

La formación del profesorado

José M^a Rozada

Ana Mari García
Asturies

José M^a Rozada Martínez, junto con Josetxu Arrieta y César Cascante son autores del libro «Desarrollo curricular y formación del profesorado», que abre una alternativa a la actual situación curricular. Alternativa que ellos mismos han calificado de dialéctico-crítica y que ha provocado cierto revuelo en algunas esferas regionales. Con esta entrevista a José María, pretendemos aportar algunas ideas para el debate sobre la formación del profesorado, y los cauces en los que ésta debe realizarse.

Afirmas en tu libro que «lo que conocemos como renovación pedagógica en nuestro país ha sido bien visto por algunos profesores cuando significa una plataforma de oposición a una escuela y a un régimen político repudiables, pero desde que ha servido para nutrir de efectivos humanos a la nueva Administración ha perdido prestigio». ¿Cómo entiendes tú este desprestigio?

-En el contexto de la dictadura franquista, aquellos movimientos que en distintos campos de las más variadas formas ejercían una oposición, no tenían muchas dificultades para que se les supusiese una potencialidad de alternativas; la renovación pedagógica, organizada sobre todo en torno a los MRPs, pasaba por ser esa alternativa en lo que a la enseñanza se refiere. Con «la reforma» del PSOE se abrió realmente una puerta para que las propuestas didácticas que venían haciendo los renovadores tuviesen un cauce oficial a través de dicha reforma. Personas vinculadas a la renovación ocuparon cargos, a veces importantes, en la Administración y con ellos llevaban todo lo que habían venido haciendo, convencidos además de que esta vez iban a cambiar la enseñanza. Pronto se vio que, en lo que respecta a la mejora de ésta en los distintos niveles y las diferentes materias, no había más que una serie de orientaciones vagas y escasamente fundamentadas. En el contexto de la renovación no se habían desarrollado ni una teoría de la enseñanza, ni una didáctica general, ni unas didácticas específicas que pudieran sustentarse con cierto rigor. Los planteamientos de la reforma no eran serios. Se podría decir que aunque la Administración y los MRPs no sean, desde luego, lo mismo, el fracaso de «la reforma» (esa que se ha cerrado para dar paso al diseño curricular base), no es sino el fracaso de las alternativas didácticas de la renovación pedagógica.

¿Por qué consideras que en el momento actual el enfrentamiento entre profesores renovadores o reformistas y los críticos de toda reforma va a aumentar y enconarse?

-No está muy claro que eso vaya a producirse ahora tras el aparcamiento (para desguace) de «la reforma» y la propuesta de los diseños curriculares. Creo que ahora mismo el ministerio ha claudicado, siguiendo la tónica general de los gobiernos del PSOE, de aquella idea inicial de cambiar la escuela queda poco o nada y está dispuesto a admitir

que las cosas sigan como están; los diseños curriculares actuales no son más que una salida política para esconder el fracaso de seis años de reforma. Cuando me he referido a ese enfrentamiento entre renovadores y «conservadores», lo he hecho planteando que el intento de generalizar las propuestas de «la reforma» iba a provocar grandes resistencias (así ha sido), porque a los renovadores se les deja tranquilos mientras ellos dejen a los demás, pero si la Administración pretende generalizar algunos de sus planteamientos, la crítica a los mismos va a surgir porque muchos, antes escépticos, ahora se ven amenazados y exigen un rigor (no siempre por una sana vigilancia intelectual, sino muchas veces por pura estrategia de resistencia) que las propuestas renovadoras no tienen, de modo que el debate en términos escasamente racionales estará servido. Pero ya digo, en este momento los resistentes al cambio pueden respirar tranquilos, así que se mostrarán menos agresivos.

En la Casa del Maestro de Gijón comenzamos un trabajo que era atípico: Dedicar un año entero a leer y discutir un libro sobre teoría de la enseñanza. Algunos de aquellos compañeros continúan desarrollando armónicamente planteamientos teóricos y práctica educativa.

Ahora mismo estoy en el CEP y hace dos años que no doy clase, pero mantengo esa relación con la práctica a través del Seminario Regional de Desarrollo Curricular: Geografía, Historia y Ciencias Sociales (doce-dieciséis) que tiene veinticuatro miembros.

¿Han modificado tus planteamientos teóricos, tu práctica?, ¿de qué manera y en qué sentido?

-Sí, ha mejorado, se ha elevado el conocimiento y la comprensión de los fenómenos que tienen lugar en el aula, y también del papel que se puede jugar en un sistema escolar cuyas funciones están tan alejadas de lo que comúnmente se le supone. De modo que ha mejorado mi competencia más restringidamente profesional (actualmente tengo bastante perfilada una propuesta a cerca de por dónde debiera ir un desarrollo curricular de las Ciencias Sociales bajo una perspectiva dialéctico-crítica); pero también ha mejorado notablemente mi actividad práctica social más amplia, y, sobre todo, ambas cuestiones están íntimamente relacionadas, es decir, que práctica profesional y social no están en contradicción, sino que son momentos de una misma praxis coherente. Resumiría diciendo que ha mejorado la calidad de mi trabajo como profesor y la de mi crítica como individuo interesado en luchar contra el sistema capitalista.

Explicanos cómo entiendes las dos palabras que utilizas para definir vuestro modelo: didáctico y crítico.

-La parte del libro que yo he escrito se titula exactamente «Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico», con ello se expresa claramente que dicho modelo está por desarrollar y que lo que hago es tratar de situar por dónde debiera ir un trabajo que apunte en esa dirección.

En el campo del currículum han tenido o están teniendo un fuerte impulso aquellas propuestas en cuya base está el pensamiento neopositivista y la racionalidad científico-técnica, por un lado, y el pensamiento historicista, hermenéutico, interpretativo y la racionalidad del pensamiento práctico, por otro. De ellos se derivan distintas concepciones de la enseñanza en general, de la didáctica, del desarrollo del currículum, del concepto de profesor, etc. Entre ellos, tratando de superarlos, surge una tercera corriente para la definición, de la cual la mayoría de los autores utiliza, entre otras, la palabra crítica. En

general, quienes se sitúan en esa corriente se reclaman seguidores de la escuela de Frankfurt. Esta es la corriente del currículum a la que me encuentro (nos encontramos los autores del libro) más próximo, pero no identificado con ella exactamente, creo que hay un cierto escoramiento hacia el idealismo y una escasa atención a las aportaciones del materialismo dialéctico. Con ese título trato de hacer una invitación a realizar un giro materialista, así que esta palabra (materialista) podría figurar en el título de la propuesta; sin embargo, también existe el riesgo de desviarse hacia un materialismo mecanicista, así que he optado por dejar sólo el término dialéctico, aunque reconozco que también existe el peligro de un entendimiento idealista de la dialéctica. En realidad, lo más exacto habría sido denominarlo materialista dialéctico. Yo lo entiendo así, aunque ocasionalmente haya puesto sólo dialéctico, pero tampoco he pretendido bautizar un modelo con un nombre preciso, exacto, lo que es importante aquí es captar la base teórica con la que se propone trabajar en el campo del currículum, el título es orientativo al respecto, y no lo tomo como la denominación exacta con la que vaya a referirme siempre a esta perspectiva.

En algunas ocasiones has afirmado que los MRPs cayeron en el folclorismo. ¿En qué te basas para decirlo?

-Quiero señalar que tantas preguntas sobre los MRPs se deben seguramente más a tu estrecha vinculación con ellos que a la magnitud de mi crítica a los mismos, que trata de ser constructiva y llamar la atención en favor de un trabajo más serio en los aspectos didácticos, y no es más que un comentario que realizo de pasada, aunque, eso sí, lo realizo siempre que tengo que pasar por ese punto.

Quiero decir que en las actividades de la renovación hubo muchas concesiones a lo más superficial y vistoso (hay que salir del aula, bajar de la tarima, deshacer las filas de la clase, abandonar el libro de texto, aprender divirtiéndose, dejar que los alumnos descubran, que sean activos y un largo etcétera), y no trato de decir que no deba ser así, sino que esos no son puntos de partida, que por sí mismos no llegan a ninguna parte, sino que seguramente son puntos de llegada, no iguales para todo el mundo y, sobre todo, a los que se accede tras un recorrido de fundamentos que también serán diversos en razón de las diferentes posiciones que se pueden adoptar en la teoría de la enseñanza y en cada una de las llamadas ciencias de la educación; fundamentos que son el soporte y la mejor de las propuestas de renovación, evitando el que ésta sea, como hoy, una cuestión de espíritu, de «ser» o «no ser» renovador.

¿No han cometido el mismo error los CEPs?

-Claro que sí, los CEPs no tienen ninguna savia especial. Pero me parece que es equivocado confrontar lo que se ha hecho en los MRPs y lo que se hace en los CEPs, con un espíritu de competencia. Sé que hay realidades muy diversas en las diferentes comunidades y debo decir que no las conozco bien, pero, en general, y desde luego en el territorio MEC, creo que los MRPs se equivocan si se quedan fuera de los CEPs y los ven con antagonismo. A mi modo de ver, los MRPs deben continuar existiendo y manteniendo su autonomía, pero debieran aprovechar al máximo la infraestructura de los CEPs, incluso tratar de hacerse con el gobierno de los mismos. Hay que tener en cuenta que los CEPs dan respuesta a dos exigencias (faltan otras muchas, claro), que son: la de que el MEC y otras entidades públicas ofrezcan una infraestructura material y una financiación, y la de que la formación esté en manos de los profesores. Estas dos cuestiones hacen injustificable el quedarse fuera de ese ámbito por el que se puede luchar democráticamente

(es cierto que hay que exigir que se reforme el sistema electoral vigente) y en que hay un gran campo para poder trabajar, y si ello no es posible, para poder luchar.

Hay un perjuicio bastante generalizado en el sentido de pensar que en los CEPs hay que hacer lo que la Administración ordene, pero eso no tiene por qué ser así. Es verdad que hay gente en los CEPs dispuesta a limpiarle los zapatos al director provincial con tal de mantener una liberación, pero quienes acceden a los CEPs por un concurso público pueden reclamar la misma libertad de cátedra (en este caso aplicada a las diferentes concepciones en torno a la formación del profesorado) que la que tenemos en el aula (en este otro caso aplicada a las diferentes maneras de plantearse la formación de los alumnos). Como bien sabes, a ti y a mí nadie nos dice lo que tenemos que hacer en el CEP y cuando intentaron convertirnos en apóstoles del Diseño Curricular Base, nos hemos negado y aquí estamos.

Digo todo esto porque creo que hay que utilizar los CEPs como plataforma de trabajo, pero si ocurriese que hay que luchar en ellos, ¿acaso no luchamos en los centros?, ¿por qué no en los CEPs? Mantenernos fuera sería, de hecho, concederle a la Administración el regalo de suponérselos ámbitos de su competencia y para su política, cuando en realidad siempre puede taparnos la boca diciendo que son los profesores quienes los gestionan democráticamente.

Que diga esto ahora no significa que en un futuro, si las cosas van mal (puede realmente ocurrir que en un futuro los CEPs sean más dependientes de la Administración), no haya que abandonarlos y situarse en frente, pero creo que no es ésta la circunstancia actual.

¿Te parece más coherente la formación en los centros?

-No. Esta es una de esas ideas que comparte todo el mundo y cuya falsedad se descubre cuando se va profundizando en la teoría y en la práctica. El que la comparta la generalidad de los profesores, administradores, etc., es una de esas graves consecuencias que tiene el abandono de la teoría y a las que nos referíamos en tu segunda pregunta.

Cuando un profesor es capaz de avanzar de manera importante en el dominio de su práctica educativa y de su soporte teórico, va clarificando una serie de aspectos con los que no podría ser coherente si pretende realizar su formación a nivel del grupo de compañeros de un centro. Hay que decir que cuando hablo de realizar su formación no me estoy refiriendo a recibir cursillos, sino a un proceso de profundización en la teoría y en la práctica que va conduciendo a tocar aspectos que son de naturaleza filosófica, otros son científicos, otros ideológicos y otros prácticos, y se plasman en opciones respecto al entendimiento de la materia que enseñan, los contenidos que seleccionan, las actividades que van a proponer, las intenciones que persiguen, etc. En cada uno de esos aspectos de distinta naturaleza y, por tanto, en cada una de estas opciones en las que se plasman, caben muy diferentes posiciones y, por tanto, respecto a ello, se puede ser coherente o incoherente. Con el modelo teórico del que hablábamos al principio, hay opciones que quedan excluidas, negadas, mientras se afirman otras. Esa coherencia no cabe plantearla a nivel de los centros donde la diversidad de posiciones es segura y, además, debe ser respetada, sino que sólo cabe realizarla en grupos de profesores afines que no tienen por qué dar clase bajo el mismo techo. Por poner un ejemplo evidente: un profesor de Historia, de pensamiento marxista, no puede desarrollar las mismas propuestas teóricas y prácticas que su colega del Opus Dei. Si se ponen de acuerdo en algo, será o bien porque aquello en lo que coinciden es intrascendente, es una trivialidad (si el recreo es a las once o a las once y diez, por ejemplo), o porque uno de los dos no tiene bien trabada la coherencia entre su teoría y su práctica.

Esta idea de tomar los centros como base de la formación es un gol que el pensamiento tecnocrático sobre la educación, apoyado en esa expresión fácil de «calidad de la enseñanza», ha metido a muchos profesores que se tienen por antitecnocráticos y que, precisamente por estar mirando a la práctica y estar al margen de la teoría, son absolutamente vulnerables a la ideología dominante, que no va por ahí desnuda exhibiéndose tal cual, sino que se viste con estas formas.

¿En qué perspectiva situas tú la formación del profesorado?

-Formación del profesorado y desarrollo curricular tienen que ser una misma cosa. Desarrollo curricular y mejora de la competencia teórica y de la coherencia teórico-práctica del profesor también son lo mismo. Si se suscribe esto en profundidad y buscamos formas de trabajar para llevarlo a cabo, tenemos por delante un camino largo, pero apasionante para quien ame el saber y la coherencia con el hacer y, sobre todo, quienes decimos querer cambiar la escuela y la sociedad actual, estaremos en el camino de desarrollar la única crítica que verdaderamente se puede sostener como tal: la de ir sacando a la luz la ideología dominante sobre la escuela y buscando formas de actuar contra-hegemónicas.