

E S T U D I O S

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA IDEOLOGIA DEL CONTROL SOCIAL (1)

HENRY A. GIROUX (*)

INTRODUCCION

Este trabajo analiza la relación que existe entre la formación del profesorado y la ideología del control social. Y lo hace teniendo en cuenta la tensión dialéctica que se da entre los programas de formación del profesorado y la sociedad dominante a través de un conjunto de conceptos que establecen un nexo entre poder, ideología, biografía e historia y en la misma medida, demuestran su mutua relación.

Aclaran, además, esta relación mutua al analizar la lógica que actualmente impera en dichos programas. El trabajo, por último, no sólo examina las consecuencias de esta lógica sobre los programas de formación del profesorado, sino que también apunta las vías por las que puede superarse.

Los programas de formación del profesorado están presos en una paradoja engañosa. Al asumir la responsabilidad pública de formar el profesorado, con el fin de capacitar a las futuras generaciones para que posean el conocimiento y las aptitudes necesarios para forjar una sociedad normativa y democrática, constituyen un factor significativo de la reproducción y legitimación de una sociedad que se caracteriza por el elevado grado de desigualdad social y económica (2). Desgraciadamente, el origen de tal paradoja sigue siendo un enigma para la mayoría de los educadores. El significado «oculto» de la paradoja puede explicarse por la posición ambigua que en este país ocupan los programas de formación del profesorado. Por una parte, éstos, junto con todo el sistema educativo hablan a favor de una necesidad de aprender y transformar su forma de existencia que experimentan intensamente todas las clases socioeconómicas. Por otra parte, las escuelas y sus diversos programas existen en el seno de una constelación de instituciones económicas, sociales y políticas que las convierten en parte fundamental de la estructura del poder (3).

(*) Universidad de Miami, Ohio.

(1) Este estudio está dedicado a John di Biase (fallecido en 1973) y Armand Giroux (fallecido en 1978), cada uno de ellos sabía algo acerca de la cara «oscura» de la cultura y de la ideología. También está dedicado a Jeanne Brady, cuya misma existencia me permite creer en el futuro.

(2) Bowles, S., y Gintis, H., *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, (New York, Basic Books, 1976; trad. al castellano por Siglo XXI, Madrid, 1981).

(3) Althusser, L., «Ideology and Ideological State Apparatuses» en *Lenin and Philosophy and*

Como instituciones públicas y privadas, los programas de formación del profesorado y sus correspondientes escuelas poseen una aparente neutralidad (4), siendo así que, en realidad, actúan dentro de una estructura social que, de forma desproporcionada, se halla al servicio de intereses dominantes específicos (5). Así pues, los programas de formación del profesorado encierran contradicciones estructurales e ideológicas que están relacionadas con un orden social más amplio preso en un conflicto entre los imperativos de su responsabilidad en lo que al bienestar social se refiere y su lealtad funcional a las condiciones del capitalismo. Tal oposición no sólo da testimonio de la naturaleza política de estos programas, sino que apunta también a la necesidad de desentrañar las vías polifacéticas a través de las cuales están al servicio de aquello de forma latente y se opone a las funciones explícitas de la sociedad existente en igual medida que lo contradicen.

Dentro de este marco político y económico es como quiero analizar la relación entre la formación del profesorado y la ideología del control social. Creo que la naturaleza y la función de estos programas y la posibilidad de reformarlos pueden entenderse mediante un análisis de los modos en que el poder, la ideología, la biografía y la historia actúan como mediadores entre las escuelas y los determinantes sociales y económicos del orden social dominante. A través de tal análisis pretendo empezar a sentar las bases teóricas para una teoría de las restricciones ideológicas y materiales. En el núcleo de este esquema teórico se encuentra un reconocimiento de la importancia de la interrelación dialéctica entre la conciencia humana y la realidad objetiva. Se encuentra también una preocupación por las estructuras institucionales en la medida en que representan relaciones sociales que quedan configuradas en forma de acciones humanas y, el tiempo, las configura.

REPRODUCCION SOCIAL Y CULTURAL

El punto de partida para comprender la perspectiva antes descrita se halla en el supuesto de que los principios que rigen la organización de prácticas sociales, el conocimiento y los criterios normativos de los programas de formación del profesorado representan una selección de principios que corresponden

other Essays (New York, Monthly Review Press, 1971; trad. al castellano como *Lenin y la filosofía* por Fra, México, 1970).

Bourdieu, P., y Passeron, J.P., *«Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverly Hills, Calif. Sage, 1977; trad. al castellano por Laia, Barcelona, 1977).

(4) Esta idea puede, por ejemplo, encontrarse en el trabajo de educadores como Arthur Jensen y Charles Silberman. Jensen opina que los problemas educativos pueden rastrear en la capacidad intelectual de los estudiantes. Silberman ve el origen de los problemas escolares en la actitud irreflexiva de los profesores. Ambas opiniones analizan las escuelas sin tener en cuenta el contexto; semejantes observaciones resultan ahistóricas y apolíticas, y terminan sacando a las escuelas de la sociedad en que se desenvuelven.

(5) Jenks, C., *Who Gets Ahead?* (New York, Basic Books, 1979).

a una sociedad más amplia. Dentro de este contexto, los programas de formación del profesorado, al igual que las Universidades y Colegios Mayores a los que pertenecen, encierran tradiciones colectivas y costumbres sociales vinculadas a nociones de significado y control que pueden rastrearse tanto en términos históricos como contemporáneos de intereses sociales y económicos específicos. Si las cuestiones de significado pueden asociarse a nociones de autoridad y control, puede plantearse la pregunta de qué conjunto de significados respaldan y legitiman la organización y estructuras de los programas de formación del profesorado. En términos más específicos: ¿Cómo se mantienen estos significados? ¿Cómo se modifican y alteran? ¿Cuáles son los criterios de valor que se esconden detrás de la forma y del contenido de tales programas? Y por último, ¿qué fuerzas materiales e ideológicas desdibujan las funciones latentes de estos programas?

Es importante subrayar que mientras existan cierto número de contradicciones entre los programas de formación del profesorado y la sociedad en sentido genérico, dichas contradicciones sólo expresarán la «autonomía relativa» de tales programas y, en última instancia, fracasarán cuando intentes pedir, con argumentos convincentes, que se las considere «de libre flotación», es decir, con una existencia al margen de los imperativos de clase y poder sobre los que se asientan.

Más recientemente, un número de teóricos de la educación han tratado de analizar la educación y la historia dentro de un contexto político e ideológico que actúa al servicio de la reproducción social y económica. En esencia, han tratado de descubrir cómo instituciones que sirven de factores de socialización funcionan para ayudar a reproducir la división del trabajo que impregna el orden social e institucional existente. Como representantes de determinada forma de análisis, economistas políticos como Bowles y Gintis (6) han analizado y demostrado de qué manera los diversos resultados ideológicos y económicos de las escuelas reproducen una desigualdad funcionalista, los neomarxistas han interpretado el cambio educativo como resultado del conflicto y de la lucha de clases. Es más, han investigado cómo las escuelas utilizan ciertos principios selectivos tales como tests, coeficientes de inteligencia y técnicas de seguimiento con el fin de contrarrestar prácticas discriminatorias para minorías de clase o de color. Desde este punto de vista, el sistema educativo actúa más para legitimar que para atenuar las injusticias de la sociedad en general, a través de su discriminado reparto del conocimiento y de las aptitudes extra-académicas que se conceden con arreglo a criterios de clase, raza y sexo. Cierta número de teóricos sociales, influidos por la nueva sociología de la educación en Inglaterra, han analizado la función pública que desempeñan las escuelas observando cómo se construye la realidad social y cómo se negocia diariamente a través del encuentro en el aula. Con ello, demuestran que poseen una preocupación en común aún cuando hagan uso de un sistema de análisis diferente (7). Ambas posicio-

(6) Bowles, S., y Gintis, H. (1976), *op. cit.*

(7) Bernstein, B. *Class, Codes and Control Vol 3: Toward a Theory of Educational Transmission* (2nd

nes suministran importantes conocimientos conceptuales y nuevas categorías críticas para analizar la formación del profesorado y la función educativa. No obstante, ninguna de estas posiciones está exenta de sus respectivas limitaciones, limitaciones que deben superarse para que los educadores desarrollen un marco que englobe en mayor proporción el estudio de teoría y praxis educativa.

El punto de vista economicista, tal como lo he expuesto en este estudio, presenta a veces un modelo de correspondencia supradeterminado por la educación y las estructuras económicas de la sociedad (8). Es más, con arreglo a este punto de vista, parece como si los hombres y las mujeres quedaran eliminados como agentes activos e interpretativos y las instituciones sometidas a estudio se sustrajeran a las relaciones sociales específicamente condicionadas que representan. En consecuencia, lo que a veces cogimos desde esta perspectiva es una especie de melodrama donde una clase dominante unida y «malvada» impone su voluntad a las masas complacientes. Así pues, mientras que se puede registrar como dato positivo que los teóricos economistas hayan politizado la noción de la educación al tiempo que, de forma similar, proporcionan una teoría de reproducción de *clase*, su teoría fracasa en última instancia porque los individuos concretos y los grupos sociales poseen vías de escape y las escuelas acababan por ser tratadas como «cajas negras» (9).

Por otra parte, como antes sugerí, la nueva sociología de la educación y sus teóricos han ilustrado las vías concretas por medio de las cuales profesores, estudiantes e investigadores de la educación, elaboran y operan con definiciones socialmente establecidas de currículum, pedagogía y evaluación (10). Pero esta perspectiva también posee graves limitaciones. En efecto, los nuevos sociólogos han fracasado al basar su criterio de dominación en una teoría adecuada de *clase* y de reproducción social (11). Asimismo, la nueva sociología, en muchos casos, parece tan dispuesta a concretarse en cómo los estudiantes y los profesores construyen y negocian los significados en los encuentros cotidianos dentro del aula que ambos grupos parecen «perdersé» en la jungla de la vida cotidiana en esta misma aula. En consecuencia, nos quedamos frecuentemente con la idea de que la liberación puede llegar por un mero acto de voluntad, es decir, que las fuerzas objetivas estructurales e ideológicas que restringen las opciones y acciones de cada cual se convierten en meros castillos de naipes que se derrumban al primer sopló de intencionalidad. En resumen, ambos puntos de vista

ed.) (London, Routledge and Legan Paul, 1977); Young, M.F.D. (Ed.), *Knowledge and Control* (London, Collier Macmillan, 1971; MacDonald, M. *The Curriculum and Cultural Reproduction* (Milton Keynes, England, The Open University Press, 1977).

(8) Leoparte, C., «Approachers to school: The perfect fit», *Liberation* (September/October, pp. 26-32, 1974); Gorelick, S., «Schooling problems in capitalist America», *Monthly Review Press* (No. 29, pp. 20-36, 1977).

(9) Mehan, H. *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom* (Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1979).

(10) Young, M.F.D. (1971), *op. cit.*; Keddie, N., «Classroom Knowledge» en Young, M.F.D. (Ed.), *op. cit.* (1971).

(11) Sharp, R., y Greene, A., *Education and Social Control* (London, Routledge and Kegan Paul, 1975).

plantean una división sin garantía alguna entre el sujeto y el objeto y, al proceder de ese modo, eliminan al sujeto de la realidad (12).

MAS ALLA DE LA LOCURA METODOLOGICA

Es necesario comprender que cuestiones relacionadas con el significado y el objetivo de los programas de formación del profesorado son de naturaleza política. Tales cuestiones proporcionan a los educadores del profesorado y a sus alumnos «paradigmas» cargados de juicios de valor que sientan las bases para enfrentarse con las prácticas escolares cotidianas. En un sentido más amplio, los programas de formación del profesorado representan factores de socialización que incorporan normas y pautas para construir y legitimar categorías relacionadas con competencia, rendimiento y éxito. Es más, sirven para definir funciones específicas (profesor, estudiante, director) a través del lenguaje que utilizan y los supuestos y la investigación que consideran esenciales para el ejercicio de la profesión educativa. Desgraciadamente, las premisas y normas básicas que subyacen bajo tales programas se consideran generalmente como percepciones de sentido común; nadie las discute y, con frecuencia provocan en el ámbito educativo muchos problemas que no pueden ser básicamente definidos como de naturaleza técnica (13). Popkewitz capta tanto el espíritu como las consecuencias de todo esto cuando escribe: «Las definiciones técnicas de los problemas educativos y las respuestas que proponen procedimientos para la reforma de la formación del profesorado están legitimadas por una amplia investigación en este campo. La mayor parte de esta investigación tiene tendencia a contemplar la docencia como un problema de ingeniería humana y la formación del profesorado como la vía más eficiente para suministrar a las personas recién incorporadas el comportamiento y las actitudes específicas de aquellos que ejercen la docencia..., la forma de orientar la acción educativa, el sistema de «status» y de ocupación privilegiada; las implicaciones sociales y políticas de los conciertos institucionales quedan desdibujadas a través de un proceso de codificación. La docencia y la formación del profesorado se contemplan como entes administrativos.

(...)Lo que se ignora es cómo la formación del profesorado impone estilos de trabajo y pautas de comunicación que indican a los individuos de qué manera han de razonar y actuar en sus relaciones vinculadas con el modelo de ejercicio de la docencia. El lenguaje, la organización material y la interacción social de la formación del profesorado establecen principios de autoridad, poder y ra-

(12) Israel, J., *The Language of Dialectics and Dialectics of Language* (London, Harvester, Press, 1979).

(13) Grace, G., *Teachers, Ideology and Control: A study in Urban Education* (London Routledge and Kegan Paul, 1978); Apple, M.W., *Ideology and Curriculum* (Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979).

cionalidad para guiar la conducta activa. Estas pautas de pensamiento y trabajo no son neutrales y no pueden darse por supuestas (14).

El efecto general que ha ejercido el enfoque de ingeniería social sobre la formación del profesorado ha sido considerable y se encuentra bastante alejado de los puntos de vista de John Dewey, George Counts y otros educadores progresistas que subrayaron las dimensiones étnicas, experimentales y emancipativas de tales programas. Cierta número de educadores, como Stanley Aronowitz (15), han desacreditado la rampante «locura por la metodología» que parece dominar el campo de la formación del profesorado. Ansiosos en demasía por presentar estudiantes con «siete» enfoques para la investigación empírica, «seis» dimensiones del currículum e interminables enfoques que elaboran objetivos de comportamiento, excesivos cursos de estos programas silencian los supuestos que encierran estos diversos enfoques, por no mencionar los intereses a cuyo servicio se hallan o las consecuencias éticas de su aplicación. Los resultados no conducen a un nivel más global de pensamiento, sino más bien a un adulteramiento del propio razonamiento. Como apunta Aronowitz:

«Hacer hincapié en el pensamiento crítico... ofreciendo al estudiante una oportunidad para construir su propia realidad es algo que ha quedado devaluado por el preponderante énfasis que la preparación de los profesores en las escuelas de profesorado ha dado a los «métodos» en detrimento del contenido.

Este enfoque del currículum ha contribuido a la formación de varias generaciones de profesores de grado elemental y de enseñanza secundaria cuya principal aptitud consistió en mantener el control sobre la clase más que en comprender el proceso cognoscitivo y efectivo del aprendizaje. Además, miles de jóvenes profesores sufren ignorancia intelectual, aportan pocos recursos a su labor y, con frecuencia, caen en comportamientos policiales con los alumnos para compensar su incapacidad para enseñar» (16).

Aún cuando existan numerosas excepciones a lo denunciado por Aronowitz, no es insignificante la cuestión de si los programas de formación del profesorado están basados en principios de valor y cognoscitivos que socavan el pensamiento crítico y dan por sentado aquello que debe explicarse. Si los educadores han estado ciegos respecto al papel y función de la formación del profesorado se debe, en parte, a que la corriente mayoritaria de los educadores estudian tales programas desde categorías micro-sociales que ignoran el contexto político e histórico dentro del cual funcionan. Así, pues, se nos remite a estudios que sugieren que la calidad de los programas de formación del profesora-

(14) Popkewitz, T., «Teacher education as socialization: Ideology or social mission». Comunicación presentada a la reunión anual de la American Educational Research Association Annual Meeting (San Francisco, April, pp. 1-3, 1979).

(15) Aronowitz, S., *False Promises* (New York, McGraw-Hill, 1973).

(16) *Ibid.*, pp. 314.

do sólo puede mejorar si seleccionan a estudiantes con puntuaciones más altas en los test de tipo SAT (17). En la misma línea, se ha argumentado que se puede mejorar la formación del profesorado si se establece un proceso de criba psicológica de los aspirantes dentro de la política de aceptación de estos programas (18). Tales soluciones son características de la racionalidad que reina en la teoría y la práctica educativas. Divorciadas del lenguaje del poder, de la historia y de la sociología crítica, estas posiciones hacen oídos sordos a los supuestos que generan las preguntas que formulan y aún más a las respuestas que proporcionan. La naturaleza básica, constitutiva de estos programas parece esfumarse en estudios de esta índole. Los supuestos básicos que dan sentido y legitimidad a la formación del profesorado quedan relegados al ámbito del sentido común.

Un enfoque más útil para analizar la formación del profesorado tendrá que empezar por utilizar categorías macro-sociales que revelen cómo las subyacentes estructuras económicas y políticas de la sociedad en general influyen «aquí y ahora» en la ideología y la cultura que forman parte del tejido cotidiano de estos programas.

NUEVAS CATEGORIAS CRITICAS PARA ANALIZAR LA FORMACION DEL PROFESORADO

La forma y el contenido de la formación del profesorado están íntimamente relacionadas con las nociones de poder, cultura, ideología y hegemonía. Una ulterior investigación de estos conceptos suministra la base no sólo para analizar cómo tales programas funcionan como factores de la reproducción económica y cultural sino, también, para saber cómo las contradicciones y tensiones de estos programas apuntan hacia posibles reformas y modificaciones.

Se ha apuntado (19) que los teóricos del «currículum de línea general» rara vez entienden cuáles son los vínculos que existen entre la teoría del currículum y la reproducción cultural y que esto les causa cierta perplejidad en lo referente a por qué la noción de cultura, para empezar, tiene que ponerse entre paréntesis. Buena parte del problema reside en la noción despolitizada de la cultura que impregna toda la corriente principal de las ciencias sociales. Según este punto de vista, la cultura queda definida simplemente como la forma de vida total de un pueblo, como la totalidad de bienes, servicios y trabajo producidos por seres humanos. Adorno resume bien esta definición cuando escribe que «la cultura se contempla como la manifestación de la humanidad propiamente dicha sin tener en cuenta su relación funcional con la sociedad» (20).

(17) Weaver, T.W., «In search of quality: The need for talent in teaching» *Phi Delta Kappan* (September), pp. 29-33, 46, 1979).

(18) Lortie, D.C., *Schoolteacher* (Chicago, University of Chicago Press, 1975).

(19) Apple, M., *Ideology and Curriculum* (Boston, Routledge and Kegan Paul, 1970).

(20) Adorno, T.W., «Culture and administration», *Telos*, No. 37, pp. 93-111 (1978).

Escindida de las nociones de clase, poder e ideología, semejante definición se convierte en una categoría vacía de la ciencia social que relega la «cultura» al marco de un Olimpo supuestamente armónico (21). Un enfoque menos mistificante incluiría la «cultura» dentro de la categoría de sociedad con el fin de demostrar que sus funciones tienen una estructura de legitimación y motivación que proporciona a los miembros de la sociedad dominante sistemas de comunicación simbólicos e instituciones que «sientan las bases psicológicas y morales del sistema económico y político que controlan» (22). La cultura tal como la entendemos en este trabajo no implica la existencia de un «proceso social global» felizmente forjado por todos los miembros de la sociedad sino de diferentes estratos de significados y prácticas mediatizados por la desigual distribución de la riqueza y del poder. Así pues, no se puede hablar de una cultura o de una diversidad de culturas; resulta más concreto hablar de una cultura dominante (por supuesto, con sus propias contradicciones) y de la existencia de culturas minoritarias, todas ellas mediatizadas por consideraciones de poder y control (23).

El concepto de cultura dominante cobra una claridad excepcional en los escritos de Korsch (24) y Gramsci (25). En su opinión, el Estado ejerce su poder mediante una combinación de coerción y *consenso*. En este contexto, la noción de reproducción cultural llega a estar más claramente vinculada a las funciones políticas y económicas del Estado. Es decir, el poder estatal descansa no tanto en el empleo de la represión física como en el uso de sistemas de creencias y valores que organizan el consenso público al servicio de la política y de las prácticas estatales. La hegemonía es una ideología que define los límites del ocurrir de una sociedad al plantear determinadas ideas y relaciones sociales como naturales, permanentes, racionales y universales. La hegemonía es pues una ideología que el Estado ha institucionalizado (26). Pero conviene subrayar una vez más que la hegemonía se refiere a algo más que a los sistemas dominantes de creencias y valores; se refiere también a aquellas rutinas y prácticas que saturan las experiencias cotidianas de las personas.

El concepto de hegemonía y sus implicaciones en el estudio de la ideología del control social en la formación del profesorado quedarían incompletos sin una definición y análisis de ideología. En primer lugar, quiero rechazar de antemano la noción marxista ortodoxa de ideología como un conjunto de ilusiones o engaños. El concepto recobra su espíritu crítico si se contempla como

(21) Ferrarotti, F., «The struggle against total bureaucratization», *Telos* No. 27, pp. 157-159 (1976).

(22) Dreitzel, H.P., *Beyond the Crisis* (New York, Oxford University Press, p. 88, 1977).

(23) Sinba, C., «Class, language and education», *Ideology and Consciousness*, No. 1, pp. 72-92, 1977).

(24) Korsch, K., *Marxism and Philosophy* (New York, Monthly Review Press, 1970).

(25) Gramsci, A., *Selections from the Prison Notebooks* (trad. and ed. Hoare, Q. and Smith, G.) (New York, International Publishers, 1971).

(26) Freiberg, J.W., «Critical social theory in the American conjuncture» en Freiberg, J.W. (Ed.) *Critical Sociology* (New York, Irvington Press, 1979).

una forma de reconstrucción social. Esto significa que la ideología es un conjunto de creencias, valores y prácticas sociales que contiene supuestos contrarios respecto a diversos elementos de la realidad social, por ejemplo, la sociedad, la economía, la autoridad, la naturaleza humana, la política, etc. (27). Es más, la ideología se entiende ahora como una visión crítica de un mundo cargado de valores, una visión que apunta a las contradicciones y tensiones de una sociedad desde la perspectiva de la propia visión del mundo, ya sea liberal, comunista, socialista, anarquista o cualquier otra (28). Las ideologías se convierten en hegemonías cuando quedan institucionalizadas por la sociedad dominante (29). Al llegar a este punto, las ideologías se desprenden de su poder de oposición y sirven para legitimar los conciertos institucionales existentes y las prácticas sociales. «Las ideologías hegemónicas amortiguan las duras aristas de la realidad y suministran una visión idealizada... La ideología hegemónica presenta los intereses privados como un bien público (30). Por medio de un silencio estructurado en torno a lo que debe ser, la ideología hegemónica convierte el «sentido común» en verdad universal.

El concepto de ideología hegemónica priva a los programas de formación del profesorado de su supuesta inocencia. Esto se torna evidente si formulamos preguntas acerca de cómo nacen y se difunden en una sociedad las ideologías hegemónicas. Teóricos sociales como Gramsci y Althusser (31) han tratado de responder a tales preguntas al referirse a los «aparatos ideológicos del Estado» como principales reproductores de la ideología dominante.

Las instituciones consideradas como parte del aparato ideológico del Estado actúan como vehículos de socialización, ya sea directa o indirectamente, y mientras manejan ideas y valores funcionan para mediar entre las cimas del poder y la vida cotidiana. El aparato ideológico del Estado incluye las iglesias, las escuelas, los sindicatos, los medios de comunicación social, los lugares de trabajo y la familia. El meollo de esta perspectiva es la consideración de que países industriales avanzados como EE.UU distribuyen desigualmente no sólo bienes y servicios económicos, sino también ciertas formas de capital cultural, es decir, «ese sistema de significados, facultades, formas de lenguaje y gustos que directamente o indirectamente definen los grupos dominantes como socialmente legítimos » (32). Si contemplamos la distribución del conocimiento y las prácticas sociales como una forma de capital vinculado (aunque no mecánicamente) al concepto de hegemonía, creo que obtendremos una comprensión más nítida del papel que desempeña la escuela en esta sociedad. Bernstein (33) y otros han

(27) Kaufman, B., «Piaget, Marx and the political ideology of schooling», *Journal of Curriculum Studies*, No. 10, pp. 19-44 (1978).

(28) Gouldner, A., «*The Dialectic of Ideology and Technology*» (New York, Seabury Press, 1976).

(29) Kellner, D., «Ideology, Marxism and advanced capitalism», *Socialist Review*, No. 8, pp. 36-55 (1978).

(30) *Ibid.*, p. 54.

(31) Gramsci, A., *op. cit.* (1971); Althusser, L., *op. cit.* (1971).

(32) Apple, M.W. *op. cit.*, p. 496 (1979).

(33) Bernstein, B., *op. cit.* (1977).

argumentado que la escuela es el agente primario del control ideológico. Esto plantea preguntas específicas acerca de los programas de formación del profesorado puesto que «forman a aquellos intelectuales» que desempeñan una función persistente y directa en la integración social de los alumnos dentro de la sociedad dominante. Las implicaciones de este punto de vista desecharían ciertamente la perspectiva esgrimida por educadores como Tyler (34) y R. S. Peters (35), según la cual las escuelas simplemente «transmiten» cultura. El término «transmitir» esconde la realidad que se encuentra tras la noción de «reproducción». Como señalamos anteriormente, las escuelas no transmiten cultura sino que desempeñan un papel importante en la reproducción de la cultura dominante (36). Esto ha llevado a cierto número de críticos a formular preguntas sustantivas acerca de las escuelas y de su relación con la cultura dominante (37). Estos planteamientos centran su atención en cuestiones tales como: ¿de quién es la cultura que se distribuye en las escuelas? ¿Quién se beneficia de tal cultura? ¿Cuáles son las raíces históricas, sociales y económicas de esta cultura? ¿Cómo se distribuye esta cultura? ¿Cómo se mantiene en el currículum?

En suma, los profesores de todos los niveles educativos forman parte de un ámbito ideológico que tiene una enorme importancia para legitimar las categorías y prácticas sociales de la sociedad dominante. De ahí que la pregunta básica sea ahora: ¿cómo se manifiesta la ideología dominante en los programas de formación del profesorado? Creo que podemos responder a esa pregunta refiriéndonos primero a la lógica que rige tales programas; en segundo lugar, podemos analizar cómo esta lógica vincula estos programas a intereses sociales más amplios. Mediante tal análisis puede desarrollarse el marco teórico para examinar cómo este tipo de lógica puede dominarse con el fin de reestructurar la formación del profesorado tal y como se imparte hoy en día.

LA LOGICA PREDOMINANTE EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

Cualquier intento de definir la lógica predominante que subyace tras la formación del profesorado tiene que comenzar con una especificación de carácter sustantivo. La lógica que se analiza a continuación está descrita en términos de naturaleza ideal. En un sentido general, político y cultural, representa una forma de dominio, pero no es onmicomprensiva, total o exclusiva. Existen muchas contradicciones y filtraciones que convergen en la lógica predominante, de manera que confieren un «aspecto» o «textura» diferentes. Formas de pe-

(34) Tyler, T., *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago, University of Chicago Press, 1949; trad. al castellano como *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1973).

(35) Peter, R.S., *Ethics and Education* (London, Allen and Unwin, 1966).

(36) Anyon, J., «Ideology and United States history textbooks» *Harvard Educational Review*, No. 49, pp. 361-386 (1979a); Giroux, H.A., «Schooling and the culture of the positivism», *Educational Theory*, (1979) Vol. 29 No. 4 Bourdieu, P., y Passeron, J.P., op. cit (1977).

(37) MacDonald, M., op. cit (1977); Apple, M.W., op. cit. (1979).

dagogía de gestión del sistema o enfoques de currículum basados en el conocimiento no constituyen sino dos ejemplos de los denominados enfoques innovadores para la instrucción en el aula que, en definitiva, no vienen a ser sino aspectos revisados con nuevas etiquetas, de la lógica vigente que ha dominado las escuelas y los programas de formación del profesorado desde un principio. Asimismo, contextos diferentes producen respuestas diversas a tal lógica. Por ejemplo, las escuelas rurales o las que poseen un escaso número de profesores pueden acogerse a ella con un grado diferente de intencionalidad que las escuelas de formación que pertenecen a sistemas universitarios metropolitanos. Es más, esta lógica, como forma de la ideología hegemónica, no representa un conjunto de categorías o «normas», sino que es mucho más que eso. En sustancia, representa la expresión ideológica de relaciones sociales reales y de contactos humanos. Como tal no es estática sino que está sometida a constantes cambios y modificaciones con arreglo a las cambiantes condiciones socio-históricas.

La fuerza y difusión de la lógica que actualmente domina la teoría educativa y su práctica puede percibirse en el creciente apoyo estatal que se otorga a sistemas de instrucción basados en criterios de competencia, a modelos conductistas de pedagogía y a las diversas versiones de modelos teóricos de sistemas de desarrollo del currículum y de la evaluación. A primera vista, esta clase de lógica, denominada a partir de ahora lógica tecnocrática, aparece como una tendencia posterior a los sputniks. Un examen más atento nos demuestra que no es tal el caso. La lógica tecnocrática posee una larga historia en la teoría y la práctica del currículum y la iniciaron muchos de los primeros fundadores del ámbito del currículum, como Franklin Bobbitt, W.W. Charters, Edward L. Thorndike, Charles Peters y otros. Lo que es significativo en la historia de esta clase de lógica es que descubre sus raíces en modelos de psicología y control industrial configurados según el movimiento de gestión científica de los años 20 (38). El lenguaje de esta clase de lógica no sólo conceptualiza la naturaleza y función de la enseñanza en términos industriales (es decir, las escuelas se conciben como fábricas y los estudiantes como materia prima); también sustenta modos de comportamiento y objetivos que requieren como premisa una forma de control social que pretende conformar la homogeneidad social y de grupo. Las fuentes históricas ponen de manifiesto que la demanda por parte de la industrialización de una mano de obra barata y dócil suministró a la escuela la tarea «ideal» de insuflar «a los inmigrantes valores y pautas de comportamiento específicos» (39). Así como los intereses que están detrás del desarrollo histórico de la lógica tecnocrática están bastante claros, parece como si las raíces históricas de sus versiones más actualizadas las olvidaron muchos educadores

(38) Vallance, E., «Hiding the hidden curriculum», *Curriculum Theory Network*, No. 4, pp. 5-21 (1973/74); Franklin, B., «Technological models and the curriculum field», *The Education Forum*, pp. 303-312 (1976).

(39) Apple, M. W., *op. cit.*, p. 73 (1979); Katz, M. B., «*The Irony of Early School Reform*» (Boston Beacon Press, 1968).

del profesorado. Esta modalidad de «amnesia social, no es sólo característica de la lógica tecnocrática, también conforma las condiciones que la sustentan. Sus consecuencias sobre la formación del profesorado no carecen de importancia.

No puede exagerarse la importancia de lo que pasa por lógica legitimadora en la formación del profesorado. Cualquier forma de lógica impone límites y fronteras a los ámbitos que se consideran adecuados para la investigación, las cuestiones cuyo estudio se considera importante así como las formas de investigación utilizadas. Cualquier forma de lógica proporciona, en un sentido, tanto definición como legitimación a las categorías y supuestos que expresan y crean oportunidades para investigar el mundo. Como apunta Popkewitz, «lo que pasa por ser razón y lógica en la formación del profesorado tiene importantes implicaciones para el significado sustentado por la sociedad en general (40). Esto llega a ser evidente cuando los supuestos básicos que caracterizan la lógica tecnocrática quedan clarificados.

SUPUESTOS QUE SUBYACEN EN LA LOGICA TECNOCRATICA

En términos muy generales una serie de supuestos caracterizan la lógica tecnocrática o lo que en el capítulo 1 he denominado la cultura del positivismo. 1. La teoría educativa debe operar a favor de los intereses de proposiciones sujetas a ley que son empíricamente comprobables. Uno de los principales supuestos en este sentido es que la investigación analítica empírica puede identificar regularidades sujetas a ley en el mundo social «que pueden ser identificadas y manipuladas como los objetos en el mundo físico» (41). 2. Las ciencias naturales suministran el modelo «apropiado» de explicación de conceptos y técnicas de la teoría, diseño y evaluación educativa. Esto queda claro en la obra de Suppes (42), Popham (43) y otros investigadores destacados en este campo que abogan por métodos de investigación que no se basen en los principios o intereses técnicos de predicción, control y certidumbre. Las variables que no pueden expresarse formalmente en términos cuantitativos, es decir: análisis filosóficos, indagaciones históricas, el misterio, el temor y formas trascendentales se interpretan como «datos blandos», no aptos para un estudio serio. Elliot Eisner saca a colación este punto al señalar que «creencia de que la investiga-

(40) Popkewitz, T., *op. cit.*, p. 21 (1979b).

(41) Popkewitz, T., «Paradigms in educational science: Different meanings of social theory and implications». Ponencia presentada en la American Educational Research Association, Reunión Anual de San Francisco (1979c).

(42) Suppes, P., «The place of theory in educational research», *Educational Researcher*, No. 3, pp. 3-10 (1974).

(43) Popham, J.W., «Objectives-based management strategies for large educational systems» en Yee, A. (Ed.), *Perspectives of Management Systems in Education* (Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications).

ción educativa es una forma de análisis cuyas conclusiones sólo pueden formularse numéricamente está tan difundida que, de los 47 artículos publicados por la *American Educational Research Journal* entre 1974-1975, sólo uno no era estadístico (44). El error de no ver que existen otros intereses fundamentales en la formación del profesorado que no sean los de explicación, predicción y control técnico es lo que vincula a la mayoría de los docentes a esta lógica que conforma su visión de la pedagogía y de la formación del profesorado. 3. El conocimiento, en este tipo de lógica, queda reducido a aquellos conceptos y «hechos» que pueden definirse operativamente, es decir que poseen significados y definiciones precisas. Esto condujo a técnicas cuyo objetivo era identificar los diferentes subconjuntos de conocimiento y reunirlos para producir conocimiento sobre el conjunto. El conocimiento, definido de esta manera, prepara el escenario para separar el sujeto cognoscente del objeto del conocimiento. Por otro lado, la noción de conocimiento exento de valores se refiere al conocimiento que tiene que ser descubierto y transmitido. Se da aquí cierto grado de dogmatismo, reforzado por la creencia de que el conocimiento es el terreno exclusivo de aquellos que saben; la conciencia y la actividad humanas se nos muestran rendidas entre los guardianes de la «verdad». 4. Por último, los educadores pueden y deben separar afirmaciones con valor de «hechos» y «modos de encuesta» que deben ser objetivos.

Estos supuestos vienen a ser la fuerza motriz de una forma de racionalidad que se considera a sí misma como científica, objetiva y funcional frente a las necesidades de los programas de formación del profesorado. Por supuesto, la noción de funcional sólo llega a ser significativa cuando se compara con la forma en que esta perspectiva contempla la relación más amplia entre la formación del profesorado y conciertos institucionales más amplios. Este punto de vista lo ha expresado bastante bien Talcott Parsons (45), que contemplaba tales programas como adecuados a las necesidades vigentes en la actual sociedad; así pues, la relación era de carácter funcional. Es inherente a esta forma de lógica la definición de la sociedad que hace hincapié en el consenso, el equilibrio y el orden. Por consiguiente, el valor de los programas de formación del profesorado se miden en términos «de su contribución a las exigencias básicas del sistema» (46). Fuera de este tipo de análisis queda el lenguaje de poder y control. Por ejemplo, la sociedad puede cohesionarse menos por valores compartidos que por restricciones ideológicas y materiales. Ignorar este último aspecto es aceptar como algo dado las normas y supuestos básicos que conforman las existentes instituciones socio-económicas. Es más, esta perspectiva contempla la integración social de futuros profesores como algo de naturaleza fundamentalmente técnica, es decir como la transformación de materia prima humana de la sociedad en miembros laboriosos» (47).

(44) Eisner, E., *The Educational Imagination* (New York, Macmillan, pp. 10-11, 1979).

(45) Parsons, T., «The school as a social system: Some of its functions in American society», *Harvard Educational Review*, No. 29, pp. 279-318 (1959).

(46) Sharp, R., y Green, A., *op. cit.*, p. 2 (1975).

(47) Popkewitz, T., *op. cit.*, p. 6 (1979b).

De semejante punto de vista se halla ausente cualquier intento de poner en duda la naturaleza y la calidad de la sociedad que los programas de formación del profesorado apoyan con tanto entusiasmo. Asimismo, el subyacente énfasis dado al consenso y al control en estos programas genera modelos de integración social y modos de conducta que amortiguan nociones de conflicto social y de intereses competitivos de tipo socio-económico. Además, al no considerar problemáticas las creencias, valores y conciertos estructurales socio-económicos básicos, característicos de la sociedad estadounidense, los modelos tecnocráticos de integración social y los modos de conducta despolitizan la naturaleza de la experiencia docente al igual que la relación entre la formación del profesorado, la acción educativa e intereses sociales más amplios. Anyon ilustra la naturaleza del problema que describe:

(Teorías)... de socialización escolar que no consideran problemáticas las relaciones entre la reproducción de un orden socioeconómico desigual, las ideologías prácticas y simbólicas de la escuela y la construcción de oportunidad e identidad personal, no sólo superan los análisis de educación y de la sociedad americana, sino que vuelven triviales nuestras nociones acerca de la socialización de la infancia» (48).

En el ámbito teórico de la lógica tecnocrática el concepto de integración social sustenta una visión pasiva de los estudiantes y una percepción demasiado integrada en la sociedad (49). El papel del profesor se concibe frecuentemente como si pudiera definirse siempre en términos mensurables y, en general, aplicables a cualquier caso o escuela, a pesar de los diferentes niveles de acción educativa. Las funciones del futuro profesor se entienden con frecuencia como «fijas» y objetivamente dadas. En ese caso, a las funciones docentes se las trata como a «cosas» y el proceso de integración social suministra sencillamente a los estudiantes las aptitudes y requisitos para desempeñar eficazmente estas funciones predeterminadas (50). Aquí el currículum oculto consiste en que la teoría de la función llega a ser «un refinamiento de la teoría de la conformidad» (51); curiosamente, el profesor no se contempla como un creador de valores sino simplemente como el receptor y transmisor de «normas institucionales» (52). En consecuencia, la propia realidad existencial del profesor se pierde entre una forma de integración social y una teoría de funciones que está ciega en lo referente a su propia ideología. Esta actitud es incapaz de reconocer que no existen «funciones» y «metodologías» universalmente aceptables, que puedan colocarse a modo de anclaje en cualquier contexto, Gerthard Arfwedson señala la razón de esto último en su afirmación:

(48) Anyon, J., *op. cit.*, p. 39 (1979a).

(49) Bowers, C.A., «Curriculum our technocracy culture: The problem of reform», *Teachers College Record*, No. 78, pp. 53-67 (1976).

(50) Popkewitz, T., *op. cit.*, (1979b).

(51) Turner, R.A., «Role-taking: Process versus conformity» en Rose A. (Ed.) *Human Behaviour and Social Processes* (London, Routledge and Kegan Paul, 1962).

(52) Grace, G., *op. cit.* (1978).

«El montaje dentro del contexto de las situaciones del profesorado varía en dimensiones y direcciones tan diferentes que lo que constituye en determinada situación una personalidad, función o método «bueno» puede casi ser lo «peor» en otra situación diferente... Estos factores activos dentro del contexto marcan los límites y posibilidades que caracterizan la situación de trabajo del profesor; no se encuentran sólo dentro de la escuela como lugar de trabajo o dentro del sistema educativo. También hay que tener en cuenta la sociedad local real, al igual que la sociedad en un sentido más amplio (es decir, el Estado y el país) cuando ha de realizarse un estudio sobre los factores determinantes de la labor docente» (53).

LA TEORÍA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desgraciadamente la naturaleza y función de la teoría en muchos programas de formación del profesorado suministran poca o ninguna fuerza explicativa para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre cómo la pedagogía se halla informada por la teoría o cómo las condiciones ideológicas y materiales específicas, dentro y fuera de las escuelas, desempeñan una función determinante tanto al configurar como al constreñir las diversas pedagogías. Los contornos de la noción tecnocrática de la teoría son demasiado unidimensionales. Lo que falta es una teoría donde la estructura que relaciona al profesor con el contexto, la escuela y la sociedad, pueda explicarse en términos de posibilidades y limitaciones que existen en correspondencia y tensión mutuas. Los contornos de tal teoría han sido expuestos por Ulf Lundgren:

«Lo que poseemos son los contornos de una teoría donde el desarrollo de un sistema educativo y del currículum pueden explicarse en relación con procesos de reproducción cultural, la necesidad de cualificación, el desarrollo de sistemas educativos como parcela del aparato estatal y la demanda de educación orientada hacia la diferenciación del trabajo» (54).

Inmersos en el lenguaje y supuestos de las ciencias exactas, la mayoría de los programas de perfeccionamiento del profesorado operan con parámetros donde «los problemas que no son susceptibles de medición o de solución científica (se) consideran mal diseñados en términos intelectuales» (55). Este mensaje no sólo se encuentra en los modelos de investigación que dominan el cam-

(53) Arfwesoon, G., «Teachers Work» en Lundgren, U.P., y Petterson, S. (Eds.) *Code, Context and Curriculum Processes* (Estocolmo, Liber, 1979).

(54) Lundgren, U.P., «Background: The conceptual framework» en Lundgren, U.P y Petterson, S., *op. cit.* p. 33 (1979).

(55) Eisner, E., *op. cit.*, p. 15 (1979).

po educativo sino también en los modelos de curriculum que dominan la formación del profesorado y la pedagogía de la escuela pública (56).

La función política y ética de la teoría se subsume, según esta teoría, en una preocupación trivial por la metodología y los modelos. Apoyados en una supuesta objetividad e investigación científica imparcial, los estudiantes de formación del profesorado trabajan partiendo de categorías y modos de pensamiento previamente definidos que prestan al curriculum algo así como vida propia. En lugar de contemplarlo tal y como es: una realidad social específica que expresa un conjunto diferenciado de relaciones y supuestos sociales relativos al mundo, el curriculum se presenta como algo que existiese en un éter suprahistórico (57). La reivindicada objetividad y el carácter científico reivindicados y que sustentan este punto de vista son tan falsos como engañosos. Falsos porque cualquier noción que se tenga del curriculum y de la pedagogía está cargada de juicios de valor e históricamente fundamentada y ello es algo inevitable. Engañosos porque al reivindicar la objetividad, tales afirmaciones falsean el significado de «ciencia» para silenciar los intereses subyacentes y la política sobre la que se asienta (58). Al no poner en tela de juicio sus supuestos básicos, la lógica tecnocrática se sitúa más allá del ámbito de la crítica y del debate. Así pues, su actitud tiene poco que ver con la objetividad y mucho con el «objetivismo» que, tal como nos lo describe Gouldner, es «comunicación que oculta la presencia del comunicante..., pensamiento que ignora el lenguaje o la teoría a través de la cual se desenvuelve el pensamiento» (59).

En tanto en cuanto resulta imposible detallar exhaustivamente cómo la lógica tecnocrática refuerza la conformidad y el control social en el seno de la formación del profesorado, resulta importante tratar de ilustrar en términos concretos el efecto que ha tenido sobre el concepto que del conocimiento y de la pedagogía del aula tienen los programas de formación del profesorado.

CONOCIMIENTO Y PEDAGOGIA DEL AULA

Una de las principales críticas que se han dirigido a la formación del profesorado y a la escuela pública se centran en la manera en que formas específicas de conocimiento y de significados se seleccionan y distribuyen en sus respectivos ámbitos. Estas críticas no pretenden implicar que las discusiones acerca de selección, forma y contenido del conocimiento pasen inadvertidas. Tal no es el caso. Los criterios empleados en tales programas son los que garantizan la crítica. Por ejemplo, Harris (60) afirma que los educadores del profesorado otorgan

(56) Pinar, W.F., «Curriculum: Towards a reconceptualization» en Pinar, W.F. (Ed.) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley, Calif., McCutchen, 1975).

(57) Young, M.F., «Curriculum change: Limits and possibilities», *Educational Studies*, No. 1, pp. 129-138 (1975).

(58) Apple, M.W., *op. cit.* (1979); Gouldner, A.W., *op. cit.*, (1976).

(59) Gouldner, A.W., *op. cit.*, pp. 49-50 (1976).

(60) Harris, K., *Classroom Knowledge* (London, Routledge and Kegan Paul, 1979).

una gran prioridad a variables relacionadas con la tentativa de contestar a la pregunta: «¿Qué conocimiento es más valioso?». El problema reside en los supuestos y criterios restrictivos empleados al formular tal pregunta y contestarla. Los supuestos que constituyen los criterios y las subsiguientes preguntas respaldan la noción de que el conocimiento es objetivo, que «está allí» para que lo conozcan y lo dominen. Como señala Popkewitz, «estas discusiones están frecuentemente relacionadas con interrogantes sobre la estructura del conocimiento» (61) o con la organización técnica del contenido. El lenguaje utilizado en este sentido representa el lenguaje de la crítica interna, se le limita a la tarea de resolver los «rompecabezas» en el seno de su propio espacio simbólico, y, como tal, no puede salirse de los supuestos que lo legitiman. Dicho de otra forma, no se trata de un lenguaje dialéctico que pueda optar entre paradigmas y disciplinas competitivas para reflexionar acerca del tema o proceso en uso (62).

Se ha argumentado que tal punto de vista estático del conocimiento y de los estudiantes es tan elitista como conservador. Esta opinión no puede suministrar una plataforma teórica para analizar la forma en que el conocimiento relativo a la formación del profesorado se selecciona, organiza, distribuye y evalúa (63). En lugar de percibir el conocimiento como un estudio de ideología vinculado a intereses humanos socialmente creados, la lógica tecnocrática ignora la relación entre poder y conocimiento escolar y, con frecuencia, termina dando el espaldarazo, tanto en los currícula abiertos como en los ocultos, a un conocimiento que respalda el ordenamiento institucional existente. Popkewitz (64), Anyon (65), Apple (66) y otros han realizado amplios estudios que ilustran las desviaciones y las categorías y supuestos cargados de ideología que impregnan los libros de texto y las costumbres del aula. La responsabilidad de esto último no puede acharse sólo a los profesores. En muchos sentidos, los programas de formación del profesorado no han dotado a los profesores de las herramientas conceptuales que necesitan para concebir el conocimiento como algo problemático, como un fenómeno condicionado históricamente, creado socialmente. Asimismo, la objetivación del encuentro social en el aula. El conocimiento no es sólo contenido; su empleo también sugiere formas específicas de relaciones sociales dentro del aula. Cuando el conocimiento se concibe como objetivo y como algo que «está ahí, suele ir acompañado de formas pedagógicas prefabricadas de arriba abajo en las que no hay espacio para el diálogo o la interacción (67). Pero la forma en que los alumnos crean el significado, la impor-

(61) Popkewitz, T., *op. cit.*, p. 20 (1979b).

(62) Connelly, F.M. y Roberts, D., «What curriculum for graduate instruction in curriculum?», *Curriculum theory Network*, No. 5, pp. 173-189 (1976).

(63) Giroux, H.A., «Dialectics and the Development Curriculum Theory», *Journal of curriculum Theorizing*, Vol. 2, No. 2 (1980).

(64) Popkewitz, T., «The latent values of the discipline-centred curriculum in social education», *Theory and Research in Social Education*, No. 5, pp. 41-60, (1978).

(65) Anyon, J., *op. cit.*, (1979a).

(66) Apple, M.W., *op. cit.*, (1979).

(67) Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Seabury Press, 1973, trad. al castellano como *La pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1980).

tancia de la subjetividad y el valor del conocimiento fuera de la «lógica» de la ciencia estricta constituyen importantes dimensiones del proceso curricular y de la instrucción. Estos modos de conocimiento representan importantes principios pedagógicos que los futuros educadores tienen que comprender para ser capaces de configurar sus propias vidas de forma auto-determinante.

Esto nos lleva a una última crítica. El conocimiento de la lógica tecnocrática se define y utiliza de tal modo que queda separada de las historias reales y de las biografías no sólo de los profesores sino también de los alumnos (68). Y así el conocimiento no sólo se utiliza para enmascarar la función que desempeña al configurar la forma en que las personas se ven a sí mismas y a los demás, sino que sirve también para ignorar lo importante que es la relación para el conocimiento, el contexto y el aprendizaje. Por ejemplo, el conocimiento que deja de estar sujeto a examen hace algo más que ocultar los intereses sociales que respalda; aboga también contra el uso de relaciones sociales que generen significados de las percepciones y contra las voces de diversos agentes culturales implicados en el proceso del «aprendizaje». Esto significa que no se prepara a los profesores ni para conocer ni para usar el capital cultural de los demás como una categoría central para el diálogo y la afirmación personal de su docencia. El resultado es una forma de violencia pedagógica que impide que los profesores creen condiciones que permitan a los alumnos pronunciarse con autenticidad (69). Igualmente la noción de conocimiento «objetivo» no sólo no es capaz de revelar cómo el conocimiento está culturalmente determinado, sino que sirve también para integrar el apoyo normativo e intelectual de los programas de formación del profesorado en el espíritu de «profesionalismo» (70). Esto último se refiere al culto a «expertos» y «profesionales» que se convierten en encarnaciones entrenadas para preservar y «transmitir» el conocimiento y el lenguaje sagrados a futuros candidatos al cuerpo educativo, que, a su vez, hacen que su peritaje resulte asequible para personas del público. Si la metáfora parece exagerada, es sólo porque existe una verdadera necesidad de echar abajo la pomposa y peligrosa ideología del profesionalismo que tan enquistada está en la formación del profesorado. Como señalan Lasch (71), Bledstein (72) y Edelman (73), el crecimiento del profesionalismo en la educación ha contribuido poco al beneficio del público y bastante a los estrechos intereses de los propios docentes. Estos últimos intereses que hemos señalado comprenden: creciente diferenciación jerárquica en la profesión educativa, creciente estandarización de los escolares y creciente demanda de legitimación del valor de conocimiento refrendado por un título. En general, el incremento de la ideología del profesionalismo sólo se

(68) Greene, M., *Landscapes of Learning* (New York, Teachers College Press, 1978).

(69) Brown, C., *Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in North East Brazil* (Chicago, Alternative Schools Network, 1978).

(70) Edelman, M., *Political Language: Words that Succeed and Policies that Fail* (New York, Academic Press, 1977).

(71) Lasch, C., *Haven in a Heartless World* (New York, Basic Books, 1977).

(72) Bledstein, B.J., *The Culture of Professionalism* (New York, W.W. Norton, 1976).

(73) Edelman, M., *op. cit.*, (1977).

ha equiparado, en el campo de la educación, a la tendencia de sus miembros «a trabajar con vistas a la inercia» (74).

IMPLICACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACION DEL PROFESORADO

Los programas de formación del profesorado, tal como hemos venido arguyendo en este trabajo, funcionan como factores de control social. Y lo hacen en grado tal que, directa o indirectamente, «educan» a futuras generaciones de profesores para que acepten acríticamente tales aptitudes, actitudes y disposiciones de ánimo que sustentan el orden social dominante. Por supuesto, no queremos dar a entender con ello que tales programas reproduzcan mecánica —y pavorosamente— los imperativos sociales y culturales del Estado. Tampoco se sugiere con esta postura que los alumnos sean tan maleables e incapaces que se sometan voluntariamente a su propio sacrificio. Los programas de formación del profesorado operan con parámetros muy compulsivos, aunque también contengan opciones para crear nuevas posibilidades y realidades sociales. En otras palabras, en formación del profesorado están las semillas capaces de germinar «intelectuales críticos» que puedan abordar la tarea de generar una toma de conciencia más radical e imaginativa entre sus colegas de trabajo, sus amigos y alumnos. Es fundamental reconocer que los programas de formación del profesorado no se presentan sólo en tensión dialéctica con el resto de la sociedad, también mediatizan tensiones y contradicciones específicas de sus propios intereses y cometidos. En tales casos los programas de formación del profesorado incorporan y manifiestan contradicciones y correspondencias con los intereses más amplios de la sociedad (75). Son las tensiones y contradicciones de estos programas que atestiguan su relativa autonomía, y en el contexto de esta relativa autonomía es donde pueden los profesores «radicales» encontrar un espacio político para desarrollar cursos innovadores y formas pedagógicas alternativas. Es ésta una oportunidad que no debería ignorarse.

La futura reforma de la formación del profesorado tiene que comenzar por proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales para combatir toda clase de engaño y alienación. Los estudiantes deberían ser capaces, tanto de forma estructural como intelectual, de ahondar en las realidades de sentido común, en lo superficial, con el fin de configurar sus experiencias cotidianas. Asimismo debería dárseles a los alumnos la oportunidad de crear sus propios significados, hablar según les dicte su propia conciencia y llegar a comprender que siempre hay algo más que ver, oír y sentir, que la calidad de nuestro placer está en cierta medida en función de lo que sabemos» (76).

(74) Popkewitz, T., *op. cit.*, (1979c).

(75) Willis, P., *Learning to Labour: How Working-class Kids Get Working-class Jobs* (England, Saxon House, 1977).

(76) Greene, M., «From the Lincoln Center Institute: A Summary of Talks» *A series of Speeches presented at the Lincoln Center Institute*, July (1979).

Los aspirantes a profesores tienen que aprender que el conocimiento es un fenómeno socialmente creado y que la indagación metodológica nunca está exenta de juicios de valor. Es más, debe dárseles la oportunidad de aprender cómo las relaciones sociales específicas del aula no sólo están cargadas de juicios de valor sino que, en parte, representan configuraciones materiales e ideológicas características del lugar de trabajo y de otros factores de socialización y control social. Pero estos ingenios heurísticos son incompletos a no ser que vayan aparejados a la afirmación de la importancia de la justicia social y la acción social. Teniendo en mente esto último, una actitud cada vez más profunda de autoconciencia y de justicia tiene que vincular lo biográfico con lo social, lo privado con el sentimiento comunitario.

Maxine Greene capta perspicazmente la importancia de tal dialéctica al afirmar que:

«Tiene que haber una percepción de la forma en que las personas se sitúan en el mundo a la luz de sus propias situaciones biográficas, de las experiencias que han ido acumulando a lo largo del tiempo. Cada individuo interpreta la realidad que afronta utilizando perspectivas basadas en gamas particulares de intereses, ocupaciones, compromisos y deseos. Cada uno pertenece a cierto número de grupos sociales y desempeña diversas funciones sociales. Sus compromisos —el trabajo que haya efectuado, las escuelas que haya conocido, su pertenencia a una clase o raza— influyen en la manera en que utiliza «el caudal de conocimiento disponible». Ciertas personas lo emplean para mandar, para interpretar desde ventajosas posiciones particulares; comparten un mundo común... Cualesquiera que sean los esfuerzos encaminados a la capacitación de los futuros profesores para que hablen por sí mismos y confronten los aspectos concretos de sus vidas, deberán orientarse hacia la crítica que desafía al engaño. Y, con el tiempo, ésta podría llevarles a las aulas y dondequiera que tales problemas surjan» (77).

Si se anima a los educadores del profesorado y sus alumnos en último término, para que reflexionen de los procesos autodidactas que subyacen en su propio pensamiento, también esto les ayudará a reflexionar críticamente sobre los impedimentos que limitan las posibilidades que están intentando desarrollar y poner en práctica. Es una teoría de coerción ideológica y material la que requiere que lo heurístico se vea complementado por lo político (78). Además, en lo que a educación se refiere las investigaciones empíricas sólo pueden ser útiles cuando están subordinadas a las cuestiones heurísticas y políticas que determinan su significado y función. Adorno (79) expresó claramente este extre-

(77) Greene, M., *op. cit.*, p. 70 (1978).

(78) Ricoeur, P., *Political and Social Essays* (Athenes, Ohio University Press, 1974).

(79) Adorno, T.W., «Scientific experiences of a European scholar in America» en Fleming, D. y Bailyn B. (Eds.) *The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960* (Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1968).

mo cuando escribía, «pero no debe conferirse autonomía a las investigaciones o considerarlas como una llave maestra. Ante todo, tienen que culminar por sí en conocimiento teórico». La existencia de coerción material o ideológica no debe contemplarse como una situación límite sino como un punto de partida desde el cual los educadores del profesorado puedan ponderar aquellas creencias y fuerzas estructurales que legitiman tanto como reproducen las peores dimensiones de la lógica tecnocrática y actuar en consecuencia. En términos más concretos señalaré algunas consideraciones generales que los educadores del profesorado pueden desear tener en cuenta.

Los educadores del profesorado y sus alumnos tienen que aprender a pensar dialécticamente (80). Ello significa que tienen que desarrollar una teoría global satisfactoria. Las escuelas deben concebirse como parte de un proceso social más amplio. Pero plantear la importancia de las interconexiones constituye sólo un valioso precepto metodológico. Más importante resulta:

«planearse una teoría global es preguntarse cómo se ha reproducido una sociedad, cómo perpetúa las condiciones de su existencia mediante la reproducción de sus relaciones de clase y la difusión de ideologías que sancionan el *statu quo*» (81).

La dialéctica que aquí se utiliza es crucial. La interrelación de poder, normas y valores tiene que conectar con un punto de vista del conocimiento académico que suponga mayor relación. Las construcciones artificiales que caracterizan el ordenamiento y los límites de los temarios tienen que dar paso a interconexiones más fluidas. Pero esto tiene que ir precedido por una comprensión de que tanto al conocimiento como a las personas se les «procesa» en las escuelas y si tal comprensión ha de convertirse en un punto de partida viable para una sociología crítica de la educación, entonces la tarea central de la formación del profesorado será «relacionar esos principios de selección y organización que sirven de base a los currícula a su ordenamiento institucional y en interacción en el seno de escuelas y aulas con la estructura social más amplia» (82). Esta última tarea exige que los educadores del profesorado reconstruyan categorías más críticas para la teoría y la práctica educativas. Por ejemplo, categorías como clase social, ideología, falsa conciencia y hegemonía tienen que vincularse a otras como opresión, emancipación, libertad y adoctrinamiento (83). Asimismo, los educadores del profesorado y sus alumnos tienen que sacar el máximo partido de otras disciplinas para examinar la realidad social. Como escribe Greene: «hay que capacitarlos para ver a través de las perspectivas que abre la historia, la sociología, la antropología, la economía y la filosofía; tienen

(80) Giroux, H.A., *op. cit.*, (1979).

(81) Sharp, R., y Green, A., *op. cit.*, p. 590 (1975).

(82) Young, M.F.D., *op. cit.*, p. 24 (1971).

(83) Estoy en deuda con Ralph Page por ayudarme a desarrollar esta idea.

que aprender cómo ordenar conscientemente los materiales de su experiencia con la ayuda de tales perspectivas» (84).

También es crucial que los estudiantes aprendan con estos programas a utilizar en su trabajo modelos teóricos que no están exclusivamente basados en los intereses de predicción y control. Se requieren modelos teóricos que proceden de cuestiones políticas y éticas que implícita o explícitamente suministren las bases de la teoría, el desarrollo y la evaluación educativa. Un enfoque posible sería suministrar a los estudiantes modelos teóricos que apoyen intereses como el entendimiento humano, la indagación de contextos, la literatura estética y la reconstrucción social. Tales modelos pueden entresacarse de áreas como la hermenéutica, la interacción simbólica, la fenomenología, la semiótica y el neomarxismo. Las actividades de clase y los currícula que permiten a los estudiantes examinar problemas desde diversas perspectivas y comprobar las pretensiones de verdad de estas perspectivas, proporcionan al menos un clima favorable para el diálogo y la crítica que se convierten en importantes principios pedagógicos.

Otro punto crucial lo constituye el suministrar a los estudiantes diseños heurísticos basados en diferentes formas de lógica. Resulta obligado que los futuros docentes sean capaces de comprender «el amplio abanico y las variedades de lógica que los seres humanos son capaces de desplegar, y que se limitan a su conjunto de supuestos acerca de cómo llegamos a saber» (85). Por ejemplo, Huebner (86) propone cinco modos de lógica que podrían desempeñar un papel integral tanto para comprender como para configurar la teoría y la práctica educativas —técnica, política, científica, estética y ética—. Cada una de éstas no posee su propio lenguaje, sino que exige un modo interpretativo diferente y complejo. Ejemplos pioneros en la tentativa de relacionar la teoría educativa con modos de racionalidad en las artes y en la psicología crítica pueden encontrarse en los trabajos de Grumet (87) y Pinar (88). Cuando más aprendan los estudiantes de formación del profesorado a comprender tanto las diferencias como las interconexiones entre estos modos de racionalidad, tanto mayor será el abanico de sus aptitudes heurísticas y políticas.

Creo, además, que es obligado que los educadores de los enseñantes y sus alumnos desarrollen enfoques pedagógicos que los capaciten para entender el valor y la experiencia que cada uno aporta a la experiencia en el aula. La docencia tiene que contemplarse en parte como un asunto altamente personal (89). Esto sugiere que los futuros profesores deben manejar los conceptos y métodos que

(84) Greene, M., *op. cit.*, p. 59, (1978).

(85) Eisner, E., *op. cit.*, p. 17 (1979).

(86) Huebner, D., «Curriculum language and classroom meanings» en Pinar, W.F. (Ed.) *Curriculum Theorizing* (Berkeley, Calif. McCutchen, 1975).

(87) Grumet, M., «Curriculum as theater: Mercy players», *Curriculum Inquiry*, No. 8, pp. 37-64.

(88) Pinar, W.F., *op. cit.*, (1975).

(89) Dow, G., *Learning to Teach, Teaching to Learn* (London, Routledge and Kegan Paul, 1979).

les permitan bucear en sus propias biografías, fijarse en la historia sedimentada que van forjando a su alrededor y aprender cómo el propio capital cultural representa una interrelación dialéctica entre la experiencia particular y la historia. Los métodos de diseño, puesta en práctica y valoración del currículum tienen que concebirse como una construcción de valores e ideología. Este enfoque suministra las bases para que los futuros profesores analicen cómo sus propios valores mediatizan las estructuras del aula y las experiencias de los estudiantes con los que trabajan.

Por último, los programas de formación del profesorado tienen que subrayar tanto como demostrar la importancia de la sensibilidad histórica como herramienta para un pensamiento crítico. El valor que tiene que convertir la teoría y la práctica educativas en problemáticas representa un importante paso a desmitificar la ideología de la lógica tecnocrática, pero ello no es suficiente. Si ha de evitarse la «trampa mortal» del relativismo pedagógico, los educadores tienen que remitirse a la historia para saber cómo el conocimiento escolar, las formas de organización escolar, de evaluación y de relaciones sociales en el aula se han desarrollado a partir de supuestos sociales específicos y de intereses políticos. Profesores, estudiantes e incluso las formas y contornos de las propias escuelas arrastran el peso de la historia. Y este «peso» es el que irrumpe el momento como una consideración objetiva y universal. Si la formación del profesorado ha de moverse hacia una ciencia crítica, tendrá que rastrear los intereses y raíces históricas de los campos que sustenta. Cada campo, ya sea el currículum, la educación social o la lectura y el lenguaje, está impregnado de paradigmas dominantes que sólo pueden entenderse y analizarse si sus respectivas orientaciones y supuestos se colocan en un contexto histórico. Al hacerlo, llega a ser relativamente evidente que el estudio «del campo» se convierte rápidamente en el estudio del desarrollo histórico de relaciones sociales específicas que operan en coyunturas concretas durante periodos socio-históricos específicos. La sensibilidad histórica representa un intento de rastrear la génesis autoformativa de cualquier campo. Es, por lo tanto, tan pronto histórico como crítico. Semejante sensibilidad plantea nuevas cuestiones y proporciona nuevas posibilidades.

Preguntas parecidas a: ¿Cómo llegó a introducirse la gestión de sistemas en el campo del currículum? ¿Cuáles son las raíces históricas del paradigma existente en los tests? ¿Cómo funciona la lógica tecnocrática a favor de los intereses del Estado? ¿Cuáles fueron las condiciones bajo las que cambió de forma y contenido? ¿Qué significado tiene la historia de la psicología educativa en el campo del currículum? ¿Cuáles fueron las teorías sociales y las creencias de los fundadores del movimiento curricular?, ayudan a los estudiantes a desentrañar las múltiples conexiones socio-económicas e ideológicas que median entre las escuelas y la estructura social general. Es más, apuntan a la posibilidad de la crítica y del cambio.

Estas consideraciones no tienen otro cometido que el de constituir unas líneas generales orientadoras que pueden usarse para ilustrar los límites de la for-

mación del profesorado al igual que para establecer las condiciones para un diálogo sobre posibles reformas. Abogan fuertemente a favor del reconocimiento de la naturaleza política de la formación del profesorado y de las escuelas en las que se integra. Estas consideraciones suponen además un llamamiento tanto a estudiantes como a profesores de tales programas con el fin de que definan de nuevo sus papeles y trabajen para hacer de la formación del profesorado un «campo de batalla» en el espíritu kantiano del término, en el que las futuras generaciones de profesores puedan educarse para «luchar» a favor de la construcción de una sociedad mejor y más justa para todos.

Originalmente publicado en el *Journal of Education*, 1980, 162. pp. 5-27. Se traduce y reimprime con autorización del autor. Traducido por Javier Maestro Bäcksbäcka.