(1), 1987, pp. 75-83.
- Tom, A. «Inquiry into inquiry-oriented teacher education». *Journal of Teacher Education*, septiembre-octubre 1985, pp. 35-44.
- Tripp, D. «From autopilot to critical consciousness: problematising succesful teaching». Revisión de un artículo presentado en la sexta Conferencia sobre teoría y práctica curricular. Bergamo, OH, noviembre 1984.
- *Theorising Practice: The Teacher's Professional Journal*. Geelong, Deaking University Press, 1987.
- Walkerdine, V. «Progressive pedagogy and political struggle». *Screen*, 27(5), 1986, pp. 54-61.
- White, J. y White, P. «Teachers as political activits», en A. Hartnett y M. Naish (eds.), *Education and Society Today*. Londres, Falmer Press, 1987, pp. 171-82.

Willis, P. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead England, 1977.

Young (ed.), *Untying the Text*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1981.

* Originalmente publicado en el *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 21, n.º 6 (1989). Se traduce y reimprime con la autorización del autor.