

LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO EN EL ESPACIO FEDICARIANO. EL CASO DE FEDICARIA-SALAMANCA

**Comunicación presentada al VIII Encuentro de Fedicaria en Zaragoza-2000.
Publicada en Mainer, J. (2001): Discursos y prácticas para una didáctica crítica, Diada Editora, Sevilla, pp. 61-80**

Julio Mateos Montero (Fedicaria-Salamanca)

1.- Introducción

Entre las tareas que son propias de un colectivo como el nuestro se encuentra la propia formación intelectual de sus miembros. No podríamos abordar con solvencia y rigor la producción de materiales curriculares, la investigación en los diferentes campos que de forma más o menos colectiva cultivamos o la difícil empresa de abordar una didáctica crítica sin una permanente y esforzada labor de pensar, leer, escribir, debatir entre nosotros, de *aprender en compañía*, en una palabra. Pero a los que nos decimos herederos de tradiciones críticas y procuramos vivificar creativamente el tipo de pensamiento que le es propio le corresponde un tipo también peculiar de formación, que vamos a llamar *formación crítica*.¹

Para aproximarnos a ese concepto se escriben estas páginas, las cuales se han nutrido de los materiales y debates habidos en una actividad de formación de uno de nuestros grupos territoriales. Me refiero al Seminario que a lo largo del curso 1999-2000 el grupo salmantino de Fedicaria llevó a cabo bajo el título de *Los códigos del conocimiento escolar*. Puede considerarse este ensayo también como el *estudio de un caso* a partir del cual se obtienen unas conclusiones. Sin embargo no se trata de una inducción tan sencilla, pues, en cierta forma, la idea de *formación crítica*, venía previamente configurada y entre el pensar el *como debe ser* y lo que *somos capaces de hacer* hay cierta distancia, y una relación poco diáfana que es preciso estudiar.

No encontrará aquí el lector una digresión sobre técnicas de formación del profesorado, metodologías de trabajo en grupo ni nada que se le parezca. La *formación crítica* ha de buscarse en los mismos contenidos de estudio problematizados, en planteamientos morales más que técnicos, en el entramado de intereses, indagaciones y esfuerzos que miran hacia dentro y hacia afuera de grupos de trabajo que son movidos por el deseo de *pensar a la contra* en el sentido que C. Lerena daba a esta expresión.

¹ El tema no es nuevo entre nosotros. José María Rozada hizo una aportación seminal, Rozada, J. M^a (1997), en este campo, en la que bastantes lectores, dentro de una consustancial minoría con afición a este tipo de lecturas, hemos aprendido muchas cosas. Creo que nuestro trabajo y el de Rozada hay cierto aire de familia, aunque el enfoque, los temas abordados y algunas ideas sean claramente distintas. Nos alegramos que así sea pues desde muy diversas formas puede mantenerse un *interés* común, la más básica de las coincidencias al tratarse de ese *interés emancipatorio* del que habla Habermas.

En primer lugar intentaré describir, en tono nada aséptico, el desarrollo del Seminario.

Después quisiera hurgar valorativamente en los principales problemas abiertos en nuestro trabajo, porque esas valoraciones las imagino como conductos hacia la teorización sobre la *formación crítica*. Finalmente, caeré en la tentación de proponer ideas para afirmar el futuro de la plataforma de formación e investigación que va constituyéndose en torno a Fedicaria.

2.- Reflexiones acerca del contenido del Seminario de Salamanca.

La acción fedicariana debe comprender proyectos de *investigación* socializados en su seno y actividades de formación colegiada. Ambas tareas son imprescindibles para avanzar hacia una didáctica crítica. Este desarrollo también requiere de cierta orientación y nosotros hemos adoptado cinco principios o postulados muy generales sobre los que trabajar en estos momentos ²:

- * Impugnar los códigos profesionales y pedagógicos.
- * Problematizar el presente.
- * Pensar históricamente.
- * Aprender dialogando.
- * Educar el deseo.

Estos postulados pueden ser objeto de diferentes lecturas; no tienen un orden preestablecido sino que puede adquirir uno u otro en función de la interpretación. Es más, su grado de generalidad permite, como yo voy a hacer, aplicarlos no sólo a ideas para la acción pedagógica sino también a la actividad fedicariana de indagación colectiva a la que me refería más arriba, y, por tanto, a los contenidos y fines del Seminario de referencia. Veremos cómo estos postulados y los temas del Seminario entran en relación para revelar así la unidad de lo aparentemente disperso. Con el fin de facilitar la lectura de esta primera parte incluimos a continuación un cuadro-resumen de las sesiones del Seminario de Fedicaria-Salamanca:

² Proceden de la ponencia presentada por Raimundo Cuesta en el anterior encuentro salmantino (Julio del 98) y que fue publicada en *Con Ciencia Social*. Cuesta, R. (1999).

sesión	fecha	tema	ponent
1 ^a	18-10-99	Los códigos del conocimiento escolar	Raimundo Cuesta
2 ^a	25-10-99	Postulados para una didáctica crítica	Raimundo Cuesta
3 ^a	29-11-99	Genealogía y escuela pública. En torno a la obra de Julia Varela	Manuel Fernández Cuadrado
4 ^a	17-1-00	Habermas en relación a la producción fedicariana. Teoría de la comunicación y el postulado de <i>aprender dialogando</i> .	Manuel González Marcos
5 ^a	14-2-00	Impugnación de los códigos profesionales	Honorio Cardoso
6 ^a	17-3-00	Método genealógico. Subjetivación y educación.	Julia Varela
7 ^a	27-3-00	Educación del deseo y de la mirada.	Jesús L. Santamaría y Ángel Encinas
8 ^a	10-4-00	Recapitulación del seminario y comunicación para el encuentro de Fedicaria en Zaragoza-2000	Julio Mateos

Si partimos del postulado de *impugnar los códigos profesionales y pedagógicos*, estaremos trabajando en favor de una condición previa para una didáctica crítica. Es decir, la crítica de la didáctica. Difícilmente podemos hacernos cargo de la innovación en la escuela sin remover, –o mejor dicho, deshacer–, la construcción de dos tradiciones simultáneas e interdependientes: el conocimiento escolar (Sesión 1 y parte de la 2) ³ y la identidad profesional de los docentes (Sesión 5) ⁴. El método genealógico, lo que Julia Varela llama una suerte de sociología histórica (Sesiones 3 y 6) ⁵, nos pareció metodología útil para el escrutinio de esos dos códigos conjuntamente construidos durante largos períodos de tiempo. Sin que podamos afirmar que del análisis genealógico del conocimiento escolar, así como del análisis genealógico de sus creadores, propietarios y transmisores (las corporaciones de docentes), se deduzcan automáticamente, renovados modelos de ambos, al menos, se contribuye fuertemente a desnaturalizarlos. Vacunados, como debemos estar ya, de las *ilusiones* que preñan una y otra vez las propuestas innovadoras de la escuela, el desvelar los rasgos característicos del conocimiento escolar y la génesis de nuestro propio campo profesional, ha de evitarnos repetir determinadas aventuras innovadoras.

El método genealógico de raíz foucaultiana al que nos hemos aproximado en Salamanca, con algunos textos y la presencia en una de las sesiones de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, tiene una evidente relación con otros dos postulados: *problematizar el presente* y *pensar históricamente*. Concebidos éstos

³ La ponencia de estas dos primeras sesiones corrió a cargo de Raimundo Cuesta. Para el trabajo sobre *los códigos del conocimientos escolar* usamos una antología de textos elaborada por el ponente. Es aún inédita y se compone de textos cortos de autores diversos: Nietzsche, B. Bernstein, Nieves Blanco, A. Chervel, Ángel Pérez, A. Viñao, I. F. Goodson, T. S. Popkewitz, Y. Chevallard, R. Cuesta, M.W. Apple, R. Flecha, S. J. Ball, J. Merchán y F. F. García, M. Foucault, Enmanuel Lizcano,...

⁴ La ponencia corrió a cargo de Honorio Cardoso.

⁵ La ponencia de la sesión 3 corrió a cargo de Manuel Fernández Cuadrado y la de la sesión 6, de Julia Varela que había sido invitada ese día al Seminario.

para la acción pedagógica, qué duda cabe de que son también rutas muy fructíferas para caminar en nuestro trabajo de formación/investigación. Así hemos intentado enfrentarnos ante varios asuntos de importancia: ¿A qué responde el actual modelo educativo legitimado y reglado en la LOGSE? ¿A qué sectores sociales (identidades socio-culturales) se adaptan las pedagogías psicológicas en auge? ¿De dónde proceden tales pedagogías? ¿Qué determina la pugna entre el saber-poder disciplinario y los saberes psicopedagógicos? ¿Qué relaciones de poder existen entre el mundo burocrático-político, el académico-universitario y el escolar? ¿En que espacio de intersección ha de situarse la formación y acción crítica?

El postulado de aprender dialogando es uno de los que ofrecen más resistencia a imaginarlo en la práctica docente. No es difícil percibir las relaciones pedagógicas, las relaciones de comunicación entre las personas en general, como relaciones de poder (Foucault). También se muestra como aspiración de difícil alcance en el contexto comunicativo de nuestro Seminario (o de otro cualquiera), porque ¿Es posible una formación crítica desde situaciones donde inevitablemente se dan relaciones asimétricas que implican, en mayor o menor grado, la expresión del dominio y la aceptación subordinada? La aproximación al pensamiento de Habermas (Sesión 4) ⁶, fue un ejercicio para entender la importancia de imaginar situaciones comunicativas, aunque sean contrafactuales, para la tentativa de una relación dialógica donde pueda considerarse inoperante el dominio del experto (u otras relaciones de poder basadas en desequilibrios de otro tipo) y el acuerdo democrático imponga su racionalidad.

La educación del deseo fue objeto de debate en diferentes ocasiones pero específicamente nos ocupamos de ella (Sesión 7) desde dos lecturas diferentes que ponían, respectivamente, dicho postulado en relación con:

- a) La teoría de las necesidades y la educación de la mirada ⁷ y
- b) Los medios de comunicación en la perspectiva de la didáctica crítica ⁸.

Entrecruzando, así, los postulados para una didáctica crítica con los contenidos que ocuparon siete sesiones a lo largo del año, queda hilvanada *grosso modo* la trama unitaria del Seminario.

Para una descripción más expresiva hay que acercarse más a las aportaciones y problemas (no haré una distinción entre ambas categorías ya que también los problemas son aportaciones) que en el seminario se hicieron. Siguiendo cierto orden argumentativo tales asuntos serían:

2. 1.- La naturaleza del conocimiento escolar.

Para profundizar en este asunto establecimos un guión y que, a mi entender, puede servir de orientación a investigaciones diversas en Fedicaria y a programas concretos de formación:

⁶ Ponencia a cargo de Manuel González Marcos.

⁷ Ponencia a cargo de Jesús López Santamaría con el título: *Necesidades, deseo, mirada*. Trabajo inédito.

⁸ Ponencia a cargo de Angel Encinas Carazo: *La imagen y los medios de comunicación desde una perspectiva crítica de la educación*. Trabajo inédito.

- a) Las características del conocimiento escolar.
- b) Relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico-académico.
- c) Relaciones entre conocimiento, poder y clase social.
- d) El problema de "la verdad" y el conocimiento ⁹.
- e) Los condicionantes y agentes institucionales que producen la *transmutación* del conocimiento en los contextos pedagógicos.

Apoyándonos en una selección de textos (Ver nota 3), su autor hizo una aproximación al primer punto de ese guión. El conocimiento escolar es: *Desvitalizado, complejo y mixto, sociohistórico, original, transmutado y adaptado, recontextualizado y jerárquico y clasista*. Por "desvitalizado" habríamos de entender: artificial, libresco, asignaturizado, abstracto, individualista, examinatorio, descontextualizado... Y, sin duda, otros epítetos que en la literatura innovadora se han empleado para referirse al anquilosamiento de lo que se enseña y se aprende en la escuela. También podemos decir, sin duda, que el conocimiento escolar no es neutro.

¿Cuales son los factores y mecanismos para la creación de ese artificio que es el conocimiento escolar? ¿Con qué finalidades se produce?

Someramente dejaré constancia de algunas pistas apuntadas en el Seminario por R. Cuesta que indican por dónde podemos orientarnos.

El conocimiento escolar debe ser una preocupación de primer orden para el profesor crítico porque lleva directamente a la función social de la escuela. Si atendemos al fondo del mensaje de Chervel, cuando dice que <<Las disciplinas (...) son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela.>> Y, teniendo en cuenta el comentario de R. Cuesta hacía a esas palabras, <<sin duda constituyen una faceta determinante para la comprensión de las claves sociales e históricas que operan en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes>>, habremos de sopesar muy conscientemente "el precio" que se paga por la función socializadora de la escuela. ¹⁰

Sin entrar en mayores detalles hay que tener en cuenta también la durabilidad y la originalidad del conocimiento escolar; la bula que permanentemente goza para eximirse de la sanción directa de lo real (el carácter imaginario que le atribuye Bernstein) con la consiguiente inutilidad, lo cual se corresponde con el carácter de adorno distintivo de clases ociosas que conlleva, precisamente, la adquisición, en muchos casos, de conocimientos escolares. También conviene tener presente que las disciplinas escolares son campos donde actúan los

⁹ Un tema más amplio y abstracto que se refiere a las relaciones entre el sujeto y el objeto del conocimiento, en la base del cual se puede ver el debate entre modernidad y postmodernidad, el de la racionalidad, verdad, construcción de la realidad y los sujetos,... Un entorno muy extenso que sólo se recoge con breves pinceladas en algún texto.

¹⁰ Quiero decir que del grado de aceptación/no aceptación de las disciplinas escolares depende nuestra concepción socializadora de la escuela y viceversa. Una aceptación del conocimiento escolar tanto en la teoría de la trasposición didáctica, como en la teoría de camino pedagógico para alcanzar la cumbre de la cultura que la humanidad ha ido construyendo (teoría prácticamente invariante desde Dewey a nuestros días), nos llevan a la aceptación de la escuela como institución socializadora en el sentido durkheimniano.

grupos de presión, que son amalgamas cambiantes y que son producto, también, de componentes institucionales y profesionales.

En resumen, aquí tenemos un programa potente, de largo alcance. Creo que merece atención por las siguientes razones.

En primer lugar, porque, después de no pocos recorridos fedecarianos por proyectos curriculares alternativos, hoy, la naturaleza de las Ciencias Sociales que se enseñan, desde una perspectiva más o menos histórica, es objeto de interés para una parte de nosotros. La presencia de la crítica al conocimiento escolar en nuestros últimos encuentros y trabajos (tesis de doctorado incluidas) es un exponente de ese interés.

En segundo lugar, porque el programa apuntado puede desplegarse en otras cuestiones problemáticas desde distintos enfoques metodológicos, dando lugar a proyectos de investigación en un campo escasamente explotado en nuestro país. Personalmente, me siento inclinado a trabajar en una línea cuya fundamentación se inspire en autores como Foucault, Lerena y los que han ido aportando luces a la llamada historia social del *currículum*. La categoría de *código disciplinar* que acuña Raimundo Cuesta y que empezamos a usar con asiduidad internamente y también públicamente, está centrada en estos fundamentos metodológicos. Con toda claridad estoy señalando el interés de estos problemas para concebir el diseño de programas de investigación colegiados (algo sobre lo que me ocuparé más adelante).

En tercer lugar, el programa nos enfrenta al reto de responder a la siguiente pregunta: ¿podemos hablar de una generalización de las características del conocimiento escolar aplicable a cualquier disciplina, a cualquier objeto de estudio en las aulas?

2. 2.- Nuevas/viejas pedagogías.

La puesta en discusión de la obra de Julia Varela y trabajos de otros sociólogos, trajo a colación un segundo tipo de problemas que interpreto, con intención de resumir, de la siguiente manera:

Una perspectiva crítica puede detectar en la actualidad *modos de educación* diferenciados que se empiezan a construir incluso con anterioridad a la misma formación de los sistemas nacionales de educación, Varela, J. (1983). Por un lado los colegios de jesuitas, matriz donde se gestan los sistemas educativos modernos, impusieron un modo de educación en el que se introduce el *poder disciplinar* con los dispositivos de cursos y niveles, exámenes, tiempos y espacios, materias de estudio, memorismo, orden y saberes normalizadores; en definitiva, una larga tradición que podemos asociar a la pedagogía "dura" y tradicional. Por otro lado la tradición paidocéntrica, ilustrada por médicos-psiquiatras y pedagogos-psicólogos, atenta al desenvolvimiento "natural" y armónico del niño, vinculada a los grandes movimientos de renovación, da lugar a lo que se ha denominado *pedagogías blandas*, pedagogías psicológicas. Estas pedagogías, que en su origen centenario más propiamente son denominadas como *pedagogías correctivas* y se ubican en centros de reclusión y exclusión para niños "anormales" de estratos populares, fueron invadiendo determinadas escuelas de élite burguesas y luego la escuela pública. Desde la Ley General de Educación y, más acentuadamente con la LOGSE, en nuestro país se ha legitimado y reglamentado la psicologización de la enseñanza. Esta

psicologización tiene su respaldo en rasgos característicos de la ideología de las clases medias, en la pequeña burguesía española de finales de los 80, en sus expectativas profesionales, sus prejuicios, su percepción del mundo laboral,... El modelo de persona que subyace en esta ideología y su correlato pedagógico sería el de una persona creativa, flexible, capaz (capacidad es un término sacralizado en la reforma), adaptable, autónoma, crítica pero no conflictiva, comunicativa, sensible, polivalente, ... "gente con mucho YO". En cualquier caso el modelo educativo de la reforma renuncia a formar fuertes personalidades definidas por lo académico. A nadie se le escapa que entre un modo de educación y otro, entre un tipo de pedagogía y otro, hay una pugna escenificada en ciertos debates sobre la profesión docente, pero no traigamos ahora este asunto para no crear confusión.

¿A dónde nos lleva esta "delicada" crítica a la psicologización de la enseñanza?

¹¹ Por lo pronto a un amplio y sugerente debate que aquí no cabe reproducir y que dejamos abierto con las siguientes proposiciones e interrogantes:

¿En qué consiste la quimera sobre la función emancipatoria de las pedagogías "psi"? En que la subjetividad esencial (aquello que caracteriza al sujeto) no puede existir fuera del orden discursivo que la produce, y desde tal premisa la subjetividad no puede oponerse a las relaciones de poder ya que ella misma es su criatura. El error, en definitiva de las pedagogías psicológicas sería tomar como fuente de oposición aquello que, precisamente, ha de ser problematizado: la conciencia. Desaparece en este esquema crítico la dualidad dominio / libertad del sujeto o, si se prefiere, poder / autonomía. Olvidémonos de un sujeto de conocimiento con identidad originaria y esencial. El Yo psicológico no existe y aquellos saberes, técnicas y prácticas que quieren acceder a él para liberarlo de los depósitos ideológicos operarán como el que quita capas a la cebolla para encontrar un centro seminal que se desvanece en la operación.

Pero si mantenemos estas reservas hacia lo psicológico... ¿Puede conjugarse una orientación pedagógica sobre la educación del deseo –que afecta al universo psicológico– cuando se mantiene la crítica a la *ilusión psicologista*?

Renunciando a trasladar las respuestas que se dieron en el seminario a tales formulaciones y preguntas, resulta obvio que la pertinencia de seguir discutiendo sobre estas cosas se deriva de un hecho: tenemos diversas lecturas sobre la subjetividad, sobre la educación del deseo, sobre la función emancipadora de las dimensiones ocultas de las personas, ... y esta diversidad ha de seguir funcionando en una hermenéutica colectiva para la búsqueda de una didáctica crítica.

Estas problematizaciones extraídas del seminario de Salamanca, con expresa invitación a una indagación genealógica sobre las disciplinas escolares y sobre los códigos pedagógicos, no dan respuestas positivas para las prácticas de enseñanza. No responden, por ejemplo, a preguntas como: ¿Es posible establecer criterios para valorar la potencialidad de los saberes académicamente

¹¹ "Delicada" porque, como se dijo en las reuniones salmantinas, caminamos en el borde, arriesgándonos a que esta crítica se confunda con una defensa retrocorporativa de la enseñanza tradicional refractaria no sólo a los conocimientos psicopedagógicos sino a aspiraciones igualitarias que, aunque sea mediante un discurso confuso y discutible, se expresan en conceptos como el de la comprensividad.

constituidos en orden a la práctica de una didáctica crítica? ¿Es todo conocimiento, en potencia, igualmente relevante para transformarse en contenido educativo para una didáctica crítica? La respuesta consecuente a ambas preguntas sería, sencillamente, que no. Pero sabemos que no vamos a obtener directamente, desde la distancia crítica que proporciona el desvelar genealógicamente la naturaleza sociohistórica (y, por tanto, desde el análisis desnaturalizador) de las materias escolares, de los códigos profesionales y pedagógicos o de las mismas instituciones educativas, una alternativa confortable. Tampoco hemos dado respuestas a otras preguntas fundamentales: ¿Es posible imaginar una pedagogía de validez general, independientemente de los sectores sociales, de las culturas de referencia a las que va destinada? ¿Qué tipo de conocimiento escolar, qué pedagogía y qué institución educativa demandan los sectores marginados, los hijos de las clases trabajadoras? ¿La misma que todos los demás?

Resulta difícil, efectivamente, encontrar respuestas y hacer propuestas desde estas perspectivas críticas, pero también es cierto que el salto a lo propositivo, es imprescindible hacerlo desde la plataforma de negación y desde la desnaturalización que hemos apuntado.

2. 3.- La educación del deseo y diferentes campos interpretativos para su aplicación en una didáctica crítica.

Este postulado suele provocar aportaciones particulares, lecturas diversas, dudas reiteradas. Sintetizo, a modo de ejemplo, algunas de las que se dieron en el Seminario empezando por la que el autor de la propuesta, R. Cuesta, hace:

Debemos proponer una enseñanza que llame a la *segunda naturaleza*, que apele a la estructura de los deseos como impulsos más o menos conscientes que han de guiar el conocimiento y la razón. Sin una educación del deseo no hay conocimiento liberador, pues no vale con cambiar los "contenidos" sin una transformación a través de la comunicación didáctica que libere para desear otros horizontes (horizontes que están constreñidos por los deseos que socialmente se inducen desde la hegemonía cultural). Existe, como dice Raimond Willians, una *estructura del sentir* con la que los individuos se relacionan, conocen, perciben la realidad; están tales estructuras en la relación social y no pueden ser olvidadas por la didáctica crítica. Lo que procede es conocer los mecanismos de su adquisición, cómo los individuos la adquieren e interiorizan y la convierten en pautas de conducta muy permanentes.

Por su parte Jesus López Santamaría, en su ya citada aportación vincula los deseos a las necesidades, siendo éstas conscientes y aquellos inconscientes. En su teorización, la necesidad se sitúa en el centro y es relacionada incluso con otros postulados como el de problematizar el presente y pensar históricamente. Se trata de hacer conscientes los deseos, de que las necesidades radicales sean socialmente admitidas para evitar que los deseos individuales sean objeto de una explotación intensiva como motor del neoliberalismo. Resumiendo mucho, y en palabras del mismo J. López Santamaría <<Hay que educar al deseo a necesitar y hay que satisfacer la necesidad de que el deseo necesite, porque estos requisitos que el sistema dominante niega, son, a su vez, una negación de ese mismo sistema dominante.>>

Por último la visión de nuestro colega Angel Encinas tiene una rotunda virtud. Tira hacia adelante y aterriza en un programa de acción pedagógica crítica sobre el uso de los medios de comunicación. Muy posiblemente ha dado con uno de los lugares dónde se producen esos mecanismos de interiorización de la estructura del sentir, y también posiblemente con alguno de los mecanismos,... A. Encinas parte del convencimiento de que los medios de comunicación es un poderoso flujo ideológico que debemos poner en evidencia, conectando así la educación del deseo con una didáctica que usa críticamente dichos medios. y cita a R. Cuesta para sostener esa tesis: Si, dentro de los presupuestos críticos de los grupos fedicarianos, coincidimos en que <<hacer evidente lo oculto, inventariar y dar cuenta de las deformaciones ideológicas de las conciencias, explicar la génesis de las necesidades y deseos, aparece como una tarea educativa preferente y esencial>> Cuesta, R. (1999, 86) , parece claro que en ese viaje el conocimiento y trabajo de los medios de comunicación y sus contenidos resulta ineludible.

2. 4.- El proceso de constitución del código profesional.

Con la preocupación de la *formación crítica* no podemos pasar por alto un asunto que también fue objeto de atención en el Seminario: el profesionalismo docente, las tradiciones corporativas, etc... Asunto que, desde nuestras trincheras, está estrechamente ligado a la impugnación de los códigos profesionales. Del debate puede deducirse que al menos podemos optar entre dos metodologías para estudiar la cuestión profesional. Una que busca teorías explicativas en determinantes externos como el desarrollo socioeconómico, las condiciones sociolaborales o la cualificación y competencia profesional con la que el sistema dota a los profesores: la tesis de la proletarización, por ejemplo, detentada por la neomarxista norteamericana Densmore, K. (1990). Otra, que usaría, —como más productivas—, de una perspectiva genealógica y de las categorías analíticas de *campo* y *habitus* empleadas por Bourdieu.

Si ambas perspectivas ofrecen su interés, es esta última en la que personalmente algunos nos situaríamos y en la que adquiere sentido el uso que hacemos del concepto de *código profesional*. Creo que cuando hablamos de *códigos*, tanto para referirnos a las disciplinas escolares como a los cuerpos docentes (profesionales), no es casual ni se trata de un uso coyunturalmente abusivo de la palabra. Tanto en un caso como en otro nos referimos a tradiciones sociohistóricamente construidas intramuros del contexto pedagógico, nos referimos a una "autodotación" de reglas explícitas y no explícitas que se prolongan en el tiempo con sorprendente impermeabilidad e inercia.

Una común observación de la génesis de un profesor, que todos podemos constatar por experiencia propia, puede hacernos entender muy fácilmente el siguiente panorama.

Tras una formación inicial, muy cuestionable, en Facultades y Escuelas Normales de Magisterio, una vez que hemos tomado posesión de una plaza como funcionarios, los profesores *entramos en* un grupo socio-profesional muy bien definido y en un espacio físico, que es la escuela, contenedor de una microsociedad que funciona con cierta independencia del mundo exterior. Allí nos esperan reglas, rutinas, libros de texto; allí hay pautas de relación interpersonal, reglamentos, categorías laborales, etc.; allí son determinantes los espacios con funciones específicas y cuadros horarios que organizan los

tiempos de cientos de personas a golpe de timbre. Todo ello se ha ido creando a lo largo de muchos decenios y constituye lo que podríamos llamar la *cultura escolar*, la cual dice al profesor novato lo que hay que hacer, tanto de forma explícita como implícita¹², lo re-educan en una asentada tradición profesional.

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

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

Lo curioso de esta situación es que el profesorado sacraliza de tal forma "la experiencia", que la convierte en ciencia verdadera, rechazando, en ocasiones abruptamente, la reflexión teórico-abstracta sobre la pedagogía, e ignora, de forma alienante, como esa cultura se apodera de él, lo constituye y lo conforma en ferreos moldes. Es decir, el autoengaño consiste en que el profesor cree que se apodera de la cultura escolar para dominar su oficio cuando es al revés, la cultura escolar se apodera de él para convertirlo en privilegiado agente reproductor. De esta guisa ocurre un proceso que convierte a los profesores en *guardianes de la tradición, esclavos de la rutina*, según reza una acertadísima expresión de R. Cuesta¹³.

3.- Fedicaria como espacio la formación crítica del profesorado.

He resumido hasta aquí algunos contenidos y problemas que ocuparon durante un año el seminario salmantino. Pero algunas orientaciones para una didáctica crítica, en concreto la *impugnación de los códigos profesionales* y la propuesta de *aprender dialogando* también pueden incorporarse a esta parte final en la que trataré valorativamente la misma experiencia del Seminario.

La idea que me lleva a proceder así es que dichos postulados adquieren una especial relación entre sí cuando son aplicados a la formación del profesorado como actividad consciente del quehacer crítico.

Incluiré aquí propuestas para una identidad fedicariana con voluntad de diferenciación de otros colectivos de renovación pedagógica. ¿Que hacemos/debemos hacer en Fedicaria? Normalmente leer, pensar, escribir, debatir, comunicarnos en grupo o de forma interpersonal, publicar nuestros trabajos, investigar, aplicar proyectos en el trabajo docente, etc. Se puede pensar

¹² Cuando a un profesor recién llegado a un centro se le dice, por ejemplo, <<Aquí todos nos llevamos muy bien...>> La frase puede tener muchos significados. Depende. Pero no siempre se ha de interpretar literalmente.

¹³ *El campo profesional: "guardianes de la tradición" y esclavos de la rutina*. Así se titula un trabajo de Raimundo Cuesta, inédito, y que forma parte de otro más amplio y que el autor aportó como lectura a nuestro seminario en la sesión 5.

que estas actividades estaban presentes en los movimientos de renovación pedagógica ya desde el primer tercio de siglo y es cierto. Pero en estas páginas se aspira entusiásticamente a demostrar que, no queremos limitamos a repetir la historia.

Para ello se pueden definir una serie de características diferenciadoras y no tanto por lo que ya hacemos sino por lo que voluntaria e intencionadamente pretendemos ser y hacer. Estas serían:

3. 1.- Problematizar el conocimiento académico y sus sujetos. El espacio fedicariano.

Fedicaria debe ser un espacio donde se problematiza tanto la experiencia profesional como el conocimiento que reside en las ciencias que practicamos (ya sean CC.SS., matemáticas o la pedagogía como metaconocimiento del oficio). Es preciso guardar una distancia crítica tanto de la cultura escolar que modela empíricamente la formación de los profesores, como de la cultura de expertos que diseñan la acción pedagógica para ser aplicada por los profesores. Ni los centros universitarios donde se imparte la formación inicial del profesorado, ni el medio escolar donde éste adquiere no sólo una determinada experiencia práctica sino su *habitus* profesional, son lugares adecuados para desarrollar un discurso impugnador de la profesión. Se trata de ocupar un espacio en el que arrebatamos la competencia sobre el pensamiento teórico a las instituciones académicas y también la competencia al medio escolar para pensar sobre la práctica educativa. Nuestro espacio se configura así, al mismo tiempo, como intermedio y como refractario a dos culturas institucionales, la universidad y la escuela. También, indudablemente a la cultura burocrático-política. En tal sentido, el espacio de Fedicaria ha de entender su independencia de otras instituciones, no sólo como la hemos definido en otras ocasiones, —ideológica y orgánica—, sino también como independencia del saber-poder específico que esas instituciones detentan.

Naturalmente, tal independencia no significa incomunicación, sino, por el contrario, una voluntad de establecer estrechas relaciones con la vida escolar y universitaria, pero una relación de poderes diferenciados que implica distancia y fundamentación crítica.

3. 2.- Potenciar proyectos colectivos de trabajo.

Fedicaria debería potenciar proyectos de trabajo en los que los conceptos, habitualmente segregados, de investigación y formación tienen una clara confluencia. Esto implica rechazar los límites a los campos de trabajo intelectual asignados a la competencia de gremios o comunidades determinadas. Las aportaciones de Rozada, J. M^a (1997) son especialmente ilustrativas al respecto, sobre todo aquellas tesis que reclaman una formación del profesor crítico, para liberarse de su condición de intelectual orgánico, y apelan a la necesidad del estudio esforzado en campos que la distribución jerárquica de saberes le ha sustraído como impropios de su oficio.

3. 3.- Practicar formas dialógicas de intercomunicación y formación.

La formación-investigación que llevemos a cabo ha de hacerse mediante una comunicación dialogante en un sentido habermasiano. Ya señalé que en el seminario tuvimos ocasión de señalar las dificultades reales para establecer el ideal de comunidad dialogante, dado que las relaciones comunicativas son siempre relaciones de poder. Me atrevo a sugerir cierta hipótesis que, ciertamente, se mueve entre ideas contradictorias ¹⁴. Las relaciones de poder en la actividad dialógica pueden ser productivas y elementos de emancipación cuando se dan determinadas condiciones (parcialmente coincidentes con las condiciones habermasianas): negando la racionalidad instrumental que se asienta en el dominio de los expertos como categoría burocrática; compartiendo unos mismos intereses generales de emancipación entre la comunidad dialogante; evitando el paternalismo de suplir la reflexión de unos mediante el magisterio de otros, y con la autoexigencia del que aprende a un esforzado trabajo guiado por el compromiso de participar y el deseo de saber; invirtiendo el diálogo socrático de forma que el que interroga, (la partera), es el que extrae conocimientos que otro posee orientando el proceso hacia intereses propios. Con estos requisitos, digo, es posible un dinámico desequilibrio en el que las relaciones de poder en los grupos dialogantes sean reversibles y "positivas" .

La idea de compromiso en la vinculación a Fedicaria requiere del establecimiento de diferentes niveles en función de la variedad de intereses y voluntades que se dan entre nosotros y sectores cercanos. La misma experiencia de nuestro seminario revela una gama de disposiciones diferentes que en absoluto son contrapuestas. A ello hay que adaptar una "oferta" de métodos de trabajo, diferenciada: desde el compromiso libremente adquirido por varias personas para trabajar en materiales de aula (opción que de ninguna manera hemos pensado abandonar aunque pueda parecerlo por una "pausa creadora" de la que disfrutamos hace un tiempo), a los proyectos de investigación a mediano y largo plazo, pasando por seminarios de fuerte compromiso para el estudio en común, reuniones tipo tertulia que no exigen trabajo previo para el debate, rondas de exposición en colectivo sobre lecturas que los participantes tienen entre manos, etc.

3. 4.- Afianzar la identidad colectiva a través de programas de investigación y relaciones amistosas.

El aludido compromiso de participación ha de responder, en Fedicaria, al fortalecimiento de una identidad colectiva bien diferenciada que mira tanto al interior de la federación como al exterior. Una identidad que se plasme en dos planos complementarios.

a) Por un lado en proyectos integrados de investigación y de formación que dan coherencia a la relación y la vida interna de la federación y aspiran a incidir

¹⁴ Las contradicciones han de ser sinceramente expuestas. No es fácil conjugar pensamientos como el de Habermas, por un lado y de Foucault por otro. Pero, en este momento, no estoy en disposición (ni nada predispuesto, además) para posicionarme como lo hace, por ejemplo, Ramón Flecha (Flecha, R. 1997, 29-43), caracterizando al discurso de Nietzsche y Foucault como una peligrosa perspectiva reaccionaria que abre puertas al fascismo y al discurso dialógico de Habermas como la perspectiva crítica para el cambio social.

en otros ámbitos ¹⁵. Son proyectos de actividades muy diversas, entre las que se cuentan las publicaciones, investigaciones en el formato que sea, actos públicos, tertulias internas, correspondencia con otros lugares, colaboraciones con universidades y centros docentes, etc. Pero todas ellas deberían tener, en alguna medida la seña de identidad fedecariana. Identificarse públicamente como tales. "Cada uno es muy libre" como se dice en la vulgarización del pensamiento liberal, pero el explicitar públicamente el encuadramiento de nuestros trabajos en un proyecto colectivo no sólo significa el reconocimiento formal al uso de posibles nutrientes intelectuales, sino transgredir el acendrado individualismo que impregna a las comunidades académicas.¹⁶ No se entienda este empeño federalista como un sueño por lo colectivo que reclame de "humildad" personal. Se trata sencillamente de crear un contrapoder. El pensamiento dominante es mucho más vulnerable al pensamiento crítico colectivo que al individual.

b) Por otra parte está el plano en el que la identidad colectiva se torna en libres entramados de amistad, de pertenencia a un grupo, de formar parte de una comunidad específica, etc., lo cual no hay que menospreciar. Porque tampoco se trata que hayamos inventado cualquier nueva "cofradía". Inventamos aquella, precisamente en la que nuestra condición de trabajadores de la cultura, de ciudadanos políticos, de profesores críticos requiere para crear una *praxis* moralmente comprometida. Creo que esto es una forma de *la educación del deseo* en nosotros mismos. En un acta del seminario yo traía a colación el siguiente texto:

<<Cuando se reúnen los artesanos comunistas, su objeto es por de pronto la doctrina, la propaganda, etc. Pero, al mismo tiempo, al reunirse les nace una nueva necesidad, la necesidad de comunidad, y de este modo lo que parece ser un medio se les convierte en un fin. Se puede contemplar los resultados más espléndidos en ese movimiento práctico viendo una reunión de *ouvriers* franceses. El fumar, el beber, el comer, etc., no son ya más que medios de unión o medio unificador. Les basta ya con una compañía, una asociación, un entretenimiento que tienen, en realidad, por fin, la compañía misma. Entre ellos la fraternidad de los hombres no es palabrería, sino verdad, y desde estas figuras endurecidas por el trabajo nos ilumina la nobleza de la humanidad>>. Karl Marx. Tomado de Manuel Sacristán en artículo publicado en Enciclopedia Universitas, número 131 y 132, de 11 y 18 de abril de 1974. Ed. Salvat y reproducido en Nuestra Bandera, nº 175, vol. 1, 1998.

No veo a los fedecarianos compartiendo a la hora del bocadillo a pie de fábrica, pero sí miramos al fondo de estas palabras de Marx (la imprescindible necesidad de prácticas que crean necesidades y deseos nuevos para definir la identidad de colectivos sociales) deberíamos estar más cerca de aquel escenario que de un congreso actual de la corporación de profesores de didáctica de las ciencias sociales. A nadie se le oculta que las organizaciones y los grupos sociales no sólo perviven sino que asientan su eficacia, entre otras cosas, a los vínculos de complicidad y de afecto. Naturalmente, la diversidad de

¹⁵ En los "rayanos", decía Jesús López Santamaría en su ponencia del Seminario refiriéndose a sectores fronterizos a los que nos proclamamos partícipes de un pensamiento crítico. Pero también, creo yo, aspirando a incidir con la crítica en los antípodas: no hay posibilidad de definir los cercanos sin dirigirse también a los contrarios.

¹⁶ Nosotros deberíamos conducirnos contrariamente a la costumbre académica según la cual los autores sólo se citan en desproporcionado exceso a sí mismos, rinden también excesiva pleitesía a amos diversos y se esfuerzan exclusivamente en labrar en campos donde suponen ha de fructificar el mérito personal.

mecanismos e intereses es amplia y sin ninguna apetencia por emular la confraternidad de determinadas camarillas, en Fedicaria puede adquirir un sentido especial la socialización.

3. 5.- Revisar la práctica docente poniendo en cuestión códigos profesionales.

Para una proyección externa, con aspiraciones a dejar constancia pública de nuestras ideas sobre la *impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales*, Fedicaria debe definirse como agente que actúa en favor de la transformación. En este sentido incorporo las siguientes reflexiones.

¿No se ha intentado nunca la transformación de la profesión docente? Claro está que sí. Hasta la saciedad, desde que los intentos renovadores de la educación han tenido algo que decir en su vieja historia y de forma más o menos institucional. Las dificultades, en una aproximación que no se basa en ningún estudio riguroso, creo que son diversas: se ha intentado cambiar la profesión sin cambiar las condiciones materiales y organizativas de la institución escolar; se ha intentado cambiar desde la ignorancia de los procesos genealógicos que han configurado los códigos pedagógicos y profesionales; se ha intentado cambiar desde la divulgación de técnicas y modelos didácticos de marcado corte positivista o pretendiendo cualificar al profesor en el arte de enseñar según las aportaciones de la psicopedagogía como basamento casi único; se ha intentado cambiar sin tocar la estructura piramidal del sistema educativo ni sus funciones sociales.

La revisión crítica de algunos modelos de formación más cercanos a nuestra biografía profesional como la de los MRP que emergieron con gran fuerza en los años 70, ya se ha hecho. Posiblemente, con menos profundidad, también se ha estudiado la formación en los CPR en años posteriores, así como los intentos de formación en centros mediante el modelo de investigación-acción. Mi opinión es que cuando este último modelo se ha aplicado sólo en casos muy excepcionales responde un interés emancipatorio que trasciende la dimensión técnica y que, mayoritariamente no libera a los profesores de sus rutinas sino que las "moderniza" en favor de la continuidad (mejorar la práctica y no cambiarla).

La transformación de las tradiciones profesionales, profundamente ligadas a las del conocimiento escolar, se enfrenta a la siguiente contradicción: para hacerse efectiva en lo teórico y lo práctico ha de renunciar a ser masiva.

Sólo en circunstancias muy excepcionales, cuando un proyecto educativo tiene fuerte apoyo social y político pueden romperse los muros institucionales y aparecer formas de profesionalización nuevas (que son indisociables a una nueva concepción de la educación). Pienso en el caso de la campaña de alfabetización de la Nicaragua sandinista.

En nuestras actuales circunstancias, ya lo sabemos, es más difícil pensar en el cambio.

Podemos, no obstante, pensar en algunas ideas:

* Pensar en la impugnación de los códigos profesionales es pensar en la impugnación de las condiciones etnográficas, materiales y organizativas donde aquellos se reproducen. Es decir en la cultura escolar.

* Transformar las tradiciones de la profesión docente implica la transformación de la formación inicial y permanente. Incluir en los programas de formación el estudio crítico de la formación de dichas tradiciones.

* Las identidades profesionales y corporativas van unidas a unos saberes específicos y a la exclusión de otros. Abrir los conocimientos; romper con la barbarie de la especialización; sustituir con la reflexión crítica sobre los problemas pedagógicos la ingenua confianza en tecnologías didácticas o en lo que dicta la práctica rutinaria; compartir con interés entre colegas, y con la colaboración de otros trabajadores y artesanos, la experiencia de enseñar y aprender en torno a determinados problemas reales (no escolares),... Estas pueden ser algunas pautas.

* La jerárquica e históricamente resistente división del profesorado debe ser también objeto de impugnación. Y no mediante el discurso, asumible pero limitado, de la vieja reivindicación del cuerpo único de enseñantes, sino por la negación de la división jerárquica del saber y su desigual distribución y apropiación en función de los grupos sociales. El encasillamiento corporativo de los profesores tiene mucho que ver con esta división. Dos prácticas profesionales irían contra corriente y en pos de quebrar tal permanencia histórica:

a) La experiencia docente, a lo largo de la vida profesional, debería transitar por diferentes etapas y niveles del sistema educativo, desde la enseñanza primaria a la universidad. Recomendación que no ha de leerse como obligada y mecánica, sino en términos relativos que requerirían de más explicaciones,...

b) La formación de grupos y asociaciones que, como Fedicaria, acojan el trabajo conjunto de profesionales de enseñanza primaria, secundaria y superior, en orden a llevar a cabo muy diversas tareas y proyectos.

4.- A modo de conclusión.

La intención de estas páginas es que la experiencia del seminario de Salamanca, que tan libremente he glosado aquí, contribuya a impulsar a nuestra federación en una nueva etapa que, al parecer, estamos iniciando. Pero lo mismo pueden ser –y así lo esperamos– útiles a otros colegas que, donde quiera que estén, les muevan análogos intereses y tengan inquietudes intelectuales similares a las nuestras.

El futuro de Fedicaria depende de una incorporación de nuevas personas, nuevas relaciones y nuevos proyectos. De ello no hay que temer una dilución de los principios ni tampoco que pensamos ingenuamente en una expansión espectacular de nuestra influencia, (precisamente, se ha tratado de caracterizar una identidad forzosamente minoritaria, que concreta lo que en el proceso constituyente de la Federación se fue acuñando como principios)¹⁸.

Pero tampoco hay que infravalorar la capacidad de influencia que ya tenemos y podemos tener. Nuestra asidua asistencia a encuentros periódicos, las publicaciones muy variadas en su rango y difusión, los seminarios de grupos, los actos públicos, los contactos con otras instituciones, los proyectos de investigación realizados, etc., son constancias de una acción influyente que, por modesta que sea, merece una consideración muy superior al trabajo intelectual que se individualiza (no confundir con el trabajo individual,...).

En el futuro, el proyecto fedicariano será más interesante en la medida que sea públicamente identificado como cosa colectiva nada amorfa. Interesante, claro está, para aquellos que buscan la complicidad de otros en la aventura de conocer, de trabajar con diversos oficios en compañía, de disfrutar del diálogo bajo un interés emancipatorio común. Poco interesante, sin duda, para aquellos que están más tentados a lucir con linterna propia.

Nuevamente me dejo seducir por una metáfora que hemos usado en otra ocasiones: la del barco que viaja a Icaria para representarnos el viaje intelectual de la federación. Un barco más abierto que según va recalando en puertos, permite que unos se bajen y otros suban a bordo.

Salamanca, mayo de 2000

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas*. Akal, Madrid.

Flecha, R. (1997): "Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información". En VV.AA. *Ensayos de pedagogía crítica*. Ed. popular, Madrid,.

Rozada, J. M (1997): *Formarse como profesor*. Akal, Madrid,

Varela, J. (1983): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Ed. La Piqueta, Madrid.