


MAURICIO A. TH
ORIGINAL
891

NUEVA CARRERA DOCENTE

Colección dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz

¿Qué debe saber un docente de hoy para que sus estudiantes aprendan? Sin duda, el siglo XXI conlleva nuevas demandas; entre ellas: aprender a aprender; enseñar valores y múltiples habilidades; enseñar a respetar y valorar la diversidad, a trabajar en equipo, a asumir un liderazgo democrático en el aula. Atendiendo a tales requerimientos, esta colección presenta los contenidos básicos necesarios para concretar el sueño de que todos accedan a una educación de calidad.

Nueva  carrera docente

Silvina Gvirtz
Silvia Grinberg
Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía


AIQUE
Educación

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: “Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto”, o frases como la siguiente: “Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa”. Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudéz y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)¹.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

¹ El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

² Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que permite nuestra supervivencia.

cepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un *otro* alguien social e individual. *Educación* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder* era casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un *otro*, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia* o al *Reglamento de Convivencia*? ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestacio-

nes? Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de educación

Pero entonces, ¿cómo definimos la educación? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la educación es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarrearba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una *práctica histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1958: 70).

Sobre la base de esta definición, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, consigna:

La educación, fácticamente, es en principio un proceso de inculcación/ asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (1984: 475).

De igual modo, Mariano Fernández Enguita, ya a fines del siglo xx, sintetiza la idea de este modo: "La socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación, lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas..." (1990: 20).

A la luz del comienzo del siglo xxi, nos proponemos revisar cuán necesario es que se encuentren una generación adulta y una generación joven para que se produzca un acto educativo. Si bien muchos, tal vez la mayoría, de los procesos educativos se originan a partir del par adulto-niño o adulto-joven, sería completamente reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares, es decir, procesos en los que los jóvenes enseñan a los jóvenes, o en los que los niños enseñan a los niños, o incluso, procesos educativos en que los adultos enseñan a otros adultos. Podríamos avanzar más en esta dirección y observar cómo, en la actualidad, se generan procesos educativos en los que los niños enseñan a los adultos. ¿Será esto posible?

Desde tiempos remotos, el adulto siempre ha ocupado el lugar del saber; y el niño, el de la ignorancia o el del no-saber. Todavía hoy, esta creencia es compartida por el común de la gente. Sin embargo, este nuevo siglo nos invita a repensar estas categorías y a observar procesos educativos actuales en los que los niños son los poseedores del saber; y los adultos son quienes deben ser enseñados. En el caso de la tecnología de los electrodomésticos, por ejemplo, suelen ser las generaciones jóvenes las que enseñan a las generaciones adultas. Pues, aquellas suelen tener mayor dominio de esta tecnología; mientras que el conocimiento de los adultos, en esta área, suele ser limitado. No es una situación infrecuente que la abuela llame al nieto o a la nieta para que le

programen la videocasetera. Ni que hablar cuando se trata de la computadora y del acceso a Internet...³

Además, es posible observar otro tipo de fenómenos educativos: aquellos que acontecen intrageneracionalmente. Se trata de saberes que se transmiten entre los miembros de una misma generación (jóvenes a jóvenes, adultos a adultos). Los códigos culturales de los adolescentes son un buen ejemplo de esto. Los padres no suelen tener un conocimiento completo sobre la moda de los adolescentes o sobre su forma de hablar, pero este saber sí circula de boca en boca entre los jóvenes de una misma generación. Este ejemplo muestra saberes que se transmiten entre los jóvenes, saberes que varían de generación en generación y que definen pertenencias.

También, entre los adultos, se producen procesos educativos. Los planes de alfabetización de adultos llevados a cabo en distintas épocas en nuestro país son una muestra de que la educación intrageneracional entre los adultos es una realidad que no puede desconocerse.

Definir la *educación* como un fenómeno intergeneracional de adultos a niños o a jóvenes excluye del campo un conjunto de fenómenos no poco significativos. Una definición semejante le quita riqueza y posibilidades explicativas al término *educación* y exigiría encontrar un vocablo adicional para explicar todos los procesos que quedan fuera de este universo definido de una manera acotada.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la definición de *educación* que nosotros presentamos no se reduce a quién enseña a quién. Lejos de considerar este aspecto como definitorio de lo educativo, lo concebimos como un aspecto complementario que varía histórica y culturalmente.

Una vieja polémica: las posibilidades y los límites de la educación

Pígalión es una obra de la literatura anglosajona escrita por George Bernard Shaw y fue llevada al cine con el título de *Mi bella dama*. Su trama cuenta la historia de Elisa Doolittle, una muchacha de los barrios bajos, por la que ciertos caballeros hacen una apuesta. Unos dicen que una buena educación podría cambiarle

³ Al respecto, uno de los grandes investigadores sobre este tema señala que la cultura y los nuevos juguetes de los niños pueden enseñarnos, a nosotros, los adultos, a manejarlos exitosamente en la era del caos. En un libro reciente, *Playing the future*, título cuya traducción sería 'Jugando al futuro', su autor señala: "Por favor, dejemos, por un momento, de ser aquellos adultos en su función de modelos y educadores de nuestra juventud. Antes de centrarnos en cómo hacer para que las actividades infantiles estén llenas de metas educacionales para su desarrollo futuro, apreciemos la capacidad demostrada por nuestros niños para adaptarse y miremos hacia ellos para buscar las respuestas a nuestros propios problemas de adaptación a la posmodernidad. Los niños son nuestro ejemplo para ello, nuestros scouts adelantados. Ellos ya son lo que nosotros todavía debemos devenir". [La traducción es nuestra]. (Rushkoff, 1996: 13).

la tosquedad de sus modales y de su habla, pues creen que una buena educación podría volverla más culta. Otros sostienen que esto es una empresa imposible, pues, para ellos, la falta de cultura y la tosquedad de los modales dependen de la naturaleza propia de la protagonista; y ninguna educación podría modificar esa condición. Estos hombres creen en las palabras de aquel refrán: "Lo que natura no da, Salamanca no presta".

Tanto la obra teatral como la película se desarrollan en torno a este problema: la educación, ¿es una variable que depende fuertemente de las condiciones genéticas o de la clase?, ¿puede una buena educación, a partir del trabajo y del esfuerzo, convertir al bárbaro en civilizado, al ignorante en sabio? El texto escrito y el film concluyen que el hombre no está determinado por su herencia genética ni por su origen social. Una buena educación puede lograr, en los seres humanos, los cambios más insospechados. *Pigmalión* y *Mi bella dama* constituyen una versión artística de la problemática que se planteó el doctor Itard respecto del niño salvaje de Aveyron.

Mas allá de la anécdota de Elisa Doolittle, la pregunta sobre cómo influye la naturaleza o el medio social y cultural en los procesos educativos desveló a muchos educadores. ¿Es la educación un proceso que convierte en acto las potencialidades no desarrolladas de los seres humanos? ¿Existen las vocaciones innatas? La educación, ¿sólo tiene a su cargo guiar el desarrollo de las potencialidades genéticas o, por el contrario, es el ser humano un producto de su ambiente? Lo que un hombre llega a ser, ¿está determinado por su medio social y cultural?

El término *educación* tiene una doble etimología, que señala dos posibles respuestas diferentes a estos interrogantes. La primera etimología señala que el verbo en latín *educere* significa 'hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera'. Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia. Es decir, la educación, a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud. Siguiendo esta definición, una metáfora muy conocida y difundida propone que los alumnos serían plantas a las que el maestro riega, como un jardinero. El maestro favorecería así el desarrollo de algo que ya está en germen. Pero lo que no existe en germen sería imposible de ser desarrollado. Este es el supuesto que sostenían los caballeros que pensaban que Elisa Doolittle, en *Pigmalión*, nunca cambiaría, aunque recibiera mucha educación. La condición tosca de esta muchacha era, para estos caballeros, parte de la naturaleza innata de Elisa. Esta concepción se corresponde con el mencionado primer origen etimológico del término *educación* e implica límites muy acotados.

La segunda acepción etimológica vincula el verbo *educar* con el verbo latino *educare*, que significa 'conducir, guiar, alimentar'. Desde esta perspectiva, la educación está

abierta a mayores posibilidades. Con una guía adecuada, las posibilidades del hombre serían casi ilimitadas. Dentro de esta concepción, se encuentran quienes creían posible cambiar a Elisa Doolittle. Se encuentran influenciadas por esta concepción, también, muchas personalidades de la historia de la pedagogía en América Latina, en especial, aquellos que establecieron los fundamentos para crear los sistemas educativos a fines del siglo XIX, como es el caso del argentino Domingo Faustino Sarmiento. Estos pensadores consideraban que la educación, más específicamente la escuela, permitiría el pasaje de los pueblos de América desde la barbarie hasta la civilización. Para ellos, la escuela era un nuevo templo para redimir a la humanidad; y los maestros, los sacerdotes que permitirían tal redención. Con una buena educación, todo era posible. Desde esta perspectiva, el sujeto, al momento de nacer, es como una tabla rasa. Sobre ella, el medio donde ese sujeto vive y la educación que su medio le brinda van inscribiendo y determinando su existencia.

¿Cuál de estas dos posturas es la más acertada? ¿Qué se privilegia en la conformación del ser humano: lo hereditario o lo adquirido? ¿Se trata de desarrollar lo que el hombre trae en potencia desde su nacimiento, o el hombre es una tabla rasa? ¿Cuál es la proporción, en la importancia, de lo innato y de lo adquirido: cincuenta y cincuenta, treinta y setenta, cien y cero?

Aquí creemos que cada una de estas dos posturas resulta un poco radicalizada.

Por un lado, sería necio negar que existen ciertas condiciones materiales, genéticas y congénitas que le permiten al hombre aprender. Como señala Gordon Childe:

Al igual que en los demás animales, en el equipo del hombre hay, desde luego, una base corporal, fisiológica, que puede describirse en dos palabras: manos y cerebro. Aliviadas del peso que significaba cargar con el cuerpo, nuestras extremidades anteriores se han desarrollado hasta el punto de ser instrumentos delicados, capaces de una asombrosa variedad de movimientos sutiles y exactos. A fin de dirigirlos y ligarlos con las impresiones exteriores recibidas por los ojos y otros órganos de los sentidos, hemos llegado a poseer un sistema nervioso peculiarmente intrincado y un cerebro grande y complejo. El carácter separable y extracorporal del resto del equipo humano reporta ventajas evidentes. Es más frondoso y más adaptable que el de otros animales (1981: 20).

Estas condiciones impuestas por el equipo material le ofrecen al hombre ciertas posibilidades y ciertos límites en el proceso educativo. Sin embargo, no predicen una única dirección en el crecimiento del ser humano. A partir de esos límites, las personas no están predeterminadas, sino que pueden construir en muchas direcciones. Las restricciones que le impone al ser humano su equipo corporal son mínimas en relación con las posibilidades que se le ofrecen: una gran amplitud en

el direccionamiento del proceso educativo y una libertad que es más amplia que el concepto de *potencialidad*, uno de los más usados por los partidarios de la primera postura analizada en este apartado.

La potencialidad presupone una dirección prefijada, pues la única libertad consiste en convertir en acto lo que está en potencia. Por el contrario, el concepto de *condiciones*, si bien restringe un poco el universo de las posibilidades educativas, no implica una dirección única, sino que ofrece varias direcciones posibles. El uso del concepto de *potencialidad* ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto de *potencialidad*, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como "el chico se desvió" o "el chico se corrió del camino recto".

Ahora bien, por otro lado, el hombre, además de su equipo corporal de condiciones materiales, genéticas y congénitas, cuenta con un equipo extracorporal. Son herramientas, socialmente construidas, que le permiten adaptarse a una gran diversidad de ambientes. Ellas pueden ser materiales (como las armas para cazar, los platos o demás utensilios de cocina) o simbólicas (como el lenguaje).

El lenguaje es una herramienta socialmente construida. En una hermosa novela de Jack Vance, titulada *Los lenguajes de Pao*, se ilustra el poder del lenguaje. Allí se cuenta la historia de Berán, un joven emperador que es desterrado de su planeta llamado *Pao*. El emperador se instala en otro planeta, donde es instruido para gobernar. Allí, entre el muchacho y su instructor Franchiel, se produce el siguiente diálogo:

—¿Por qué no podemos hablar en paonés?

—Te exigirán aprender muchas cosas —explicó con paciencia Franchiel— que no podrías comprender si te las enseño en paonés.

—Yo te entiendo —murmuró Berán.

—Porque estamos hablando de ideas muy generales. Un lenguaje es una herramienta especial, con unas posibilidades particulares. Es más que un medio de comunicación, es un método de pensamiento. ¿Me comprendes? (Franchiel obtuvo la respuesta en la expresión del niño). Imagina el idioma como el contorno de un cauce fluvial. Impide el flujo de agua en ciertas direcciones, lo canaliza en otras. El idioma controla el mecanismo de tu mente. Cuando las personas hablan lenguajes distintos, sus mentes actúan en forma distinta, y las personas actúan de forma distinta (Vance, 1987: 74).

En efecto, el lenguaje se adquiere en el medio social. Apenas nacidos, el hombre y la mujer no saben usar su equipo corporal ni extracorporal. Son los otros miembros de la sociedad quienes les enseñan a emplear esos equipos de acuerdo con la experiencia acumulada por esa sociedad. La sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo, le ofrece

una serie de posibilidades. Estas condiciones y posibilidades funcionan como el cauce fluvial que el instructor le describía al joven emperador: permiten el flujo del agua en ciertas direcciones, pero lo impiden en otras. Sólo a partir del concepto de *condiciones*, es posible comprender que el ser humano tiene márgenes de libertad para educarse y para actuar.

La intencionalidad y la conciencia en la definición del hecho educativo

Muchas definiciones antiguas y modernas del fenómeno educativo lo han caracterizado como un fenómeno intencional y consciente. Con estos calificativos, distinguen el concepto *educación* de *socialización*. Según esta división, la educación sería un tipo particular de socialización que trata de transmitir al individuo ciertos saberes, de una manera intencional y consciente; la escuela, un centro educativo por excelencia, pues su intencionalidad es educar y tiene conciencia de este acto; la familia sería, fundamentalmente, una institución de socialización, sólo en algunos casos, educativa. Por ejemplo, si un padre se sienta a armar un rompecabezas con sus hijos, no lo hace con la intención de educar, sino de jugar; al efectuar esta actividad, no educa, sino socializa, porque este juego tiene efectos en el saber de los pequeños.

Frente a esta distinción, los pedagogos han señalado dos tipos de educación. La educación en un *sentido amplio* entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un *sentido estricto* considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

Acerca de la educación en un sentido estricto, haremos dos observaciones. La primera: una de índole metodológica. Es muy difícil determinar, con cierta precisión, cuándo un fenómeno es intencional y consciente, y cuándo, no lo es. Como ya dijimos en páginas anteriores, en las escuelas, además de enseñarse Matemática, Lengua, Física y Química como lo estipula el currículum, también se enseñan formas de comportamiento social e institucional, que no están escritas, que no figuran en ningún currículum. ¿No son fenómenos educativos estas enseñanzas?

La segunda: una observación conceptual. Pensemos el caso de un profesor que tiene la intención de enseñar la geografía mundial a sus alumnos. Para evaluar el aprendizaje, utiliza métodos muy tradicionales: la calificación mediante una nota numérica es el regulador central de los premios y los castigos. Los alumnos sólo se preocupan por que la suma de las notas dé un promedio que les permita aprobar la materia. Esto produce en ellos una conducta especulativa. Este aprendizaje de la

especulación, ¿no forma parte del fenómeno educativo? ¿No sería necesario revisar estos mecanismos para mejorar las formas de enseñanza? ¿Se pueden excluir estas cuestiones del fenómeno educativo sólo porque ellas no poseen intencionalidad o conciencia? ¿No son acaso una pieza indispensable para comprender la educación?

Por lo tanto, ante la disyuntiva de separar la *educación en un sentido amplio* de la *educación en un sentido estricto*, parece preferible acercar el concepto de *educación* al de *socialización*, y utilizar el término *educación* directamente en un *sentido amplio*. Así lo propone Durkheim:

No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños (1991: 100).

Las diferencias entre *socialización* y *educación* se vinculan a las diferencias de mirada o perspectivas teóricas. Por ejemplo, la Sociología de la Educación estudia la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social. En cambio, la Pedagogía, sin dejar de reconocerle un lugar destacado a la Sociología de la Educación, no se ocupa de la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social, sino también, de las formas de distribución del saber, de los procesos específicos de adquisición del conocimiento en el ámbito social e individual, de las propuestas para mejorar los procesos educativos, etcétera.

Sin embargo, y precisamente en razón de la amplitud del fenómeno educativo, se presentará a continuación una serie de conceptos, provenientes de distintos campos teóricos, que permiten distinguir las diversas concepciones de la educación y reconocer los variados fenómenos dentro del amplio campo de lo educativo. ¿Es lo mismo educar dentro de la escuela que en la familia? ¿Se utilizan los mismos métodos? ¿Es sólo el contenido de lo que se enseña el que establece la diferencia entre un profesor de básquetbol y un profesor de Literatura? ¿Es lo mismo enseñar a un adulto que a un niño?

Algunos términos clave para estudiar el fenómeno educativo

Socialización primaria y secundaria

El campo de la Sociología efectuó aportes importantes al campo de lo educativo. Entre ellos, cabe destacarse aquel realizado por Peter Berger y Thomas Luckman. En 1968, estos autores distinguieron que el proceso de la socialización tiene dos fases: la socialización primaria y la secundaria. Pero antes, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *socialización*?

Cuando hablamos de *socialización* en general, nos referimos a la internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían.

En particular, la *socialización primaria* se produce en la niñez. En este proceso, el niño adquiere el lenguaje y ciertos esquemas para comprender y actuar sobre la realidad. Internaliza el mundo de los otros. Si bien esta socialización varía de una cultura a la otra, de un grupo social a otro y de una época a otra, siempre tiene un componente emocional o afectivo muy intenso. Los aprendizajes producidos en esta etapa de la vida son difíciles de revertir. Se trata de la socialización que los niños reciben de su familia o de las personas que los cuidan.

La *socialización secundaria* se realiza en las instituciones. No implica un componente emocional tan intenso como el de la socialización primaria, sino que se trata del aprendizaje de roles, es decir, de formas de comportamiento y de conocimiento que se esperan para actuar en determinados lugares sociales, como son el rol del maestro, del médico o del alumno. Sostienen Berger y Luckman:

La socialización secundaria es la internalización de *submundos* institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento (1983: 174).

La *socialización secundaria* se centra en el *lugar* de los individuos en la sociedad y, también, se relaciona con la división del trabajo. Este tipo de socialización constituye el proceso por el cual los individuos obtienen un conocimiento especializado, por lo que requiere la adquisición de un vocabulario y de unas pautas de conducta específicos para cumplir un determinado papel. A veces, sucede que algunas pautas de conducta propuestas por las instituciones encar-

gadas de la socialización secundaria colisionan con las pautas interiorizadas durante la socialización primaria. El conflicto es difícil de resolver; y Berger y Luckman destacan que las pautas asimiladas en la socialización primaria son difíciles de revertir, precisamente, por los vínculos afectivos que intervienen en este tipo de socialización. Los significados que se transmiten y construyen en la escuela no atienden a estas diferencias: la socialización en la escuela se produce mediante un determinado conjunto de significados. Muchas veces, quienes en su socialización primaria son socializados mediante un conjunto de significados distintos de los que la escuela privilegia viven una gran distancia. Se trata de la distancia que se produce, como describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), entre el *habitus*⁴ primario y el *habitus* secundario.

Educación formal y no formal

Una segunda distinción, que trata frecuentemente la literatura sobre los temas educativos, es aquella que se refiere a las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. El concepto de *educación formal* se entiende como todos aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, educación primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria (posgrados). El concepto de *educación no formal* es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela⁵. En este sentido, la denominación de *no formal* engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización para llegar a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar, como es erradicar el analfabetismo. Por eso, también, se incluyen dentro de la educación no formal la educación de adultos y las acciones de capacitación profesional.

Algunos autores prefieren hablar de *diferentes grados de formalidad* de la educación. Si esta se dicta en las escuelas, posee un alto grado de formalidad,

⁴ La noción de *habitus* se refiere a un conjunto de esquemas de percepciones, creencias y representaciones, que se traducen en unas determinadas formas de pensar y actuar en el mundo.

⁵ Señala Juan Carlos Tedesco (1987) que existe una segunda acepción del concepto *educación no formal*, que no lo opone al de *educación formal*. Consiste en considerar la educación no formal como una alternativa a la educación formal, considerada esta última como discriminatoria, sectaria y elitista. Esta aceptación tuvo mucha fuerza en la década de 1970, y trataremos sobre ella en capítulos posteriores.

tanto por su organización, cuanto por los pasos que se deben cumplir para poder avanzar a lo largo de la carrera escolar. Con la constitución del sistema educativo moderno, se ha tendido a privilegiar este tipo de educación por sobre otras formas. Por esta razón, cuando se habla de *educación*, en general, todos pensamos en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, cada vez, poseen mayor presencia las propuestas y formas educativas alternativas a la escuela. A pesar del bajo grado de formalidad, estas opciones educativas tienen un importante impacto en la población, como el que generan, por ejemplo, las propuestas de capacitación y actualización en el transcurso de la vida laboral.

Educación sistemática y asistemática

Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de *educación sistemática*. Se trata, en todos los casos, de una acción planificada, reglada y graduada. Pero hay otras formas de educación, más azarosas, pero con resultados igualmente significativos en el aprendizaje, y que no pueden desconocerse. Estas se incluyen en la llamada *educación asistemática*. En general, cuando pensamos en la educación, tendemos a desdeñar estas situaciones formativas, pero son sumamente importantes. Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, transcurrieron muchos años (y siglos) para que la educación se volviera una práctica social sistematizada, tal como se cristalizó en la escuela que hoy conocemos; antes de la sistematización de esta práctica, sólo existía la educación asistemática.

Educación permanente

Si bien el concepto de *educación permanente* no se menciona con mucha frecuencia entre los pedagogos, es muy tenido en cuenta. Este concepto parece algo tan evidente, tan esencial que es casi un sujeto tácito de la pedagogía: aun sin nombrarla, la educación permanente siempre está presente, como un gran sobrentendido.

La educación permanente es una respuesta social a los continuos nuevos saberes que se producen y a los profundos cambios que se viven día a día en relación con el mundo del trabajo. La educación, en estos contextos de cambio continuo, no puede limitarse a unos pocos años, como acontecía (y lo veremos en el capítulo siguiente) en siglos anteriores. El médico tiene que estudiar en forma constante

para estar actualizado, porque la medicina recibe tantos avances que el profesional que no se pone al día a través del estudio personal, de la asistencia a congresos y de la realización de seminarios, en pocos años, podría perder los códigos de comunicación con sus colegas. Al docente, le sucede lo mismo. Los nuevos métodos de enseñanza, las nuevas formas de gestión escolar y el avance del conocimiento académico lo obligan a una permanente actualización. Así acontece con todos los trabajos y con todas las profesiones. Pero también sucede fuera del ámbito laboral. Saber manejar el fax, la computadora y todas las nuevas herramientas por venir exige de nosotros una actualización continua, una educación permanente, que aceptamos de buen grado en la medida en que, se supone, nos simplifica la vida.

Educación y escolarización

Si bien ya nos hemos referido al tema en anteriores apartados, resulta indispensable distinguir, ahora desde otra perspectiva y empleando otro vocabulario, *escolarización de educación*. Por *escolarización*, entenderemos *el conjunto de los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar*.

Los procesos de escolarización son muy particulares, que se diferencian de los procesos educativos que acontecen fuera de la escuela. Por ello, aquellos merecen un análisis en detalle. Rigurosas investigaciones mostraron que, por ejemplo, enseñar a leer y escribir en la escuela o fuera de ella produce resultados completamente diferentes. Estos trabajos realizados hace unas décadas examinaron, a través de diversos test, los aprendizajes de poblaciones alfabetizadas en la escuela y de poblaciones alfabetizadas informalmente con planes de alfabetización. Los grupos alfabetizados a través de planes de alfabetización ligaban sus respuestas a su contexto material más inmediato. Los grupos alfabetizados en la institución escolar, en cambio, daban respuestas menos ligadas a su contexto material inmediato, eran respuestas de una mayor abstracción⁶.

Por ello, la escuela no sólo distribuye entre los alumnos los saberes provenientes de las distintas disciplinas, tales como la Matemática, la Física o la Química. La escuela no sólo simplifica los saberes complejos para hacerlos *entendibles*, sino que también produce saberes diferentes de los encontrados fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la Geografía, que es hoy una disciplina universitaria y un campo de investigación en pleno desarrollo, surge históricamente como asignatura escolar, vinculada a las necesidades prácticas, y luego, se constituye en una discipli-

na académica, derivada del estímulo y las demandas de la escuela (Goodson y Dowbiggin, 1990). En cierta medida, puede decirse que la institución escolar produjo la Geografía como una disciplina.

De allí que la escuela no sólo es receptora de la cultura *externa*, no es una *caja negra*, sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. "En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, modelándola y modificándola" (Chevel, 1991: 68-69).

Por estas razones, es preciso distinguir *escolarización de educación*. Muchos investigadores de este campo de la Pedagogía estudian sólo los procesos escolares, investigan las instituciones escolares y se refieren a los procesos de la escolarización, pero no, a los de la educación en general. Otros investigadores estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que se originan a partir del contacto de los niños con los juegos electrónicos o con los medios masivos de comunicación; en estos casos, se dedican a los procesos educativos no escolares.

No obstante, queda por responder una pregunta: ¿por qué algunos teóricos hablan de *educación formal*; otros, de *escolarización*; algunos, por el contrario, se refieren a la *socialización* en la escuela? ¿Son estos conceptos intercambiables? ¿Da lo mismo utilizar *educación formal* que *escolarización*? La respuesta es no.

Especialmente en lo que respecta a algunos términos, hay diferencias en las preocupaciones centrales que tienen los investigadores que emplean uno u otro concepto. Por ejemplo, el par *educación formal/no formal* es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral. Estos estudiosos consideran que estas alternativas son posibilidades concretas para lograr una educación más justa y democrática, al menos, para algunos sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo formal. El bajo grado de formalización no debe confundirse con una baja calidad o con el impacto de la oferta educativa. Se trata de propuestas educativas que se estructuran atendiendo a particularidades, como pueden ser las de los adultos que trabajan y que requieren, por tanto, de un tipo de organización que responda a sus necesidades y disponibilidades y se adecue a ellas.

Algunos historiadores de la educación hablan de *escolarización* para distinguir la educación de la Modernidad respecto de la de otros períodos históricos, como el de la Edad Media o del Renacimiento. También se refieren a la escolarización aquellos teóricos que estudian los procesos internos de la escuela, vinculados con el currículum o con la relación saber-poder. En estos últimos casos, muchas veces, hablan de *educación* para referirse, en realidad, a la *escolarización*, pero aclaran este concepto al comenzar sus trabajos.

⁶ Un desarrollo profundo de estas investigaciones puede verse en Gvirtz (1996).

Cuando la educación es un problema: educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

Como señala Durkheim:

Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente (que con la educación). Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que hasta se oponen a ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (1991: 100).

La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos*.

A menudo, los pedagogos hacen propuestas sobre los modos más convenientes para intervenir en la vida educativa, pero sucede que sus propuestas no se llevan a la práctica. También, critican los modos de educar de una sociedad en una época dada, hacen una evaluación, analizan y elaboran proyectos. Pero la relación entre los hechos y las teorías es compleja.

Cabe distinguir ahora que, si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación*. Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un *status* epistemológico análogo al de otras Ciencias Sociales. Durante casi trescientos años —entre el siglo xvii y el xx—, la Pedagogía se había caracterizado por ser una disciplina básicamente normativa. Estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar. Estos eran los principios rectores del quehacer pedagógico de la Modernidad. La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible.

Por el contrario, el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo, se recurrió a conceptos provenientes de otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo. Jean Piaget, Lev Semenovitch Vigotsky, Ana Freud, Melanie Klein, Burrhus Frederic Skinner y, más recientemente, Jerome Bruner son sólo algunos de los nombres provenientes del campo de la Psicología; Max Weber, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los nombres provenientes de la Sociología.

Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes. Pero, actualmente, la Pedagogía intenta recapturar esas miradas a partir de un prisma propio y amplio, que incluya no sólo las explicaciones de la problemática educativa, sino también, las propuestas para actuar sobre esa problemática. Como sostiene Durkheim:

La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional.

Si la Pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende sustituir la experiencia y dictar recetas ya listas para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remojo de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la Pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza (1991: 8-9).

Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física

Cipriano **Romero Cerezo**
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En este monográfico sobre la formación del profesorado en didácticas específicas, hemos pretendido darle rigor a la relativa a la Didáctica de la Educación Física (EF) en lo que se pueda escribir y argumentar desde la experiencia práctica que hemos desarrollado desde hace bastantes años dedicados a la docencia de la EF, a la formación de los docentes de esta área curricular y a la investigación didáctica en este campo. Espero, que esta contribución sirva para aportar fundamentos, reflexiones y algunos argumentos sobre la formación de los docentes en EF.

Para el cometido asignado, se ha estructurado el presente artículo en diferentes puntos y epígrafes relacionados con la fundamentación acerca de los docentes en EF, la exposición y consideraciones sobre diversas perspectivas y discursos que se han dado y, que en la actualidad, se siguen reproduciendo. Al centrarnos en los docentes en EF, se han establecido unas bases teóricas, comenzando por exponer su perfil atendiendo como el referente que se debe tener en cuenta para instaurar la formación inicial y la capacitación profesional, considerando lo que se espera que haga en su contexto de actuación, por eso se ha diferenciado al Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y al Maestro de la especialidad en EF. Los argumentos dados en el perfil profesional, orientan sobre lo que debe ser la formación inicial mediante las competencias y capacidades profesionales, sirviendo éstas para definir el sentido y los contenidos de ella de manera práctica y conforme al ejercicio del desarrollo profesional. Estas cuestiones son las que nos han permitido identificar las funciones docentes que se supone que el futuro profesional de la enseñanza tendrá que desempeñar. Además, damos argumentos acerca de la formación inicial de estos docentes y algunas deliberaciones en base a cómo es la preparación y capacitación para aprender a enseñar EF; para este menester hacemos un repaso en el devenir de distintas perspectivas formativas y exponiendo, como ejemplo, un caso práctico y una reflexión sobre cada una de ellas.

Como consecuencia de los argumentos dados, hacemos nuestra propuesta para la formación de los docentes en EF con referencia a una cultura como profesionales de la enseñanza, a un conocimiento de la materia, a unas habilidades didácticas para enseñar, diagnosticando y facilitando el aprendizaje de los escolares, con una gran capacidad de adaptación a distintos contextos educativos y conformando unas actitudes críticas y reflexivas de cara a la revisión y a la mejora de los procesos educativos.

I. LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA: PERFIL Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

I.1. El docente en Educación Física y su perfil profesional

Comenzaremos con el marco conceptual sobre *qué es un docente en EF*. El término “docente” hace alusión al que enseña (profesor, enseñante, maestro); es decir, la persona que, en posesión del título académico correspondiente, se dedica a enseñar. Cuando aludimos a “EF” nos referimos al área curricular que se imparte en los centros educativos, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. Por tanto, la práctica de la EF se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza, desarrollada en el contexto escolar y su objetivo es la educación de los niños y jóvenes. En este sentido, diferenciamos claramente un campo profesional “la EF” frente a otras acciones a través de las actividades físicas (práctica deportiva, actividades recreativas o de mantenimiento físico, etc.) que se pueden realizar en diferentes lugares y que pueden ser atendidos por otros profesionales (Entrenadores, Técnicos Deportivos, Técnico de Animación...). Por ello, es necesario establecer y saber cuál es la intencionalidad con que se efectúa la práctica profesional y donde se desarrolla la

acción. En nuestro caso, habría que contextualizarla en el centro educativo, lo que daría lugar a un campo profesional claramente diferenciado.

El referente de cualquier profesional debe ser su *perfil*, es decir, el conjunto de rasgos que debe tener una persona para ejercer una función o desempeñar una tarea. Así, en nuestro caso, por perfil se entiende *el conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la Educación Física y que le sirven de base para las funciones que desempeñe en su ámbito de actuación* (Romero y Cepero, 2002). El perfil, como un estándar profesional, es el referente sobre el cual se diseña la formación de los profesionales atendiendo a las actividades que van a desarrollar en el contexto de actuación o entorno laboral. Esto nos lleva a plantearnos ¿cómo debe ser el profesional que se ha de formar?

Es obvio que estamos refiriéndonos a un profesional de la enseñanza que, mediante su actividad en las clases de EF, es el responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula (pista o gimnasio) y en el centro educativo. Por tanto, la EF se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza en el contexto escolar y su objetivo es la educación integral de los escolares empleando para ello *el cuerpo y las posibilidades de movimiento de los escolares, como un medio específico de esta área curricular, que estimula y proporciona aprendizajes que son importantes para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los alumnos y de las alumnas, contribuyendo de esta manera a aportar al individuo una mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad* (Romero Cerezo, 1997 y Romero y Cepero, 2002).

Partimos de la premisa de que el docente al que estamos aludiendo, debe encontrarse identificado con esta profesión porque “le gusta dar clase de EF”, además la reconoce, fundamentalmente, como materia curricular y pretende propiciar verdaderas experiencias educativas a sus alumnos y alumnas. Estas experiencias deben ser para que adquieran aprendizajes importantes mediante conocimientos, actitudes, capacidades y competencias necesarias para su formación, participación activa en la sociedad y continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, independientemente de participar en aquellas actividades físicas que sean de sus intereses y contribuyan a una mejor calidad de vida. Además, no puede olvidar la función que la EF tiene dentro del Sistema Educativo: no sólo la de educar las capacidades y habilidades motoras de los alumnos y las alumnas, sino también la de contribuir a las finalidades educativas de la etapa.

Al centramos en el contexto de actuación, tendríamos que diferenciar entre el docente en la Etapa de Educación Primaria y el de la Educación Secundaria. Todavía hoy existen diferencias en cuanto al título académico y el nivel profesional de los docentes que se dedican a una u otra etapa. La EF no iba a ser ajena a esta realidad, y nos encontramos con dos profesionales que tienen campos de actuación diferenciados y formaciones en distintos contextos dentro de la Universidad, las Facultades de Ciencias de la Educación y las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, tal y como hemos justificado anteriormente (Romero Cerezo, 2003b).

La formación inicial del Maestro Especialista en EF se determinó a partir de la LOGSE, en su artículo 16 dictamina que "La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la Educación Física, de los Idiomas Extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente". La LOGSE, en la disposición adicional duodécima, establece que el Gobierno -a propuesta del Consejo de Universidades- y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de Diplomado Universitario, al que se refiere el artículo 30 de LRU, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, determinando que en dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en la misma LOGSE. Por tal motivo, también se produce una reforma en la formación inicial del profesorado para adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, operándose mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991), estableciéndose el Título de Maestro en sus diversas especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical,

Educación Especial y Audición y Lenguaje) y las directrices generales propias de los Planes de Estudio.

Estas directrices conducentes a la obtención del título de Maestro de la Especialidad en EF, establecen que, *las enseñanzas que se impartan deben proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en el correspondiente nivel educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en el área de EF*. Por tanto, ya nos encontramos con el perfil del maestro especialista en EF, establecido por el Consejo de Universidades.

La formación inicial de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte puede estar orientada a distintos campos profesionales (la docencia, el entrenamiento deportivo, la gestión deportiva y las actividades recreativas y de tiempo libre). El perfil profesional establecido por el Consejo de Universidades consiste en: *proporcionar una formación adecuada en los aspectos básicos aplicados de la actividad física y del deporte en todas sus manifestaciones*. Durante los estudios se facilita la experimentación práctica, la adquisición de fundamentos teóricos, la vivencia de experiencias para su utilización en contextos educativos, recreativos, saludables, de iniciación deportiva, de mantenimiento físico y rendimiento deportivo. Se estudian técnicas para evaluar el rendimiento deportivo, la forma física y el estado de salud, se estudian igualmente modelos didácticos y pedagógicos en el ámbito de la educación física, programación de contenidos e indicadores para la enseñanza, aprendizaje y entrenamiento. Teniendo en cuenta este perfil y las materias que integran el Plan de Estudios, nos podemos dar cuenta que, específicamente, no garantizan una preparación amplia para la docencia, ésta deberán elegirla los propios estudiantes mediante el itinerario que puedan elaborarse (materias obligatorias, optativas y de libre configuración). En algunos casos, esta cuestión da argumentos a algunos autores para posicionarse en una posible falta de capacitación didáctica de estos graduados (Arráez y Romero, 2000), sobre todo cuando en los Planes de Estudio de esta licenciatura existe una mermada carga educativa, *en principio, la formación parece dirigida al estudio científico y académico de la actividad física más que la capacitación profesional de la enseñanza* (Devís, 1998: 50). De todas maneras, entre las salidas profesionales se contempla la docencia de la EF dentro del sistema educativo: *profesor de Enseñanza Secundaria*.

En nuestro caso, no dudamos de que cualquier enseñanza dentro del ámbito universitario deba proporcionar la capacitación profesional y la formación humana que la sociedad moderna exige. La Universidad, entre sus funciones al servicio de la sociedad, tiene la de preparar para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación científica. Al considerar que la enseñanza es una profesión y que, como tal, tiene una cultura específica, requiriendo unos conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para el desempeño profesional, establece la formación inicial tanto de los maestros (profesionales de la Educación Primaria) y de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (que entre sus posibles salidas profesionales tiene la docencia en la Educación Secundaria). A tal fin dispone de las condiciones de preparación y capacitación de estos futuros docentes para los contextos singulares que establece la LOGSE y la LOCE, estableciendo planes de formación específica para cada uno de estos profesionales.

I.2. Las competencias y capacidades profesionales de los docentes en Educación Física

Una vez que hemos definido el perfil profesional como estandarte de la formación de los docentes en EF, debemos situarnos en un marco explicativo que oriente sobre lo que debe ser la formación de este profesorado. Las competencias, en argumentos de Zabalza (2001), pueden servir para definir el sentido y los contenidos de la formación de una manera práctica y referida, intentando integrar saberes del campo profesional, en nuestro caso, de la docencia y de la EF. Con ello se pretende una *cualificación profesional*, entendida ésta como *el conjunto de competencias profesionales con significación para el desempeño laboral que pueden ser adquiridas mediante formación inicial (preparación y capacitación), así como a través de la experiencia práctica y el desarrollo laboral*.

En una primera aproximación, por *competencia profesional* podemos entender como aptitud o idoneidad para hacer algo. De manera general, podemos decir que es *el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*. Esto nos llevaría, dentro de un campo profesional, a una definición de saberes y habilidades para la capacitación profesional. Hay una identificación entre los saberes y el trabajo que se desarrolla, de ahí que en el campo educativo de la EF habría que hacer una descripción de cuáles son las competencias para enseñar y, de esta manera, establecer la cualificación profesional.

La competencia, tomando argumentos de Martínez (2004), debe designar un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende del saber práctico. Como una capacidad para realizar una tarea mediante el uso de la inteligencia y los medios a su alcance, en el caso concreto de los educadores físicos necesitan un tipo de saber práctico que proporciona una buena capacidad de adaptación, de resolución, de actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica educativa de la actividad física y lo que supone para la mejora social.

Centrándonos en el docente de EF, tendríamos que diferenciar las *competencias generales* y las *competencias específicas*. En el primer caso, se describe de forma básica el cometido y funciones esenciales del profesional de la enseñanza, sustancialmente la de educador, para lo cual deberá tener una serie de conocimientos relacionados con las teorías de la educación, del currículum y de la cultura del enseñante: pedagógicos, sociológicos, psicológicos y didácticos. En el segundo caso, desde las competencias específicas, debe conocer la materia que enseña y cómo debe enseñarla, para lo cual deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la EF (biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículum propio). En consecuencia, requiere conocimientos técnicos-científicos y educativos de su actividad profesional y capacidades de análisis y reflexión, de comprensión y aplicación del proceso.

Las competencias profesionales en la formación del profesorado deben orientar sobre:

- *¿Qué profesional se va a formar?*

- *¿Qué es lo que se puede esperar que haga?*

Es obvio que, cuando nos referimos a las competencias, no lo estamos haciendo desde la perspectiva técnica o tradicional de formación del profesorado, que busca el profesor eficaz a través del desarrollo de habilidades y destrezas de enseñanza que debe dominar para garantizar una intervención eficaz y que es incuestionable (el antiguo instructor o adiestrador físico, que busca una pura relación instructiva entre el maestro y el alumnado). Ya que no se trata de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas, como apuntaba Imbernón (1994), sino que se trata de aprender fundamentos de una cultura profesional, lo que significa que se debe saber qué es lo que se puede enseñar, cómo se puede hacer, cómo y cuándo y por qué será necesario hacerlo de una determinada manera o de un modo distinto.

I.3. El docente de Educación Física: identificación de sus funciones a partir de las competencias profesionales

Al intentar establecer una base de lo que debería saber y cómo podría llevarlo a la práctica el futuro docente en EF, debemos centrarnos en una perspectiva actual de formación del profesorado por lo que deberíamos *identificar cuáles serían sus funciones*. Y, en este sentido, cómo debe ser la orientación que se dé a la formación inicial. Si partimos de la idea básica de que la función clave del docente es la enseñanza de su materia para el aprendizaje del alumnado en un determinado contexto educativo, la formación del profesorado debe estar orientada a que los futuros docentes, a partir de unos conocimientos pedagógicos, psicológicos, didácticos, sociológicos y biológicos *conozcan la EF y aprendan a enseñarla*, lo que les llevaría a conseguir unas posibilidades de desenvolvimiento en la práctica profesional.

La práctica de la EF exige un conocimiento instrumental y artesanal, de manera que los profesores puedan llegar a percibir y conocer situaciones de enseñanza, a actuar en ellas, sabiendo

enfrentarse y superar los problemas que puedan acontecer, empleando las estrategias necesarias para el logro los objetivos educativos planteados para esta materia. En la actualidad, nos encontramos ante el reto de lo que debe ser hoy en día un buen docente en EF (profesor o maestro). Hoy, más que nunca debe ser un formador, un profesional que, dentro de la autonomía y responsabilidad que debe caracterizarlo, planifica y lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del área curricular EF, generando un buen ambiente de trabajo en clase, mediante la comunicación, la interacción en el aula y la gestión de los recursos y grupos. De esta manera, mediante su intervención y mediación, facilita y guía aprendizajes significativos. Por tanto, estamos ante una persona que conoce la materia que enseña, que tiene unos conocimientos educativos y no pierde su perspectiva formativa dentro del proyecto educativo (contribución del área a las finalidades y los objetivos de la etapa), para lo cual se busca que sea un conocedor de la etapa y de los niveles educativos donde actúa, que se encuentre cercano e interesado en los escolares, los motive, ayude y atienda a sus necesidades. Y esta cuestión no siempre motiva a los profesionales de la actividad física sobre la dedicación a la docencia, en muchas ocasiones se encuentran más próximos al campo del entrenamiento deportivo o el de la gestión deportiva, tal y como hemos podido comprobar en el perfil de entrada de los estudiantes de primero de la especialidad del maestro en EF (Romero y col., 2004), en donde bastantes de ellos acceden a esta diplomatura por no poder hacerlo a la licenciatura, o como un mal menor para luego continuar sus estudios en el segundo ciclo de la licenciatura; además de sus motivaciones propiciadas por la práctica de la actividades físicas y deportivas.

Siguiendo con la práctica de la EF, consideramos que el modelo educativo para la intervención docente no puede responder a imposiciones legales y establecidas desde fuera de la realidad escolar, como puede ser el currículo y orientaciones educativas elaboradas por expertos, o el currículo oficial (primer nivel de concreción), éste debe servir como referencia y orientación. Es el propio docente que, por sus conocimientos y valoraciones del contexto de actuación y de las características de su alumnado, actúa como agente crítico de los procesos educativos; mediante el análisis y la reflexión deberá establecer cuál podría ser el más adecuado y cuál debería ser su papel o intervención didáctica. Fraile (2004), considera las características contextuales donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimando que la reflexión sobre la práctica es una de las claves para la formación ya que, no sólo ayuda a mejorar la práctica, también favorece el desarrollo profesional de los docentes.

En otro lugar (Romero Cerezo, 2001) ya planteábamos que para la intervención didáctica se requiere de unos conocimientos, de unas capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. El éxito educativo del profesor estaría en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, lo cual le exigiría que dispusiera de una gran capacidad para la intervención didáctica. Para ello, debemos encontrar con un profesional con capacidad de diagnóstico de las situaciones educativas, de establecer un diseño adecuado y de actuación en el aula, de esta manera las actividades físicas propuestas serían un medio de desarrollo y de educación integral a través del desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento. Será capaz de informar y motivar al alumnado, de mediar y actuar en la clase, adaptándose a las exigencias de una situación educativa concreta y a las necesidades formativas de los alumnos, buscando las condiciones más adecuadas para el aprendizaje personal y social de cada uno de ellos. Por tanto, el papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar a los alumnos y alumnas en la adquisición de aprendizajes en cuanto a capacidades, habilidades, competencias y valores.

Esta idea coincide con el modelo educativo actual, que no se centra meramente en la materia o área curricular (contenidos científicos y técnicos), siendo a través de ella como se contribuye a la formación integral, sin olvidar los aspectos culturales relacionados con la actividad física que deben ser aprendidos. La función docente ya no es tan transmisora (centrada en el docente), se focaliza en el aprendizaje de los escolares (se pone el acento en el aprendizaje y no en la enseñanza), *en el aprendizaje del alumno y no en el del profesor* (Torrego, 2004:261). Esto supone posibles cambios con respecto a lo que se hacía tradicionalmente en las clases de EF, en el modo de planificar y organizar la materia, en la forma de presentar los contenidos, en la organización de la clase, en el desarrollo de las actividades, como también en la predisposición para el trabajo de los escolares.

Además, no se debe perder la orientación de ¿qué y cómo aprenden los alumnos y alumnas en la clase de EF?

De manera tradicional, se ha entendido que una buena enseñanza de la EF dependía de las características y habilidades del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras (así conseguiría más aprendizajes motores), para lo cual se exigía una buena organización y disciplina. En este sentido, la investigación se centró en determinar cuáles eran los comportamientos del profesor para que fuese eficaz y, empleando un buen método, hiciese una buena práctica de la EF (Pieron, 1988; Siedentop, 1998).

Este tipo de prácticas educativas de la EF pueden ser sólo enjuiciadas en función de lo que el docente se había propuesto y pretendía lograr, no tenía ningún tipo de consideración sobre lo que la práctica y las experiencias de las actividades físicas podrían suponer para las alumnas y los alumnos. Esto nos lleva a cuestionarnos cómo es la práctica educativa de la EF, sobre todo porque este tipo de práctica suele pasar como desapercibida, no hay ningún problema en las clases, los chicos y las chicas están implicados y practicando las actividades motoras, simplemente hacen su papel de alumnos y alumnas para poder superar la asignatura sin ningún problema. Tinning (1992) suele recelar de este tipo de prácticas didácticas, sobre todo cuando arguye las consecuencias que tienen una vez que han terminado la etapa de escolarización. Sobre esta cuestión podríamos preguntarnos ¿qué les queda a los jóvenes de la EF una vez que han terminado sus estudios?, ¿se han creado hábitos y actitudes favorables para la práctica de la actividad física? Otros aspectos a considerar pueden ser sobre determinados comportamientos que se han dado en el clima de la clase, tales como el fomento de la cooperación, la competitividad o ambas; trato de igualdad o desigualdad entre todas y todos; la estima o la falta de consideración que se les hace; cómo se integra a los diferentes; con respecto al sexismo, ¿cómo se propicia la participación entre los chicos y las chicas?, ¿hasta que punto las actividades seleccionadas no tienen un interés limitado respecto al sexo?... Todos estos planteamientos y su reflexión nos pueden llevar a recapacitar sobre las implicaciones que pueden tener las prácticas de la EF en cuanto al desarrollo individual y social.

Habrá que buscar una práctica educativa de calidad, en donde los docentes no deberán centrarse simplemente en contenidos concretos de su materia, por muy actualizados que estén, al mismo tiempo deben preocuparse por los aprendizajes, por los valores y las actitudes de los alumnos y alumnas. No es un mero transmisor de su materia, además es un educador que guía, media, orienta y facilita, conociendo diversas estrategias didácticas, aquellas que motiven e impliquen activamente a los escolares en los procesos de aprendizaje, siendo éstos de una gran utilidad para el desarrollo individual, social y para la vida; es decir, lo que se aprende debe dejar huella y utilizarlo una vez que se ha terminado la escuela. Para ello, el propósito de todo docente es mejorar su práctica docente, para que los escolares tengan unas prácticas gratificantes y puedan aprender mejor. Para este menester, lo primero que tiene que hacer es cuestionarse su práctica, ¿cómo es? ¿Realmente las alumnas y alumnos se encuentran atraídos y se implican en la realización de las actividades de EF? Obviamente, el docente no puede perder su norte, deberá considerar los grandes propósitos educativos (los formativos y los propios de su materia), establecer el “qué” y “cómo” se va a hacer y “para qué”. Es, a partir de la práctica, cuando podrá analizar, reflexionar y apreciar si realmente puede mejorar, mediante las interacciones entre el profesor, los alumnos y el contenido. Sin olvidar, que en el ambiente de la clase de EF se dan situaciones complejas que no están exentas de valores y significados de los protagonistas y de las manifestaciones culturales relacionadas con diversas expresiones de la actividad física y el deporte, que el docente tendrá que sopesar, valorar y tomar las decisiones necesarias para que no se alejen de los propósitos educativos. En consecuencia, para llevar a cabo unos buenos procesos educativos de la EF se necesita de un profesorado bien formado, comprometido con su práctica, que sea capaz de propiciar la calidad de la misma, con valores educativos, implicado en un proceso formativo y compartido dentro del contexto escolar; y con actitudes abiertas hacia la mejora e innovación curricular.

De Vicente (2002) da argumentos sobre los cambios que se pueden producir en el mundo laboral o práctica profesional de los docentes, sobre todo por lo que la sociedad pueda demandar en el

Sistema Educativo como consecuencia de las modificaciones y las nuevas situaciones sociales. Igualmente, Santos Guerra (1993) arguye que la función docente no es la misma siempre, es cambiante y compleja, determinada por el concepto de escuela, de enseñanza y currículo que prevalece en cada momento. La aparición de nuevas situaciones de enseñanza al surgir nuevos contenidos, nuevas tendencias y métodos educativos, la multiculturalidad y problemas sociales en las aulas (violencia, injusticias y desigualdades sociales...) que están afectando al contexto escolar, hacen que el concepto de escuela, currículo y las funciones del docente estén sufriendo cambios y haya necesidades de adecuación y adaptación en la enseñanza. Por otro lado, el contexto educativo, el centro de trabajo del docente, es una realidad compleja y en su configuración intervienen múltiples tareas (organización y funcionamiento), de interrelaciones y realidades socio-culturales que inciden en el trabajo educativo en el aula. Estas cuestiones exigirán acomodación de estos profesionales de la enseñanza a los nuevos tiempos y contextos, a quienes se les reclama habilidad para descubrir significados y comprender modelos, habilidad para resolver problemas en el marco del contexto educativo e interrelacionado entre los distintos elementos, habilidad para trabajar en equipo (De Vicente 1998). Igualmente, el profesor de hoy debe predecir cuáles son los valores sociales que imperan, sobre todo porque podrían juntarse distintas sensibilidades que deben materializarse: democracia, tolerancia, solidaridad, igualdad, interculturalidad, etc. La EF no es ajena a esta realidad y el docente no puede dar de lado a estas cuestiones, sobre todo por las potencialidades educativas que ofrece esta materia como área curricular.

Igualmente, si a la complejidad aludida se añaden los nuevos avances tecnológicos y los nuevos currículos (debido a los cambios políticos), nos encontramos que el docente estará obligado a revisar su práctica, sus creencias y teorías, para adecuarse a las nuevas demandas y a los nuevos roles que la escuela le exige, en la búsqueda de una eficaz y adecuada práctica docente. Esto nos lleva a la actitud abierta y crítica que debe tener todo docente durante el desarrollo de su práctica profesional, que le ayude a revisarla y analizarla como una forma de construcción y reconstrucción en un proceso continuado de su conocimiento profesional, entendiendo éste como idiosincrático, pero que constantemente se encuentra sometido a modificaciones.

Actualmente hay una conciencia de que el docente debe superar los viejos esquemas de pensamiento y usos docentes predominantes (hoy obsoletos) y centrarse en la parte sustantiva de su actuación: el pensamiento y la reflexión sobre la práctica (Schön, 1983, 1992; Romero Cerezo, 2003a). Esta es la base para muchos aspectos de la docencia de la EF, no se puede concebir de antemano, necesita ajustarse y acomodarse mediante el proceso de acción y análisis. Así, *la reflexión* debe entenderse como un recurso poderoso para activar los procesos cognitivos acerca de la propia práctica, es una forma de meditar sobre ella y cotejarla sobre las propias creencias y teorías, buscando dar coherencia a las acciones y las decisiones que se toman. El docente debe acostumbrarse a percibir qué es lo que hace para repensar su práctica desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo. De esta manera, la reflexión es una forma de revelar la propia experiencia mediante la información que se obtiene y el pensamiento de la propia actuación, y en función del análisis que se haga, reconsiderar venideras actuaciones, tomando decisiones pertinentes para llevarlas a cabo.

El proceso aludido se considera de gran trascendencia para la mejora profesional de los docentes, pero incompleto, es necesario comunicar, analizar y discutir con otros profesionales las prácticas docentes mediante diálogos profesionales. Además, el papel del docente no debe centrarse únicamente en su materia, algo muy común en los profesionales de la EF que, en muchas ocasiones se encuentran solos en sus respectivos centros educativos, que de manera aislada intentan logros educativos. Como educador y como parte del equipo docente, junto con otros profesionales de otras materias, tienen unos objetivos comunes y compartidos de la etapa, del ciclo o del nivel educativo, a los que cada uno deberá contribuir desde su materia y de forma interdisciplinar; para ello, será necesario planificar, diseñar y llevar a cabo actuaciones y evaluarlas atendiendo al proyecto común.

Como consecuencia de lo expuesto, para el desempeño profesional del docente de EF, tendrá que asumir una serie de funciones que podríamos sintetizar en:

- *Diseñar y concretar el currículum de Educación Física en función de su contexto y de la problemática de su aula o nivel educativo.*
- *Actuar en una determinada etapa (Educación Primaria o Educación Secundaria) y contribuir a las finalidades educativas de la etapa, centrándose en unas orientaciones metodológicas propias de la etapa, la importancia del aprendizaje constructivista y significativo, y atendiendo a las situaciones educativas especiales.*
- *Valorar y ejercitar el trabajo en equipo como el pilar del proceso formativo global de los escolares que desencadenaría en el proyecto educativo integrado (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular).*
- *Tener una gran capacidad de actuación, de análisis, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y de su contexto social. Es un investigador de su propia práctica, además de mantenerse actualizado, considerando las últimas aportaciones e innovaciones curriculares y a las nuevas tecnologías.*

II. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Por *formación inicial* entendemos el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza, en nuestro caso, la materia en cuestión es la EF. Pero, ¿cómo se forma a los futuros docentes para que puedan ejercer la tarea de enseñar EF?

A este interrogante podríamos encontrarle una respuesta simple, proporcionando una preparación, con unos conocimientos y unas destrezas que les permitan cumplir con la función de enseñar EF para el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero, la formación inicial del profesorado, entendida como la preparación profesional de los futuros docentes, tal y como hemos visto antes, debe ir a algo más que concebir el papel del enseñante no sólo como transmisor de conocimientos básicos de la materia, sino también en el sentido de educadores, con actitudes críticas y reflexivas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la reconstrucción del conocimiento que se genera desde la práctica y en un determinado contexto. Igualmente, cuando hemos visto qué capacidades y conocimientos debe tener el futuro docente a través de las funciones que se espera que desarrolle, hemos destacado que la práctica docente no es una actividad sencilla y, por ende, menos aún será la formación inicial. Sobre todo porque no hay un único modo de estructurar el conocimiento que necesita saber, qué destrezas, competencias o capacidades se necesitan para enseñar y cuáles serían las actitudes que se deben propiciar. Para ello, hay una necesidad de recurrir a la investigación didáctica que nos proporcionará conocimientos y, éstos, nos ayudarán a determinar cuáles son las necesidades de formación, acercándonos a un modelo de formación del docente en EF que permita establecer un programa formativo que cualifique al futuro profesional para que se dedique a la profesión de enseñar.

Atendiendo a diversos trabajos e investigaciones, abogamos por una formación que se estructure en base a conocimientos de la práctica y que deben apuntar determinados dominios que se van a constituir a través de las *competencias docentes*, porque a través de ellas se pone el acento en aquello que necesita saber y puede hacer para adaptarse a un contexto y seguir aprendiendo en su desarrollo profesional. Por tanto, estamos ante el problema de *la práctica profesional de la EF*, como una actividad compleja, delicada y cambiante que se da en un contexto educativo, necesita de unos conocimientos teóricos y prácticos, de unas capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. Estos argumentos justifican que la preparación de los futuros docentes deberá dotarles de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal. Hay necesidad de una *formación general*, propia de las materias pedagógicas, psicológicas y sociológicas; de una *formación específica de la materia*, que proporcione los conocimientos básicos del contenido a enseñar y de las teorías de la EF; *formación profesional*, que acerque e inicie a los futuros docentes a la cultura de la práctica profesional, a la intervención didáctica, al diseño y el desarrollo curricular, al análisis y a la reflexión sobre la propia actuación.

Siguiendo manifestaciones de Hernández (2000), los saberes a desarrollar en el profesor de EF deben estar vinculados con las propias manifestaciones culturales del movimiento humano o la actividad física, aquellos derivados del “cómo” desarrollar los procesos de enseñanza y los correspondientes al conocimiento de la realidad histórica y sociocultural del contexto. No se trata de que simplemente conozcan el currículo educativo y el de la EF, sino que tengan la capacidad de percibir, analizar e interpretar la realidad sociocultural. De esta manera, estarán dispuestos para poder asumir el ejercicio profesional en toda su complejidad, teniendo la capacidad básica de adaptarse con flexibilidad y la rigurosidad necesarias para realizar la tarea educativa. Para ello, no debe ser suficiente con proporcionar conocimientos y destrezas para los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la EF como materia, es necesario generar actitudes que cuestionen el propio proceso mediante la acción reflexión, que puedan estar abiertos a la formación durante el desarrollo profesional y a la innovación educativa. O como apunta más recientemente Hernández (2004), se debe entender la práctica de la EF como un compromiso ético con la mejora de la propia sociedad y de los individuos inmersos en los procesos educativos como ciudadanos que lo constituyen. Estas actitudes deben ser promovidas desde la formación inicial, las decisiones adoptadas como docentes y los actos que se lleven a cabo deben ser objeto de reflexión, de análisis e interpretación, ya que siempre habrá algo que mejorar en la labor docente.

Con referencia a la formación de los docentes en EF, con anterioridad (Romero Cerezo, 2000) hemos cuestionado la formación de estos docentes en base a distintas teorías que se han originado desde diversas investigaciones y referencias teóricas. Actualmente existe un debate acerca de la utilidad que tiene la formación inicial sobre el desempeño y el desarrollo profesional de los docentes (Imbernón, 1994 y 1996). Investigadores en el campo de la didáctica y la formación del profesorado hacen referencia a la necesidad de un replanteamiento epistemológico del discurso didáctico, sobre todo cuando se plantean cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento didáctico aplicado a los problemas reales de la práctica diaria de enseñanza. Las críticas se hacen al inmovilismo, la existencia de un cierto desenfoque y una carencia de relación entre la teoría y la práctica (Cebreiro, 1995), aspectos que ya predominan en la perspectiva tradicional y la perspectiva técnica de formación del profesorado.

Si hacemos un repaso en el devenir histórico de las investigaciones didácticas en la formación del profesorado de EF, nos centraremos en las distintas perspectivas y discursos existentes (García Ruso, 1993, 1997, 2004; Romero Granados, 1995; Contreras Jordán, 2000, 2001; Romero Cerezo, 2000), que las vamos a englobar en:

- La perspectiva del discurso técnico.
- La perspectiva del discurso práctico.
- La perspectiva del discurso reflexivo y crítico

La perspectiva del discurso técnico

Nos centraremos en un primer momento en *la perspectiva más tradicional y técnica*. En ella se podrá comprobar que para conseguir la formación y capacitación profesional, lo que se pretendía era dotar a los futuros docentes de conocimientos teóricos que le permitieran dominar la materia y aprender a enseñar a sus alumnos. El experto, el profesor de universidad, es el que posee el conocimiento, el cual se presenta como “dado por sentado” y el estudiante (futuro profesor) es un receptor pasivo del conocimiento con poca participación en el proceso de formación (Pascual, 1993). Se enfatizaba sobre el academicismo universitario, esto supone que la adquisición de conocimientos de las distintas asignaturas que integraban el currículo formativo deben proporcionar las competencias necesarias para la actividad profesional prevista. Así, a través de los conocimientos teóricos, que se suponía que se debían adquirir en su formación inicial, se satisfacían las necesidades de la práctica. La teoría va a dar respuestas a la práctica, o lo que es lo mismo, el conocimiento académico se identifica con el conocimiento práctico. La idea que prevalece es que mediante la teoría, entendida como un conocimiento funcional, se consigue un conocimiento básico, mientras que la adquisición de destrezas y su aplicación práctica vienen después.

De manera tradicional, se ha entendido que una buena enseñanza de la EF dependía de las características y habilidades del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras (así conseguiría más aprendizajes motores), para lo cual se exigía una buena organización y disciplina. En este sentido, la investigación didáctica (presagio-proceso-producto) se centró en determinar cuáles eran los comportamientos del profesor para que fuese eficaz y, empleando un buen método, hiciese una buena práctica de la EF. Mediante una observación sistemática se obtiene información del comportamiento de los profesores, así como el comportamiento motor y de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que provoca el éxito de los alumnos (tiempo de aprendizaje motor, las interacciones de los profesores, la organización y el control de la clase, el feed-back, etc.). Respecto a los contenidos de la EF se establecían modelos de actuación más propicios para su aprendizaje, predominando la instrucción directa como técnica de enseñanza, donde las tareas estaban preestablecidas, los alumnos debían reproducir fielmente en función de los objetivos y de la secuenciación y sobre esto se establecía la evaluación mediante pruebas objetivas (test de condición física y de habilidad motriz). Este era el modelo que se planteaban y ejemplificaba en la formación inicial de los futuros docentes que, mediante el entrenamiento, debían adquirir las competencias procedimentales necesarias, para que luego la aplicaran en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Veamos un caso práctico de esta perspectiva (nº 1):

Un profesor pretende que los futuros docentes aprendan a enseñar una determinada habilidad motriz. Para ello, primero explica teóricamente qué es la habilidad motriz, cuáles son sus características, qué tipos existen y cuáles serían las orientaciones adecuadas para proponer actividades de este contenido, llegando a efectuar ejemplificaciones prácticas. Después, les pide que, mediante prácticas simuladas, realicen la enseñanza de la habilidad ante unos hipotéticos escolares –los propios estudiantes universitarios-. Una vez que ha concluido la exposición práctica, el profesor corrige aquellas deficiencias que ha observado y les describe cuáles han sido los errores que han tenido y cómo debería haber sido la forma correcta de la intervención didáctica atendiendo a un patrón de actuación predeterminado en cuanto a la explicación, demostración y corrección de la habilidad motriz.

En este caso, el hipotético docente de EF se centra en los modelos de ejecución, intentando que los escolares reproduzcan o se acerquen, lo más posible, a la realización correcta de la habilidad. O sea, establece claramente cómo lleva a cabo el proceso y valora cuáles son las necesidades de los escolares en cuanto a la habilidad motriz a enseñar. Además, suele estar muy pendiente de conducir o guiar al alumnado en su aprendizaje de la habilidad, porque si no, entiende que no aprende; estableciendo el mismo ritmo de aprendizaje para todos. Se supone que, el modelo didáctico que se ha mostrado, es el que luego debe tomar de referencia para emplearlo en su contexto de actuación, independientemente de las condiciones en que se pueda encontrar.

Durante mucho tiempo el objetivo de la formación inicial de los futuros docentes ha consistido en hacerles acceder a un modelo dado, fijado empíricamente por la tradición, establecido de una manera parcial por los centros encargados de formar a los docentes (INEFs, Escuelas de Formación del Profesorado,...), textos oficiales o publicaciones realizadas por expertos, que los profesores han pretendido reproducir al pie de la letra y, que luego, ha desencadenado en actividades rutinarias, acríicas e irreflexivas. En este caso, lo que se ha pretendido es que el futuro docente aprenda a enseñar la habilidad motriz atendiendo a las indicaciones que le ha dado el profesor universitario. Ahora bien, a la hora de enfrentarse con la práctica real: ¿Este prototipo se puede generalizar y aplicar en diferentes contextos?, ¿se puede esperar que los escolares respondan a las situaciones hipotéticas que se plantean desde los centros de formación?... O sea, no han aprendido cómo y para qué emplear unos determinados procedimientos para enseñar la habilidad motriz en contextos concretos, para lo cual se necesitaría la capacidad para diagnosticar y adaptar este contenido a las necesidades reales de sus alumnos y alumnas y a las condiciones espaciales, materiales y del tiempo disponible en el centro escolar. Independientemente que, desde la formación inicial, le ha dado la receta que él o ella deben de reproducir fielmente, de ahí las pocas posibilidades de análisis y de reflexión de la práctica.

Desde esta perspectiva, la teoría es vista como fuente de reglas para determinar los comportamientos de la enseñanza eficaz, que fueron objeto de la investigación en la década de los 70 y los 80. Ésta consistía en determinar cuál es la actuación del profesor, detectando su conducta más consistente y la más influyente sobre el aprendizaje de los alumnos (interacción en clase y de análisis de tareas), de manera que sean éstas las que deben plantearse en los programas de formación del profesorado (García Ruso, 1997, 2003 y 2004, Romero Cerezo, 2000). Estos planteamientos responden a una formación prescriptiva, no real, en donde se supone, desde un punto de vista hipotético, cómo debe ser el tipo de enseñanza, cómo deben aprender los escolares, cuáles pueden ser las estrategias a seguir en el proceso, cómo pueden ser las decisiones a tomar sobre el currículo, sobre el comportamiento de los escolares, etc. Luego, cuando el docente se instaura en el contexto social y educativo, se da cuenta que la realidad de la enseñanza no se corresponde con los conocimientos que ha adquirido en su formación. Es como una especie de tiempo perdido y poco útil en el desarrollo de su competencia como profesional y en la calidad de su trabajo a realizar.

Los esquemas de acción, modelos didácticos y sus teorías que se han dado en el centro de formación como pautas a seguir, puede que sirvieran para formar a otros profesionales de la EF para determinados momentos históricos, en donde la adquisición práctica está sujeta a situaciones de laboratorio (o ficticias), pero que se encuentran descontextualizadas, sobre todo cuando se enfrentan con la práctica real, con unas condiciones espaciales y temporales, con unos escolares que tienen características distintas a las planteadas en la teoría. Hay como un alejamiento de la realidad práctica de los docentes, produciéndose un choque entre el conocimiento teórico, proporcionado en los centros de formación y el conocimiento práctico, el que se genera en la práctica. Además, al adoptar las formas de actuación establecidas, pueden llevar implícitas estrategias erróneas de comportamiento (vicios, mitos, prejuicios...), hay necesidad de tener una gran capacidad de adaptación contextual, de tener un conocimiento práctico que sirva para resolver problemas que acontecen en el día a día, tomando decisiones de manera autónoma y una reflexión sobre la práctica.

En un análisis efectuado por Romero y col. (2001) acerca de los pensamientos de los futuros maestros especialistas en EF sobre la valoración de la formación teórica, éstos suelen considerar que las prácticas específicas de las asignaturas impartidas en la facultad, en líneas generales, suelen ser útiles; no tanto las asignaturas más teóricas porque no han tenido una aplicación directa en las clases que han impartido. Los estudiantes, en su contacto con la práctica a través del prácticum, suelen encontrar una separación clara y diferenciada entre teoría y práctica. El contenido teórico se aleja de la realidad en cuanto a la preparación o nivel de los escolares, la motivación y el interés por las actividades físicas, el horario lectivo con el que se cuenta para llevar a cabo una programación, etc.

Estos planteamientos, como veremos, nos alejan del modelo técnico que imponían normas y prescripciones de actuación, que se asumían como válidas y generalizables a cualquier contexto y situación. De esta manera el conocimiento teórico adquirido durante la formación inicial no es válido para aplicarlo a todos los contextos y situaciones donde se desarrollen las clases de EF. El carácter profesional de la formación docente requiere la enriquecedora fusión de la teoría y la práctica; de la ciencia, la técnica y el arte; de la sensibilidad y la razón; de la lógica y la intuición. Esto impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo como esquemas teóricos, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención (Pérez, 1988).

La perspectiva del discurso práctico

Un siguiente paso en la formación fue *la perspectiva práctica*, más centrada en el proceso y la implicación que pueda tener el futuro docente en su posible actuación. La teoría tiene una relación indirecta, está vista como esquemas mentales que ayudan a resolver los problemas de la práctica, que es lo que realmente es importante, porque a través de ella es como realmente se aprende. En este modelo se asume que la enseñanza es un proceso de planificación y puesta en práctica de acciones, un proceso de toma de decisiones (Shavelson, 1986). Se considera al profesor como un profesional que piensa y toma decisiones en las situaciones de enseñanza, considerando los procesos internos que se

producen en su mente a la hora de tomar esas decisiones durante la enseñanza (Carter, 1990; Calderhead, 1996, García Ruso, 2003). Por ello, la conducta que despliega está sustancialmente influenciada y determinada por los procesamientos del pensamiento. Por consiguiente, su formación se va a centrar en que sea capaz de recibir más información sobre las situaciones educativas, que elabore estrategias de pensamiento para resolver problemas, que sea más científico e intente huir de las rutinas de enseñanza, buscando más variabilidad de situaciones.

La investigación que ha predominado en esta perspectiva o discurso de formación del profesorado ha sido la interpretativa. Este tipo de investigaciones han supuesto un nuevo impulso a la investigación al sentar las bases sobre la profundización e interpretación de la realidad. La práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de Enseñanza. Además, permitirá comprender mejor el porqué de los procesos que se llevan a cabo en la práctica, los pensamientos de los profesores y de los alumnos. De esta manera surge el *modelo de investigación didáctica cognitivo o mediador centrado*, bien en los alumnos o en los profesores.

Desde esta perspectiva no preocupa tanto la conducta de los docentes, se considera el estudio del pensamiento por ser quien guía su práctica. Convirtiéndose la práctica o las situaciones educativas como el centro que origina que el docente pueda actuar de una determinada manera, activando para ello la reflexión y la toma de decisiones. En consecuencia, se parte del principio de que el profesor es una persona que razona y toma decisiones, que es un sujeto reflexivo que emite juicios y que es portador de creencias que guían su actividad profesional (Contreras Jordán, 2000). Los estudios que se han realizado se han centrado en la planificación de los profesores, en sus creencias o teorías implícitas, en la toma de decisiones, en las reflexiones, etc.

Desde el planteamiento realizado, la formación inicial debe abordarse como un proceso en donde el futuro docente debe de desarrollar su capacidad reflexiva y buscar su propio estilo de enseñanza, sabiendo cómo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a la práctica. Es decir, hay necesidad de basarse en la práctica profesional, en la que no se pueden aplicar técnicas o competencias previamente adquiridas, sino que a través de ella se pueden elaborar planes de actuación, hacer un seguimiento, replantearla, etc.

Veamos un caso práctico desde esta perspectiva (nº 2):

En este caso el profesor pretende que los estudiantes universitarios de EF aprendan a enseñar una determinada habilidad motriz, teniendo en cuenta las distintas posibilidades de enseñanza que ofrece ésta, es decir, que se centra en una práctica de aprendizaje de esta habilidad. Previamente, los estudiantes discuten en grupo, llegando a un reconocimiento y anotación de los distintos tipos de manifestación de esta habilidad, formas de enseñar y aquellos aspectos que deben considerar para su enseñanza.

Una vez que cada grupo ha confeccionado las distintas posibilidades para enseñar la habilidad motriz, se discute ante toda la clase cuáles serían los criterios que habría que tener en cuenta para poder aplicarlos a los escolares. Posteriormente, mediante prácticas simuladas, un grupo realiza una propuesta práctica con sus compañeros.

Al final de la exposición práctica, el profesor y los estudiantes analizan la pertinencia de la actuación didáctica con los criterios que se habían establecido para una enseñanza práctica de la habilidad motriz. Surgiendo, de esta manera, actividades alternativas o procedimientos alternativos para aprender a enseñar esta habilidad y que los escolares puedan estar implicados en ellas.

Por tanto, se asegura que los futuros docentes entenderán cómo hacerlo y qué es lo que se puede pretender con cada una de las actividades propuestas.

En este segundo caso, el futuro docente se encuentra con varias posibilidades de trabajar la habilidad motriz, siendo capaz de encontrar criterios diversos y puede llegar a establecer procedimientos más útiles para enseñarla. Nos encontramos en procesos donde lo más importante, no es sólo lo que se hace, sino cómo se hace y qué aprendizaje motor es el que se adquiere. Este discurso

no pone el principal acento en las competencias y habilidades para enseñar o en las habilidades motoras del docente para ejemplificar una determinada habilidad motora (“*saber hacer es suficiente para considerar que se sabe enseñar EF*”). Estos argumentos se han dado con cierta frecuencia en el campo de la enseñanza de la EF (como ejemplo claro, tenemos las pruebas tradicionales de selección a las Facultades de la Actividad Física o los INEFs). Es más, las condiciones y capacidades motoras que puedan tener los futuros docentes de esta materia no implican, necesariamente, que tengan capacidad para enseñarla y propiciar aprendizajes a sus alumnos y alumnas, por lo que tendrán que asimilar una serie de estrategias didácticas, centradas en la práctica, para aprender a enseñar en el campo de la EF.

En el campo de la investigación didáctica encontramos aportaciones de Elbaz (1988), Elliott (1988), Medina y Dominguez (1988, 1992), Contreras (1991), Pérez Gómez (1993) entre otros, que consideran que el conocimiento del profesor no es teórico, sino práctico, es decir, que se interaccionan las teorías, creencias que el profesor tiene con su práctica de enseñanza. El profesor construye sus proposiciones a través de la acción. Esto quiere decir que este docente, además de saber sobre su materia tiene que saber enseñarla; sin olvidar que se encuentra en el ámbito educativo, por lo que sus intervenciones, no exentas de valores, estarán impregnadas de una responsabilidad hacia la formación integral de sus alumnos y alumnas.

En el campo específico de la investigación didáctica en EF, García Ruso (2004) expone cinco estudios que se interesan por indagar en el conocimiento práctico de los profesores de EF: Del Villar (1993), mediante el estudio de casos y el desarrollo de situaciones formativas reflexivas, los profesores llegan a ser conscientes de su conocimiento práctico personal, elaborado en contacto con la realidad docente; Romero Cerezo (1995), mediante un estudio de casos sobre la formación inicial del maestro en EF, entre otras razones, destaca el acercamiento del conocimiento práctico de los maestros mediante el prácticum; Viciano (1996) elabora un estudio sobre la evolución del conocimiento práctico de los profesores de EF, en un programa de formación permanente colaborativo; Granda (1996) determinó el conocimiento práctico que generan y utilizan los docentes en EF en su práctica educativa, comparando la actuación, las opiniones, los juicios de los futuros maestros y los maestros noveles; Ramos (1999) profundiza sobre los procesos reflexivos que emplean los profesores para construir el conocimiento profesional.

Desde esta perspectiva, encontramos el inconveniente de que, a pesar de que se centra en la parte comprensiva de lo que el profesor pensaba y actuaba, se hacía desde una visión individualista, olvidándose del contexto donde se desenvolvía la enseñanza, considerando que éste mediatiza el proceso que es complejo y no uniforme. Por eso, la enseñanza de la EF no se puede generalizar, es contextual y responde a cada realidad. Por otro lado, el pensamiento del profesor está preñado de valores y de formas de interpretar la realidad. Además, para Contreras (1991), se ha atendido más a las capacidades formales de procesamiento de información que al contenido de ese pensamiento, tanto al de la asignatura que enseña, como al del conocimiento pedagógico que posee o al del currículo concreto que enseña. El docente, desde el punto de vista ético, debería entrar en una dialéctica entre la función cultural que ejerce como enseñante de una materia, el compromiso social, el propiciar una práctica y difundir un conocimiento sobre la actividad física.

Carreiro da Costa (2002) ha pretendido verificar aquellas decisiones y comportamientos de enseñanza que reflejan lo que los profesores piensan acerca de la función y del papel que atribuyen a la escuela y a la disciplina de EF en la formación de los alumnos, centrándose en grandes áreas:

- Las creencias de los profesores, porque es evidente que la enseñanza está asociada a las creencias, valores y convicciones personales que estos tienen. Por ello, se plantea: ¿a que se debe el éxito o el fracaso de la enseñanza?, ¿qué finalidades tiene la EF en el contexto escolar?, ¿qué significa que el alumno tiene éxito en la clase de EF? De estos estudios se desprende que los profesores se consideran los verdaderos canalizadores de los aprendizajes de los alumnos, no haciéndose responsables del fracaso o del desinterés de los segundos. Tinning (1992) ya contó las “historias de terror” de algunos estudiantes de la especialidad de EF mencionaban cuando padecieron esta

asignatura en anteriores niveles educativos, ocasionando que las vivencias no fueran gratificantes. Esta cuestión no quita que no existan buenas prácticas y buenos profesionales de la EF que prestigien la asignatura y estén comprometidos con la formación de los alumnos y alumnas, preocupados por diseñar y llevar a cabo buenos programas para que sus alumnos y alumnas tengan experiencias significativas, para que se comprometan con la asignatura y puedan conformarse hábitos y actitudes favorables hacia la actividad física (Romero Cerezo, 2001).

- La planificación de los profesores y la relación entre la planificación y el comportamiento del profesor y alumnos. ¿En qué se basa la planificación del profesor, en los objetivos, los contenidos o en las actividades?, ¿responde a una preocupación del proceso instructivo o a un desarrollo personal de los alumnos?, ¿qué relación existe entre lo diseñado y lo realizado en el proceso interactivo del profesor?...

Para De Vicente (1993), la planificación, el pensamiento interactivo y las atribuciones de los profesores no pueden ser entendidas sino es dentro del contexto psicológico en que se dan; y este contexto es una mezcla de teorías, creencias y valores que posee el profesor sobre su papel y sobre la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje. La docencia de la EF no está exenta de aspectos emocionales, si lo que queremos es que tanto la actuación del profesor y el aprendizaje de la materia por el alumno sean valiosos, como que lo sean también el desarrollo profesional del primero y la utilidad de las vivencias para los segundos, lo que conlleva que los procesos que se desarrollen no sólo deben abarcar lo cognitivo, sino que además deben estar impregnadas del desarrollo emocional y de valores. Las situaciones de enseñanza deben estar orientadas al desarrollo personal y social de los protagonistas.

Al hilo de estas consideraciones, nos podemos hacer las siguientes preguntas: ¿se encuentra identificado y realizado el profesor de EF con su práctica profesional?, ¿qué supone lo que se enseña y se aprende en EF?, ¿qué metas son importantes alcanzar en EF?, ¿qué merece la pena enseñar y ser aprendido en EF?, ¿se educa para la vida?... Desde esta perspectiva y su discurso, tendremos algunos inconvenientes para responder a estos interrogantes, es lo que pretendemos hacer en la siguiente perspectiva.

Perspectiva del discurso reflexivo y crítico

Por último, intentando despejar algunas dudas en lo planteado anteriormente y desde un enfoque más cercano a nuestros propósitos, nos vamos a posicionar en una *perspectiva indagadora y reflexiva con un sentido crítico*, mediante la cual se pretende dar una contestación al discurso técnico y al que se centra fundamentalmente en resolver las situaciones prácticas, sobre todo si hay una falta de reflexión de los profesores en torno a la educación y a los problemas contextuales que inciden en ella (sociales, políticos, etc.) y que, con cierta frecuencia, ocurre en los centros universitarios responsables de la formación de los docentes en EF, tal y como hemos detectado en la evaluación de la titulación de Maestro, especialidad en EF (Romero y col., 2004). Actualmente, los programas de Formación del Profesorado se están enfocando a esta perspectiva que concibe al docente como un profesional de la educación que es reflexivo y que resuelve problemas (Schön, 1983, 1987). Abundando en este sentido, la reflexión supone cierto tipo de experimentación en la que los practicantes interpretan situaciones mediante planteamiento y resolución de problemas, esto es algo que se debería ir propiciando desde la formación inicial.

Dewey (1989) estableció la distinción entre la *acción rutinaria*, que es la que adoptan muchos docentes influidos por la tradición, en la que la realidad se da por supuesta; y la *acción reflexiva*, que es una consideración activa sobre la práctica, afrontando los problemas que surgen en ella, respondiendo y buscando las soluciones para poder resolverlos. Para que el docente sea reflexivo se requiere de apertura intelectual (nadie está en posesión de la verdad, habrá que cuestionarse lo que se hace y por qué se hace), actitud de responsabilidad (ser consecuente con lo que se hace) y sinceridad (responsabilidad de sus propios aprendizajes).

El discurso crítico de la formación del profesorado va más allá de la reflexión práctica, ésta debe estar informada social y políticamente de forma explícita. No basta con analizar y reflexionar en y sobre la acción, tiene que plantearse los valores que acarrea y las posibilidades de mejora y de cambio social que haga frente a las injusticias y desigualdades. Propugna un cambio escolar y emancipador, para ello se deben dar procesos de reflexión individual y colaborativa. La formación inicial debe plantear debates sobre la incidencia que tiene la EF en el género, la colaboración, la etnia, los medios de comunicación, los grupos sociales dominantes, etc. Todo ello buscando futuros profesionales de la docencia comprometidos con la transformación social que superen la reproducción de la ideología hegemónica. Destacamos autores de nuestro campo de actuación como Kirk (1990); Tinning (1992); Devís (1996); Pascual (2000); etc.

De esta manera, si queremos dar respuestas a los interrogantes planteados en el epígrafe anterior, habrá que considerar lo emocional y la enseñanza de los valores socio-afectivos, en los que no sólo buscamos el desarrollo personal (equilibrio y situaciones de autoestima), además habrá que potenciar las actitudes de respeto, la tolerancia, favorecer las relaciones sociales... Igualmente, el profesor debe desarrollar su autoestima, saber armonizar sus emociones y comportamientos, tener capacidad para controlar sus emociones, tener la habilidad para comunicar, potenciando la capacidad de esfuerzo, propiciando actitudes positivas ante la vida... En definitiva, la importancia que tiene el docente en EF para integrar a la persona en su entorno, favoreciendo el grupo de clase en la cantidad y calidad de las interacciones y que, en suma, contribuye en la formación y en la educación para la vida.

Veamos un caso práctico de esta perspectiva (nº 3):

En este caso el profesor universitario también intenta que los estudiantes de EF aprendan a enseñar una habilidad motriz, pero además pretende que analicen cuáles son las situaciones que se pueden encontrar a la hora de plantear las actividades motoras, cuáles podrían ser más convenientes, además, el porqué y el para qué de cada una de ellas y su incidencia en los valores educativos predominantes.

Previamente, el profesor universitario facilita información acerca de tres hechos distintos (tres casos), mostrando, en cada uno de ellos, el método que emplea cada profesor. A cada uno de ellos, le ha resultado eficaz para las situaciones que se encontraba y atendiendo a las concepciones que tienen acerca de la EF y de la intervención didáctica. Por tanto, presenta para su discusión y análisis tres formas distintas de enseñar la habilidad motriz:

a) En el primer caso, el hipotético docente de EF que se centra en los modelos de ejecución, intentando que los escolares reproduzcan o se acerquen, lo más posible, a la ejecución correcta de la habilidad motriz y el carácter instruccional de la misma.

b) El otro caso que expone se centraría en que la actuación del docente estaría encaminada a que los escolares estén practicando la habilidad motriz y puedan pasárselo bien. El estar ocupados realizando las actividades les permitirá un mayor aprendizaje de la habilidad motriz que se está ejecutando. Se deduce que este profesor entiende la actividad como aspecto esencial en la ocupación de los escolares, buscándole una utilidad práctica en los aprendizajes.

c) Y, por último, un tercer caso en donde el modelo de enseñanza del docente se centra más en el alumnado, analizando cuáles son sus motivaciones e intereses, cuáles sus capacidades y posibilidades, estableciendo las necesidades que tienen con respecto a la habilidad motriz que va a enseñar. El proceso lo considera como una oportunidad donde los escolares puedan experimentar, vivenciar y realizar actividades relacionadas con la habilidad motriz ("hacer"). Mediante la información que facilita el docente, son los propios escolares los que encuentran distintas aplicaciones de la habilidad motriz, implicándose cognitivamente para resolver las situaciones que se van encontrando en los juegos propuestos ("saber qué hacer"). Además, el profesor ha estado muy pendiente para que todos encuentren las mismas oportunidades para implicarse en las actividades y propiciando actitudes solidarias, coeducativas y de cooperación ("qué supone lo que hacen").

El profesor universitario, mediante el análisis y la discusión grupal colaborativa, y la reflexión colectiva, pretende que los estudiantes de EF (futuros docentes) puedan llegar a establecer qué prototipo de actuación didáctica está impregnado en cada uno de estos modelos. Cuáles son los

objetivos que pretende y los contenidos que se ponen en juego. Llegando a una reflexión: ¿Cuál es el modelo de actuación que se aproxima más al docente que es capaz de propiciar aprendizajes más significativos de los escolares? Este tipo de reflexiones se hace extensivo a aquellos aspectos que el profesor universitario considera que los estudiantes de EF deben aprender de los procesos didácticos para enseñar una determinada habilidad motriz, y aquellos otros relacionados con problemáticas sociales y valores educativos, además de buscar aplicaciones de enseñanza de esta habilidad motriz en distintos contextos, con distintas instalaciones y diversos materiales, etc.

Mediante este tipo de actuaciones docentes se busca utilizar procedimientos convenientes para plantear actividades de aprendizaje mediante el desarrollo de la habilidad motriz, reflexionando cómo debe de hacerse, cómo pueden implicarse los escolares, para qué lo pueden hacer y qué les supone para su desarrollo individual y social. Se busca que los futuros profesores tengan autonomía y capacidad de adaptarse a distintas situaciones que se puedan encontrar, planificando, sabiendo qué es lo que quieren y cómo pueden hacerlo. Además, desde un sentido crítico, puedan llegar a analizar y reflexionar sobre las posibilidades que tienen para llevarlas a cabo y qué es lo que están aportando para la mejora del proceso educativo y para una sociedad mejor. Por último, aprender a valorar el proceso seguido y a considerar sus decisiones como hipótesis de trabajo que pueden verse sometidas a revisión a partir de la valoración que efectúen del aprendizaje de los escolares en cuanto a la habilidad motriz y los objetivos educativos que se habían planteado.

Por ello, estamos de acuerdo con Zeichner (1987) cuando argumenta que se ha pretendido preparar al futuro profesor en las habilidades y estrategias que le permitan enjuiciar las metas educativas, tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas. Clark y Peterson (1986) entienden que los futuros profesores deben “saber hacer” y, a su vez, analizar los efectos de su acción en los alumnos, escuela y sociedad, prosperando así en el conocimiento profesional reflexivo.

En nuestro caso apostamos por un modelo de formación del profesorado que parte de la reflexión de su práctica docente, que le permite repensar sus teorías, sus esquemas de funcionamiento y las propias actitudes. Se requiere el desarrollo de esquemas de pensamiento y acción flexibles, que posibiliten el juicio razonado del contexto singular y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas para la mejora de los procesos educativos. De aquí que se plantee un programa formativo del futuro docente en el desarrollo de la capacidad docente para analizar y reflexionar sobre la práctica, para tener un sentido crítico sobre los procesos que se desarrollan en la escuela, buscando más calidad en los mismos, como una mejora profesional, como una revisión del discurso educativo y una contribución a la resolución de los problemas sociales.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN O DE PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Como consecuencia de lo que hemos expuesto anteriormente, podemos decir que los principios teóricos y prácticos que se proporcionan en la formación inicial no pueden ser generalizados a distintas situaciones y contextos educativos. El conocimiento que los docentes deben tener sobre la enseñanza de la EF debe ser, a partir de unos conocimientos básicos y una cultura profesional, más personal y particular del contexto donde se desarrolle la acción educativa. Los contenidos a enseñar, las vivencias de los alumnos y de las alumnas, las interacciones son situaciones educativas complejas, singulares y cambiantes en función del contexto social y cultural y no se pueden generalizar. Por ello, en la formación inicial, habrá que proporcionar fundamentos y crear actitudes, mediante el análisis y la reflexión crítica, para que puedan llegar a comprender e interpretar la realidad educativa que se puedan encontrar e intervenir en ella, buscando estrategias que propicien un acercamiento al conocimiento práctico mediante el estudio de casos, visualizaciones de clases, incidentes críticos, etc. Es una manera de ir conociendo los problemas docentes, los factores contextuales en donde se puedan desarrollar la práctica de la EF, los valores sociales asociados a la misma y a la contribución que se pueda hacer a los cambios y mejora de los ciudadanos.

Por ello, estimamos que sólo el desarrollo eficaz de interacción teoría-práctica supone un verdadero aval de garantía para la formación docente, toda vez que la formación del pensamiento práctico requiere de algo más que la simple adquisición de contenidos de carácter académico. Se hace necesario fusionar la teoría y la práctica, las teorías se activan a través de la práctica, en forma de pensamiento práctico. No basta con *saber* (teoría) es necesario *saber hacer* (práctica). Los conocimientos teóricos que se van adquiriendo en las disciplinas formativas, a partir de una fundamentación científica y técnica, deben basarse en problemas prácticos de enseñanza (situaciones educativas en el desarrollo del currículo) que, mediante el debate y la reflexión, deben buscarse aplicaciones prácticas; habituando a los estudiantes a analizar las condiciones sobre las que podría actuar como docentes. Durante el prácticum, los futuros docentes tienen la oportunidad de contrastar y reelaborar sus teorías sobre la base de las tareas que se desarrollan en contacto directo con la acción profesional real en los centros escolares. A través del análisis y la reflexión de la práctica, que no sólo se deben centrar en aspectos técnicos del desarrollo de la enseñanza, es necesario entrar en deliberaciones de los problemas prácticos y su vinculación con las finalidades y valores educativos. El prácticum puede ser una buena ocasión para aprender la práctica profesional mediante la opción metodológica de investigación /acción, no sólo como una manera de aprender la práctica docente mediante la planificación, acción, observación y reflexión, sino la de acceder una cultura profesional y de actitudes de mejora como enseñantes mediante la crítica y la reflexión (Romero Cerezo, 1995), además de un trabajo colaborativo con otros y otras colegas, conformando un grupo con inquietudes de mejora de la práctica, la de la EF como de la propia educación.

Como epílogo debemos decir que el futuro docente en EF, como profesional de la enseñanza, deberá conocer el currículo oficial de esta materia y cómo adaptarlo al contexto sociocultural donde se vaya a desarrollar. Dar respuestas a esas necesidades reales supone, por un lado, la adquisición de una serie de conocimientos científicos-técnicos sobre la educación en general y, en particular, de la EF; además, deberá poseer una serie de conocimientos didácticos sobre cómo desarrollar los contenidos y, de otro, iniciarse en la práctica docente en el aula de Educación Primaria o Educación Secundaria, efectuando actividades de EF a partir de la base adquirida en las distintas asignaturas del Plan de Estudios. Además, todo profesional de la educación deberá dar respuesta a una determinada concepción de la relación entre la teoría-práctica, como una forma de construcción de conocimiento que ayude a resolver los problemas de la práctica, tomando decisiones sobre la concreción de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. La práctica como fuente del conocimiento lleva a los docentes a una vía de investigación-acción, considerándose como un proceso muy valioso para la formación y el desarrollo profesional de los docentes (Blández, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico y D. Madrid (Eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis, 99-151.
- Blández, J. (1996). *Una investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona, Inde.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En D.C. Berliner and R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York, Simon Shuster Macmillan.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona, Paidós.
- Carreiro Da Costa, F. (2002). The teaching-learning process in physical education from the curriculum as text to the curriculum students experience in physical education. En A. Díaz y col. (coords.). *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*, Cartagena, Edición digital.
- Carter, K. (1990). Teacher Knowledge Learning to Teach. En W.R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.
- Cebreiro, B. (1995). Influencias socializadoras en el Centro de Formación y en las Prácticas Preprofesionales. ¿Culturas profesionales distintas? En Montero, Cebreiro y Zabalza. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago, Tórculo, 34-38.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, Akal

- Contreras Jordán, O.R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O.R. Contreras Jordán (Coord.) (2000) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 21-35
- Contreras Jordán, O.R. (2001). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. En F.J. PERALES y col. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 261-276
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Visor.
- Devís, J. (1998). El currículum de la Educación Física escolar y la Reforma Educativa: una aproximación crítica. En J. Hernández y col. *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria, Accafide, 47-66.
- De Vicente, P.S. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada, Adhara
- De Vicente, P.S. (1998). Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. Lorenzo y col. (coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 111-131.
- De Vicente, P.S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (coords.). *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, 379-403.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Eelbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. Villar Angulo (ed.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Alicante, Marfil
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca, Amarú.
- Fraile, A. (2004). El profesor de EF como investigador de su práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 37-49
- García Ruso, H. (1992). *La Formación del Profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral inédita. Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona, Inde.
- García Ruso, H. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesor de Educación Física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz (Tenerife), Universidad de la Laguna, edición digital.
- García Ruso, H. (2004). La investigación del conocimiento práctico del profesor de Educación Física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 50-57.
- Hernández, J.L. (2000). El futuro de la formación del profesorado de Educación Física. En O.R. Contreras Jordán (coord.) (2000) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 95-110.
- Hernández, J.L. (2004). La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 26-36.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. (1996). La realidad de la Reforma. Instituciones y Titulaciones de Formación del Profesorado. *VIII Congreso de Formación del profesorado (Hacia un proyecto profesional de formación del profesorado)*. Ávila, 5, 6 y 7 de junio.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum, introducción crítica*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 51, 18 (3), 127-143.
- Pascual, C. (1993). La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la reflexión. *Revista perspectiva en Educación Física*, nº 1, 41-45.

- Pascual, C. (2000). La pedagogía crítica: una cuestión ética. En O.R. Contreras Jordán (coord.) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 73-93.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 128-149.
- Pérez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (Diciembre 1993): monográfico del profesorado. Barcelona: Fontalba.
- Pieron, M.(1998). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, Gymnos.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, Inde.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Romero Cerezo, C. (1997). *Proyecto Docente de Educación Física y su Didáctica*. Coordinación y supervisión del prácticum de 3º de la Especialidad. Universidad de Granada, Inédito.
- Romero Cerezo, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de educación Física. En O.R. Contreras Jordán (coord.) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 47-72.
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. DÍAZ SUÁREZ Y E. SEGARRA, *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 591-616.
- Romero, C. y Cols. (2001). Valoración del prácticum de 3º de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. *Actas del VI Simposium Internacional sobre el prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Lugo, Servicio de Publicaciones, edición digital.
- Romero, C. y Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Romero, C. (2003a). El pensamiento del docente de Educación Física: ¿Una manera de percibir y concebir la enseñanza y aprendizaje de esta área curricular o algo más? En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz (Tenerife), Universidad de la Laguna, edición digital.
- Romero Cerezo, C. (2003b). Contextos formales y no formales de la actividad físico-deportiva y su conexión con los agentes sociales de intervención. En C. Rodríguez (coord.). *Ocio y Deporte. De modelos a estrategias de acción*. Sevilla, Instituto Municipal de Deportes del Ayuntamiento y Universidad Pablo Olavide, edición digital.
- Romero Cerezo, C. y col. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad.
- Romero Granados, S. (1995). La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. En M. CHIVITE (coord.). *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza y Jaca, Universidad, pp. 41-65.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161, 50-54.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica.
- Shavelson, R.S. (1976). Teacher's Decision Making, en N.L. GAGE: *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago, Univ. Chicago

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, Inde.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario. ¿Un reto en el contexto de convergencia europea?. Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 51, 18 (3), 259-268.
- Vázquez, B (coord.) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis.
- Zabalza (2001). El sentido de las didácticas específicas en las C.C. de la Educación. En F.J. PERALES y col. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 25-46.
- Zeichner (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.

La importancia de la Educación Física en la escuela

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Diplomado en Educación Física (España)

José Miguel Fernández Porras
pepicuenk@hotmail.com

Resumen

A través de la Educación Física, el niño expresa su espontaneidad, fomenta su creatividad y sobretodo permite conocer, respetar y valorarse a sí mismo y a los demás. Por ello, es indispensable la variedad y vivencia de las diferentes actividades en el juego, lúdica, recreación y deporte para implementarlas continuamente, sea en clase o mediante proyectos lúdico-pedagógicos. Y es que la actividad física contribuye a la manifestación del niño como sujeto social, favoreciendo la comunicación y relación con sus pares a través del trabajo en equipo y la conformación de grupos.

Palabras clave: Educación Física. Escuela. Formación integral.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 130 - Marzo de 2009

1 / 1

La Educación Física se considera como área obligatoria según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la educación básica. Se ha constituido como disciplina fundamental para la educación y formación integral del ser humano, especialmente si es implementada en edad temprana, por cuanto posibilita en el niño desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas esenciales para su diario vivir y como proceso para su proyecto de vida.

A través de la Educación Física, el niño expresa su espontaneidad, fomenta su creatividad y sobre todo permite conocer, respetar y valorarse a sí mismo y a los demás. Por ello, es indispensable la variedad y vivencia de las diferentes actividades en el juego, en la recreación y el deporte para implementarlas continuamente, sea en clase o mediante proyectos lúdico-pedagógicos.

Por lo general, las instituciones educativas desconocen la importancia que la Educación Física representa para la básica primaria, porque ella, como otras disciplinas del conocimiento, a través del movimiento, contribuyen también con el proceso de formación integral del ser humano para beneficio personal, social y conservación de su propia cultura. Si la Educación Física se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que le permitirán la integración y socialización que garanticen continuidad para el desarrollo y especialización deportiva en su vida futura.

A través de la clase de Educación Física los niños aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes formas jugadas, lúdicas, recreativas y deportivas. En estas clases el niño puede desenvolverse, ser creativo y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas que pueden ser un nivel de paridad, ya que una contribuirá con la otra para el desarrollo de logros cada vez más complejos. Vayamos a un ejemplo absolutamente cotidiano y de fácil observación. Basta señalar los avances

que se advierten en la motricidad de los niños de tres años cuando trabajamos con ellos el espacio desde lo corporal y lo cognitivo, utilizando simultáneamente

el trazo sobre la hoja de papel y el trabajo en el patio con gis, los niños van reconociendo, indicando, señalando, marcando, observando límites (adentro y afuera, arriba y abajo.), etcétera.

Seguramente, casi ninguno de nuestros futuros alumnos va a ser un deportista con un fichaje millonario, ni el deporte será su media de vida. Pero una actividad física adecuada posibilitará desarrollar plenamente su actividad cotidiana, sin sufrir dolores de espalda mientras trabaja en la oficina, o un incesante cosquilleo en las piernas por problemas de circulación, o unas várices por estar mucho tiempo de pies. Un tiempo adecuado de actividad física correcta, complementa de la mejor forma posible el desarrollo integral de las personas, tanto de la perspectiva mental como corporal, debiendo adecuar los minutos de estudio, con los que son necesarios para el juego o el deporte.

La inclusión de la Educación Física como un espacio respetado y asistido por la comunidad educativa necesita su acompañamiento. ¿Cómo y qué deberíamos hacer? Advertir su importancia, sus competencias y, al mismo tiempo, preparando el terreno para que la huella que deje en los niños sea perdurable y socialmente significativa. Es decir, si queremos que los niños y las familias le den importancia al área debemos comenzar por darle, nosotros como docentes, la misma jerarquía que los demás subsectores.

En definitiva la importancia de la enseñanza de la Educación Física contribuye en la formación integral de los estudiantes. Al respecto, aseguran: "Es la base para que el niño despierte su motricidad e inteligencia en la adquisición de experiencias para el desarrollo del conocimiento"; "con la educación física se logra mejorar las relaciones interpersonales y de grupo"; "porque es fundamental el ejercicio físico bien orientado que ayude a alcanzar un desarrollo armonioso, a mejorar la postura, el caminar, etc."; "mejora a través de las actividades físicas, la capacidad motora básica para el desarrollo de procesos de crecimiento físicos-conocimientos, personalidad e interacciones sociales".

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, P. (1991), *Educación Física, Movimiento y Currículum*. Morata, Madrid.
- Tinning, R. (1996), "Definiendo el área ¿cuál es nuestra área?" en *Revista de Educación*. Madrid Nº 113.
- Devís Devís, J. (1996), *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Visor, Madrid.
- Sánchez Bañuelos, F. (1997), *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid, Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. Contreras Jordán, Onofre. (1998), *Apuntes de Sociología del Deporte*. Toledo.

PARA REFLEXIONAR

- 1- ¿Cómo es entendida la Educación Física en la sociedad actual según el autor?
- 2- ¿Qué aspectos señala el autor como importantes en la Educación Física en la escuela?
- 3- Describa brevemente cómo fue su experiencia con respecto a la Educación Física en su trayectoria escolar (primaria y secundaria)

CAPÍTULO 5

Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia¹

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Los inicios

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades o empresas de nuestras vidas, el principio suele entusiasmar, pero también, desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien ocurre en todos los rubros, al tratarse de aquellos en los que, además de la propia subjetividad, están comprometidas las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones *des-* suelen aumentar.

En esta oportunidad, nos referiremos a una actividad peculiar: el oficio de enseñar. Pretendemos reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales relativas a sus aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento, lo hicimos desde la profesión o desde el trabajo) desde donde queremos producir ciertas reflexiones que nos permitan avanzar para comprender la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar maneras y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

Los desafíos que enfrenta la docencia actualmente son comunes a todos los docentes. Aun reconociendo las particularidades vinculadas con una *etapa* profesional específica, es difícil encontrar hoy educadores de cualquier nivel de enseñanza, de cualquier escuela (más allá de la condición social de los alumnos), con mayor o menor nivel de antigüedad o experticia, que se sientan y actúen "como en casa", frase que utilizó Philip Jackson (2002) para diferenciar los docentes novatos de sus colegas más experimentados.

¹ Una versión de este texto puede encontrarse en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, de la Universidad de Granada, España, 2009.

Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar la enseñanza de etiquetas y simplificaciones de diversa índole en su mención, la misma deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión *oficiosa* pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. *Oficio* suele emparentarse con el *saber hacer* o *producir* algo en particular.

La palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a 'ocupación', 'cargo', 'profesión', 'función'². Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas *profesiones modernas*, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está *anclada* en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, "sobre las almas de otros". Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto (2007), maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio, afirma sin titubear: "Nosotros [los educadores] somos modificadores de almas".

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas se manifiesta claramente en una actividad como la docencia que requiere "pruebas existenciales" (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros), que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y de traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: "El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales"³ (Dubet, óp. cit.: 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de

² Tal como se consigna en el *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1992.

³ Aunque aquí entendemos lo universal, no como un contenido particular definido a priori, sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

recursos de justificación, en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material⁴.

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajaba con personas. Hoy hay que procurar la autoridad diariamente; y se requieren *recursos* y *destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.

Hoy es necesario explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades postradicionales, ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría cede, en parte, su eficacia y somete a cada quien, al escrutinio permanente del desempeño. Además, podemos sumar la paradoja que se instala rápidamente entre educadores de toda estirpe, en tanto la búsqueda misma de la autoridad coincide, por definición, con su pérdida. Como afirma Alexandre Kojève (2005), en términos estrictos, tiene autoridad quien no hace nada para obtenerla.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo *vincular, relacional*. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente *afectivo* de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: "No se sabe cómo, pero lo logró".

Todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. Como recuerda Antonio Santoni Rugiu en su trabajo sobre el maestro artesano, *menester* y *misterio* han mantenido, más allá de la sinonimia, diversas y fructíferas relaciones: "La hipótesis más plausible para explicar esta tendencia a la intercambiabilidad es que los dos términos, si bien muestran etimologías y matices de significado específico, se confundieron cuando se referían a una misma realidad, el arte, que presentaba estrechamente entrelazados los requisitos de una actividad rígidamente organizada (menester) y un hacer secreto (misterio)" (1996: 85).

⁴ George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque hacerlo es ser cómplice de una posibilidad trascendente: "No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra (...). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde —el del maestro de escuela—, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente" (2004: 27 y siguientes, y 173).

Johann Sebastian Bach, joven viajero pero ya reconocido músico, sale a la caza del secreto del oficio, armado de *ojos y oídos*, es decir, a la búsqueda "del secreto de los procedimientos y ritos, gestionados y custodiados por los iniciados. Estos comprendían los procedimientos didácticos para iniciar gradualmente a los aprendices de maestros y, en ocasiones, a los mancebos más capaces" (Santoni Rugiu, óp. cit.: 168 y 235). Habrá que esperar al pleno desarrollo de la industria para que el misterio se pierda o perdure tenuemente en el minúsculo y agonizante universo del pequeño taller fabril donde, en ocasiones, perviven los retaceos, las demoras o el simple rechazo a *pasar* las claves del oficio.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco o la magia se potencian o magnifican.

Lo que ocurre en ese momento es "extraordinario", contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...). Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...). Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...). Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006: 16 a 19).

Así y todo, es todavía probable que *el milagro* se produzca y, que en esa producción, la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa *dimensión oculta* del oficio de enseñar.

Los "secretos de fabricación" son ese "algo" (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de *vibración particular* de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (métodos, técnicas, modos de actuar), que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía se va sedimentando a medida que se enseña, y tenderá a prevalecer, a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El *oficio* remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que *oficioso* es alguien *eficaz para determinado fin*.

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo hace, involucra el procedimiento, pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, en la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto. Es cierto que, al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que, en principio, ocupa el lugar de transformador. Nuevamente, esta creencia asignada al *rol* docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada, y hay que procurar que la enseñanza ocurra. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es la *constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu. Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, resulta particularmente atractivo reparar en la dimensión oculta de la enseñanza (lo que se hace, pero no se ve), sin dejar de relacionarla con lo que se produce (lo que se ve como resultado de la intervención sobre otro).

A continuación, profundizaremos en la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del sistema escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

Enseñar

En su libro *Práctica de la enseñanza*, Philip Jackson se pregunta por la "verdadera" enseñanza. Philippe Meirieu se formula la misma pregunta, años después, en *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*.

... no es posible identificar la actividad de enseñar sólo mediante pruebas visuales. Se requiere algo más, algo que tiene que ver con la autenticidad de la situación total. (...) El punto a tomar en cuenta es que en la enseñanza, como en la mayoría de los actos humanos, no es tanto lo que se ve como lo que se lee (Jackson, óp. cit.: 114 y 115).

Para el autor norteamericano, más allá de los resultados obtenidos, que requerirían de una constatación posterior, no hay enseñanza en sí, a menos que "se tenga en cuenta el *contexto* en que esta tiene lugar". Entra aquí en juego la interpretación de sus protagonistas y también la de las personas ajenas a ella.

"(...) Siempre debemos preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias? ¿Por qué se emprendieron esas acciones?" (ibíd.: 130 y 131).

Para Meirieu, en cambio, enseñar es *organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio*.

En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que lo sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo, debe solicitar el compromiso de la persona y *poner a su disposición los recursos*, sin los cuales no podrá obtener buenos *resultados en su aprendizaje* (Meirieu, óp. cit.: 24).

En cualquier nivel, la *verdadera enseñanza* no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que

(...) adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (...). Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento (ibíd.: 25 y 27).

Además, ciertas emociones aparecen resaltadas por Meirieu: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico).

Mientras que, en la definición que adoptó Jackson, la enseñanza merecía una interpretación en sí misma, en este caso, se la vincula con los resultados y hasta con los buenos resultados: interiorizar el saber y hacerlo propio. Con los productos, podríamos decir, retomando las consideraciones expuestas en el apartado anterior. Sin embargo, los resultados/productos logrados requieren de cierta constatación, de pruebas que así lo demuestren. He aquí dónde se pueden plantear diferencias. Las pruebas estandarizadas que midan lo que los alumnos aprendieron y sirvan para *evaluar la eficacia* de las escuelas y aun de los sistemas escolares es una forma, pero puede haber otras en las que los protagonistas se sientan más identificados. Lo cierto es que la enseñanza, mirada desde la perspectiva del oficio, no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno lo hace, también lo que produce y también su constatación; y no es sólo la constatación individual, por ser la educación de las personas un asunto público. Para muchos docentes, pendientes del proceso o del procedimiento, puede resultar ajeno el planteo de *probar* públicamente los

resultados. Sin embargo, tiene que ver con la esencia del propio trabajo y, por lo tanto, con su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada. Lo primero, entonces, será aceptar esta premisa, luego podrá discutirse cómo se miden o constatan los resultados o los productos, o los aprendizajes. Lo cierto es que hoy, menos que nunca, puede prescindirse de la totalidad del proceso que constituye el oficio de enseñar.

Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes⁵, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar. La idealización de lo que ya no es (hoy son otros quienes asisten a las escuelas, ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por sus derechos adquiridos, etcétera) convive muchas veces con la aceptación de mucho, o algo, de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas, al menos, discursivamente. Pero igual, cuesta enseñar. Entonces, cuando no sale, se piden *recursos* complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y desde allí, se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certezas derivadas del propio oficio. Los docentes lo hacen mucho mejor cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, óp. cit.).

El autor francés sostiene que quien enseña actualmente tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: "Se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo". Lo que se hace

⁵ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente novato que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que debe lidiar con adolescentes, ni del que se encuentra en escuelas pobres. Hoy para todos los docentes, es difícil enseñar en todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros *más tensa y más contradictoria*, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea *normal* que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el *declive* de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El docente construye su trabajo y, en ese movimiento, se construye también a sí mismo. Y no sólo nos referimos a los profesores; hoy y en el día a día, los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de *experiencias homólogas y complementarias* que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, "en gran medida, los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos" (ibíd.: 392-415).

El cambio, en las condiciones del ejercicio docente, resalta el papel que adquiere la prueba. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre *conocimiento* y *saber*, tal como lo hemos analizado en un trabajo reciente (Alliaud y Antelo, 2008), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a prueba constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo, al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. *Oficio*, en este sentido, se define como *la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer*. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, óp. cit.: 443 y 444).

La crisis se aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo, cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Muchas veces los maestros, más que los profesores de la enseñanza media, experimentan tal sensación y en ella amparan los justificativos de satisfacción y realización personales. "Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio" (ibíd.: 146). Llevado al extremo, es la sensación de que se puede todo.

Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente es, en cierta forma, complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa así un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio —es oportuno señalar que *gaje* significa 'prenda' o 'señal de aceptar un *desafío*'—. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre han proporcionado certezas. Probablemente, la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por *obra* nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿cuál es la obra de un enseñante?: ¿la enseñanza?, ¿el aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal) a través de las obras. A través de ellas, valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que *desempeño* no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pase*, un *ahora sí*, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación, como sí

lo hace una obra fallida. Probablemente, podamos afirmar que la eficacia de una formación se visualiza si sumamos *desempeño a la obra*. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos algunos ejemplos.

Es probando el pan como sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia como advertimos el acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática como accedemos a un remoto, pero eficaz, pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta; como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca *físicamente*, como la cercanía del mar. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra, sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del dos. Por supuesto que, además, existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, tampoco resultará beneficioso abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales*, el instrumento es el libro y la palabra; y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Buena parte de la historia de la pedagogía ve repetirse, mediante distintas denominaciones, trifulcas bien conocidas: *trivium* y *quadrivium* frente a *adiestramiento práctico*. Artes liberales frente a artes mecánicas; instrucción intelectual frente a instrucción profesional; la escuela de gramática frente al taller artesanal; inducción frente a deducción; escuela frente a lugar de trabajo; aprender haciendo frente a aprender escuchando; la lección frente a la práctica; Dewey frente a Taylor (Santoni Rugiu, óp. cit.: 101). Nos interesa detenemos brevemente en el momento en que unos y otros precisan la sanción, la habilitación, el pase —sin perder de vista que, en la actualidad, *la distancia* entre unos y otros *se encuentra atenuada*—.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que, en sus talleres, desplegaron aquella famosa y añorada

dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el *magisterio* —entendido como título o grado— los mejores o más afortunados (incluyendo en la *fortuna* también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio (aprendizaje) y repetidas eliminatorias (ibíd.: 130). Amplifiquemos los términos: *tirocinio*, *eliminatorias*, *lo mejor*. Arduo y extenso aprendizaje, título final. Es importante destacar que del recorrido —entre cuatro y siete u ocho años—, previo pago de impuestos, emerge un maestro artesano matriculado. Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una *obra maestra*. Si el arte es menor, la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*.

Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que se desarrollaban fuera de los talleres (como el de los médicos, los juristas y los especialistas), pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción —el título de maestro se podía y se puede comprar—, no se era maestro sin examen, sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Importa más que todos lleguen (si es posible, juntos) a que lo hagan unos pocos. Es el verso conocido de León Felipe: "Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo porque lo que importa no es llegar solo ni pronto, sino todos juntos y a tiempo". La *distinción* pasa a ocupar el terreno del mal y del desprecio. La meritocracia, junto al cuadro de honor y de las recompensas, es arrojada al baúl de los autoritarismos de turno.

Probablemente, si bien nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia —cuesta entender que el término que más se usa para explicar qué cosa es enseñar no sea examinado en su dimensión ganancial—, un ser competente (y todos, en cierta forma, lo somos) sabe que está en carrera y que debe ganar. Es decir que formar competencias es formar competentes y no, pseudoanarquistas soñadores que rechazan el duelo, la disputa, la justa varonil, el espíritu agonístico o la supervivencia de los más aptos, los mejores, los más fuertes. O al menos, nadie lo quiere a la luz del día.

Pero este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett (2003) ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente, en su visita a la Argentina, Philippe Meirieu dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más des-

fachatado), es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Otro tanto ocurre con la distinción. Un ejemplo trivial puede iluminar este tema. La militancia de izquierda universitaria tiene sus líderes. Los criterios con los que se los elige (mal que les pese a los igualitaristas) son oscuros, pero no imposibles de reunir. En casi todos los casos, se trata de buenos oradores, capaces de movilizar a las masas. Un líder se distingue por su prosa, su verba, su claridad. No hay líderes afásicos o tartamudos.

Peter Sloterdijk dice sin tapujos que "hay un malestar en el poder de elección, y pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico" (2003: 70). Fernando Savater comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir". Savater, que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad —ni siquiera, a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios—; y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar" (2002).

Sin valorar y sin reválidas, ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es escuela sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente, la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas o sin jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derroterc que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al mundo de los residuos al que no llega primero a la meta.

Los oficios docentes

Hacia una pedagogía de la formación

Entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas se pueden poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil tampoco lo es dar con las claves para la formación de los debutantes.

En los países con mayor rendimiento educativo, los mecanismos más utilizados para apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes son: "la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejerci-

cio profesional, la dotación de tutores que acompañen a los noveles y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos" (PREAL, 2007; el destacado es nuestro).

Las consideraciones expuestas, sostenidas y acordadas internacionalmente presentan una serie de asociaciones para considerar. Más allá de la fuerza o la determinación que puede atribuírseles, establecen una relación entre el rendimiento educativo y las características del trabajo docente. A su vez, este último pareciera verse favorecido si la formación inicial y los primeros desempeños tuvieran una fisonomía particular. Acordando con estos planteos, sostenemos que es necesario avanzar sobre el desarrollo de una pedagogía específica, tanto de la formación docente inicial como de la etapa de iniciación profesional, entendiendo las instancias formativas no sólo como espacios pertinentes para difundir los cambios educativos, sino como ámbitos definidos conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce. Específicamente, nos preocupa saber en qué condiciones formativas lograremos o nos acercaremos a la construcción de las *habilidades prácticas*.

Asumiendo el desafío propuesto, avanzaremos en la perspectiva de oficio que venimos trabajando. Partimos de pensar la pedagogía de la formación docente como una preparación específica para un trabajo particular que distinga al maestro o profesor del que no lo es. Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de este tipo colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde, sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que supone el ejercicio de los oficios, es posible apropiarse de las claves para la formación?

a. El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo

En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación. Desde esta perspectiva, y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados *espacios*

curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio. Algo similar plantea Flavia Terigi (2004) al proponer considerar la enseñanza como un problema político, esto es, politizar la enseñanza y dejar de entenderla solamente como un problema didáctico o instrumental.

La búsqueda de un sentido *aglutinador* del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas, que no suelen responder a parcelas del conocimiento o a técnicas en particular. A menudo, los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Como dijimos, si bien hay una angustia o desconcierto inicial, que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar (es decir, ejercer su oficio), si *gente con oficio* o preocupada por él los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o *buenos* resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

b. La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares

La afirmación puede sonar un tanto *disruptiva* al referirnos a la formación de docentes. De todos modos, no es menos importante, ya que escolarizar la formación suele ser la manera predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etcétera. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace notoria y se padece, fundamentalmente, en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo *escolarizado* con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y de formatos organizacionales presentes.

Es preciso distinguir entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. La dinámica del acercamiento y distanciamiento ilustra la distinción aludida. La formación tendría que desarrollarse muy cerca de los temas, los problemas y las situaciones escolares, pero tendría también que poder distanciarse y propiciar espacios de reflexión y prácticas alternativas, lo cual permitiría discutir, analizar y problematizar a la misma escuela. No toda práctica que reluce es oro. Es esta

una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas, muchas veces, experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación *escolarizada* no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran a ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

c. El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación

Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas tiene un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se re-dimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer, que no siempre logran el estatus merecido.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba ocurre en el desconcierto y con la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica se vería favorecida si, en los primeros años de trabajo, tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, y llegar incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante en que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y tal vez, de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro, al fin, se marche? De nuevo, señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas maneras de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar; y ensayar es, en cierto modo, *reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experien-

cias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen *más de lo mismo*, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que se experimentó desde la posición de alumno. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

d. Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas, ¿no son acaso y, en sentido estricto, enseñanzas?*

Durante el proceso formativo y también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias, y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. En estas escenas, cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe, ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: "¿Probaste?"; interrogante lanzado a rodar casi como una invitación, un convite mejor que puede, a su vez, resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin (1998), no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es este el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas *fórmulas misteriosas* que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que, sin embargo, puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que se ofrece como guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o *trucos* relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

e. Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace

Es preciso añadir en ese aspecto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo *modélico* tradicional ni tampoco, en sobredimensionar *lo ejemplar*. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el que se está formando o está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil, como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino para seguir, pero puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cual se accede al bien, o se señala la magnitud del mal. En cambio, el elogio de la muestra —tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra— no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso, cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas para copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien, y estos sujetos reconocidos y nombrados como *experimentados* suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes, la formación docente utilizó la pedagogía del modelo, pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones) lo cual, antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces, inhibe tanto la acción como la misma formación.

Sería interesante contar con docentes experimentados que pudiesen mostrar, aconsejar y acompañar, durante todo el proceso creativo/productivo, a quienes se están formando o están empezando a enseñar. Aquellos no sólo pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o el *shock* de la práctica laboral y que, como vimos, tratarán de sortearlo como pueden y en soledad. Pero el acompañamiento tendría que basarse en una relación de *igualdad* que sólo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores cometidos; relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo y tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución en las complejas situaciones que el oficio hoy plantea. De nuevo, hay

que evitar caer en la trampa escolar que asimila al sujeto en formación con el niño. No es tomar del brazo al debutante, decirle "Párese acá, manténgase callado y observe", sino "¡Pruebe!, haga conmigo".

f. Así y todo, la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar

Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y, para poder hacerlo, como dijimos, hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o porque sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que, para que la práctica resulte, hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan *competencias* a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁶. En un estudio reciente⁷, hemos preferido denominarlas *capacidades básicas* de los maestros (por estar referidas a quienes se dedican a enseñar en el nivel primario). Sin pretender agotar todo lo que un docente debería ser capaz de hacer, las caracterizamos como *capacidades para la acción* y las definimos como *un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar*. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce; y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer, y a las disciplinas en general, podemos decir que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a los que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto, es relevante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las carac-

⁶ Por ejemplo, Philippe Perrenoud (2006).

⁷ Silvana Feeney y Daniel Feldman (coords.) (2007): *Evaluación del Currículo de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA, Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

terísticas de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer de una cierta idea de excelencia en el horizonte de toda formación.

g. Uno se forma al ser parte de un grupo de colegas que trabajan

Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis, sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido, y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida en que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. En este caso, el desafío es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos.

Últimas reflexiones

Ni la formación inicial ni los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar podrán aportar todas las respuestas para un desempeño *eficaz*. Es cierto. Como ya sostuvimos, el comienzo tiene sus particularidades: genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades.

Pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo, se combina la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando, con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino en la construcción que se realiza día a día en la institución escolar, con oficio. Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que, a partir de esta pedagogía, se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí, que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que brinden los *gajes* del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.



FRANKENSTEIN EDUCADOR

PHILIPPE MEIRIEU



Segunda reimpresión: diciembre de 2003.
Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones

A MITAD DE RECORRIDO: POR UNA VERDADERA «REVOLUCION COPERNICANA» EN PEDAGOGIA

La ley de orientación en educación, aprobada por el parlamento francés en 1989, afirma explícitamente que «el alumno debe estar en el centro del sistema educativo». La fórmula es seductora; pero no por ello es realmente nueva ni está del todo desprovista de ambigüedades.

Ya en 1892, Claparede hablaba de la necesidad de una «verdadera revolución copernicana en pedagogía» y exhortaba a los «hacedores de programas» a entender que «las lecciones están hechas para los alumnos, y no los alumnos para las lecciones». Seguía la pista de Rousseau y consideraba que este había dado definitivamente vuelta a la página de una pedagogía normativa y autoritaria que trata de «domesticar» al niño con objeto de imponerle saberes y actitudes conformes a las exigencias sociales. Pensaba, como Rousseau, que la pedagogía debe centrarse en el niño, el cual se convierte en el actor principal de su propia educación si descubre y construye por sí mismo lo necesario para su propio desarrollo.

Pero no es seguro que las cosas sean tan sencillas. Por una parte, una lectura atenta de Emilio saca a luz muchísimas mas imposiciones educativas de lo que solemos suponer: dado que el niño no sabe todavía que es necesario y beneficioso para su propio desarrollo, la decisión en cuanto a eso recae en ultimo término en el adulto que, simplemente, se organiza para que su pupilo descubra por sí mismo aquello que ya se ha decidido que descubra y desee en el momento apropiado aquello que su educador considera deseable. La no poca «astucia» de Rousseau consiste, pues, en organizar la pedagogía en torno al «interés del niño», pero de tal modo que este último, gracias a escenificaciones sabiamente montadas, vea una convergencia entre «lo que le interesa» y «lo que va en su interés» (Meirieu, 1995).

Por otra parte, no es seguro que el «centrar la educación en el niño» sea una fórmula completamente defendible, porque puede hacer creer que el niño lleva en sí los fines de su propia educación y que ésta le ha de quedar enteramente subordinada. Ahora bien: ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los «hombrecitos» completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas.

¿Hay que volver, entonces, al proyecto que, desde Pigmalión hasta Frankenstein, desde el Golem hasta Pinocho, se propone hacer del niño un objeto de «fabricación», un simple resultado de experiencias fisiológicas, psicológicas y sociales? Por supuesto que no. Ya hemos observado lo suficiente las terribles contradicciones de ese proyecto, sus callejones sin salida y sus fracasos, para descartar definitivamente esa tentación, sea cual sea la forma que adopte. La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera. Aunque la psicología cognitiva ocupe el lugar de lo que Frankenstein llamaba «la filosofía natural», aunque la didáctica sustituya a la cirugía, aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentas de cadáver desenterrados de cementerios, permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una «chispa de vida» venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo.

Cierto que los saberes y conocimientos que intentamos transmitir y de cuyo

«montaje» esperamos que salga un ser a nuestra imagen estuvieron muy vivos en otros tiempos. Fueron hombres quienes, pacientemente, los elaboraron, los construyeron con obstinación para responder a preguntas esenciales que se formulaban o resolver problemas a los que tenían que encararse. Las disciplinas escolares beben de esos manantiales inmensos, y lo hacen con la deferencia debida a los inventores que constituyeron nuestro patrimonio. Pero esas disciplinas, demasiado a menudo, sólo se quedan con algunos fragmentos fosilizados, desgajados de todo lo que les daba sentido, aislados de los problemas fundacionales en que se inscribían. La biología, la historia, la literatura, las matemáticas o la física ya no son intentos de responder a los interrogantes humanos esenciales con que el niño se encuentra desde muy temprano: ¿de qué estoy hecho? ¿De dónde vengo y de qué soy heredero? ¿Por qué se cruzan en mí sentimientos tan contradictorios que a veces llevo a detestar a los seres que más quiero? ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de veras el infinito? ¿Dónde acaba el mundo en que vivimos? ... Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en «fragmentos de cadáver exhumados de panteones y de osarios» (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. Ya no habita en ellas lo que podría de veras darles vida, el interrogante fundacional que permitiría a seres que entran en el mundo hacérselas propias y acrecentarlas: « ¿A qué han querido responder los hombres al elaborar todo eso? ¿Qué pregunta, qué inquietud, qué problema les preocupaban hasta el punto de dedicar tanta energía y esperanza al conocimiento de las cosas?»

He ahí, sin duda, que habría que situar «en el centro del sistema educativo», he ahí lo que sería una auténtica «revolución copernicana en pedagogía». No un puericentrismo ingenuo (por lo demás, siempre desmentido en la práctica), no una «fabricación» por acumulación de conocimientos o por hábiles manipulaciones psicológicas, sino la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura en su forma más elevada.

Dicho en otros términos: la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido ... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (una fórmula diametralmente opuesta al proyecto de Frankenstein), pueda «ser obra de sí mismo» (Pestalozzi, 1994).

En suma: la verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la «educación como fabricación». Pero, con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

Pero situar en el corazón de la educación «la construcción de un sujeto en el mundo» no es fácil, y, antes de entrar en proposiciones concretas susceptibles de hacer operativo ese principio, debemos compendiar, en forma de breves «alertas», hasta qué punto esa «revolución copernicana» ha de llevarnos a revisar nuestros prejuicios en el tema educativo.

«Nos ha nacido un niño», o por qué la paternidad no es una causalidad

«El milagro», explica Hannah Arendt, «que salva al mundo de la ruina normal, "natural", es, en último término, el hecho de la natalidad. en el cual arraiga ontológicamente la facultad de actuar. Dicho de otro modo: es el nacimiento de hombres nuevos, el hecho de que empiecen de nuevo, la acción de que son capaces por derecho de nacimiento. Tan sólo la experiencia total de esa capacidad puede infundir en los asuntos humanos la fe y la esperanza (...). Son esa esperanza y esa fe en el mundo las que han encontrado, sin duda, su expresión más sucinta y más gloriosa en una breve frase de los Evangelios que anuncia su "buena nueva": "Nos ha nacido un niño"» (Arendt, 1983, p. 278). «Nos ha nacido un niño»). Hay que meditar la fórmula. Hay que reconocer, sin vacilar, el carácter inverosímil, incluso milagroso, de todo nacimiento. Hay que aceptar que el nacimiento de un hijo no es una simple prolongación del yo; que ese nacimiento es portador de una esperanza de comienzo radical, de la posibilidad de una invención que renueve por completo nuestros horizontes. Hay que honrar, en el ser que llega, la oportunidad que se nos ofrece de no encerrarnos en nuestro pasado sino, por el contrario, ser «superados») de veras. Hay que saludar, en el ser que llega, sea donde sea que llegue, como un posible salvador, como una especie de Navidad en cotidiano, como un signo de que todavía puede advenir todo y realizarse por fin lo mejor.

Por supuesto, no hay nacimiento sin progenitores y, por lo tanto, los adultos algo tienen que ver en el asunto. Pero aquél que no sea capaz de aceptar un nacimiento como un don estará siempre atenazado por el deseo de dominio y angustiado por la idea de que el ser que acaba de nacer pueda no pertenecerle. Aquél que no sea capaz de maravillarse delante de un recién nacido y considerar que «le ha sido dado un niño» condena al mundo a la reproducción y enfanga cualquier relación educativa en un mimetismo funesto.

«Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el niño. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten aprehender el hecho de la fecundidad», explica Emmanuel Levinas (1985, pp. 85, 86). Y añade: «La filiación es una relación con alguien ajeno en la que el ser ajeno es radicalmente otro, y en la que, con todo, es también, en cierto modo, yo» (idem). Esa es la dificultad: aceptar al niño que llega como un don, renunciar a ejercer con él nuestro deseo de dominio, despojarse, en cierto modo, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación sin la cual él no podría conquistar su identidad. Hay que renunciar a ser la causa del otro sin renunciar a ser su padre, sin negar nuestro poder educador en una ridícula gimnasia no-directiva. El asunto, como se ve, no es fácil.

En suma: la primera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión. No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia.

«Un ser se nos resiste», o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona

Los educadores se sorprenden a veces de las dificultades con que topan: los niños, a qué negarlo, no son demasiado dóciles, y, cuando sí lo son, la mayor parte de las veces es que intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. Creemos dirigirlos y, bajo mano, nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso. En la cotidianidad de la vida familiar o de la clase, nuestros fracasos se multiplican: no conseguimos jamás hacer lo que queremos con los niños que se nos confían. Para empezar, no quieren nunca lo que deberían querer en el momento

adecuado: cuando quisiéramos que estudiaran matemáticas o latín, les da por mirar un serial de televisión. Y tanto da que les expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y la ciencia les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivo-televisuales de colegiales norteamericanos; se diría que no se dejan convencer de eso fácilmente. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado aprisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonadores o se atrincherarán en el silencio, alegando que todo eso no tiene sentido o ha dejado de interesarles. Si, por último, nos esforzamos en infundir en ellos un mínimo de sentido moral, de prudencia y de sensatez, nos veremos encarados a la indiferencia o a la negativa, cuando no a la provocación.

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa. «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados «sensibles», cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales.

La tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte: echando a los «bárbaros», quizá podamos ejercer correctamente el oficio de enseñante; si nos librásemos de los que no conocen «el oficio de alumno» (Perrenoud, 1994), de los que salen de clase, sin permiso, para beber y vuelven al cabo de media hora después de despachurrar dos carteras y romper tres cristales, o incluso, más banalmente, de los que no saben que tienen que traer el material de trabajo a la escuela y que no hay que interrumpir al profesor mientras habla ... entonces podríamos enseñar tranquilamente, y ¡quizá, incluso, practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada! Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades.

Y así, para evitar la exclusión, los enseñantes entran a veces en un enfrentamiento para el que no siempre están preparados: exigen que el alumno esté callado, que no se levante durante la clase y tenga el material disponible. Incluso, para conseguirlo, piden ayuda a sus colegas o a la administración. Eso funciona a veces, pasajera y pasajeramente... Pero llega el día en que el alumno querrá saber hasta qué punto puede poner a prueba al enseñante y cuáles son los límites que no puede franquear. El conflicto se agudiza, ambos actores se aferran a sus posiciones respectivas y el resto de la clase está a la expectativa, preguntándose cuál de ellos «besaré la lona». En ese juego, a veces gana el enseñante; es decir: consigue no perder del todo su aire digno. Pero, muy a menudo, sale maltrecho, porque el alumno, aunque no disponga del bagaje cultural del enseñante, aunque no sepa formular su «odio» en palabras, a menudo ha aprendido a defenderse con los medios de todos los desheredados: es hábil explotando las debilidades del adversario, sabe dónde golpear para hacer daño, sabe hurgar en las heridas y escoger las expresiones que humillan.

Es comprensible que, en esas condiciones, el enseñante acabe exhausto; es comprensible que se desaliente y, que, incluso, se sienta tentado de hacer rebotar contra la institución escolar la violencia de la que es víctima. El enseñante quiere «cubrir el curso»... y eso le honra. Quiere transmitir los saberes, y se pregunta cómo lo conseguirá si no puede ni excluir ni enfrentarse a los que se le resisten.

En suma: la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica.

«Toda enseñanza es una quimera», o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión

Para salir del callejón sin salida, ¿no habrá quizá que preguntarse por la posibilidad misma de la «transmisión»? Los pedagogos, desde hace muchísimo tiempo, han denunciado una y otra vez la idea de que baste con enseñar para que los alumnos aprendan. Uno de ellos, Roger Cousinet, ha llegado a afirmar, en una fórmula radical, que «si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar» (Cousinet, 1950, p. 78). Más allá del aire provocador de la fórmula, hay en ella una idea esencial: la actividad del maestro ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos del alumno. Si resulta que la enseñanza tradicional, en forma de lección magistral, es el medio más eficaz de favorecer el aprendizaje del alumno, no hay que renunciar a ella... pero la fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas.

Pero no es precisamente seguro que convenga obstinarse en «enseñar» a toda costa, de modo tradicional, a alumnos que rechacen esa enseñanza o la reciban pasivamente. No es seguro, ni mucho menos, porque, como bien dice Gaston Bachelard (1972, p. 246), la lógica que preside la enseñanza no es, en absoluto, la que preside el aprendizaje: «Una enseñanza recibida es, psicológicamente, un empirismo; una enseñanza dada es, psicológicamente, un racionalismo. Os escucho: soy todo oídos. Os hablo: soy espíritu puro. Aunque digamos lo mismo, lo que tú dices es siempre un poco irracional; lo que yo digo es siempre un poco racional». Dicho de otro modo: enseñar es, siempre, exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio: el libro que escribo, el curso que doy, siempre son reconstrucciones a posteriori. En ellos reconstruyo una racionalidad combinando hallazgos múltiples, inscribiendo en ellos investigaciones hechas precisamente para esa ocasión, conectando todo eso con ejemplos y experiencias que tomo de mi historia. Cuando hay lagunas, incoherencias, rupturas lógicas, busco articulaciones satisfactorias y, de ese modo, construyo mi pensamiento al mismo tiempo que mi discurso. En cambio, para el lector del libro, lo mismo que para el oyente en una conferencia, aunque se esfuerce en seguir el razonamiento de modo lineal de comienzo a fin, habrá, con todo, cosas que le impactarán más que otras, hechos o fórmulas que atraerán más su atención, porque remiten a problemas que le preocupan especialmente. Supongamos, lector, que estás redactando una memoria o un informe profesional, o que tengas tu primer contacto con una clase, o que estés aprendiendo a ser padre; cualquiera de esas cosas orientará inevitablemente tu lectura y la hará, aunque no te des cuenta, más o menos selectiva. Y es que «aprender es siempre tomar; información del entorno en función de un proyecto personal» (Meirieu, 1987).

Es evidéntísimo, se señalará, que hay situaciones de enseñanza que funcionan muy bien y en las que los alumnos o los estudiantes «absorben» completa y perfectamente el pensamiento del maestro. Esas situaciones son un caso particular y podrían describirse, con una metáfora informática, como situaciones en que «los que aprenden han reprogramado su sistema de aprendizaje en el sistema de explotación del sistema de enseñanza». Esos alumnos se han beneficiado de un entorno general favorable que les ha permitido esa «reprogramación»: siguen bien el curso porque han aprendido a entrar

en una racionalidad lineal; esperan los ejemplos en el momento en que son dados, y se les graban las fórmulas de síntesis y no son ellos, claro está, quienes causan problemas en clase. En los demás, en cambio, la resistencia está ahí, y la transmisión es difícil. Con los demás, siempre nos acecha la tentación de caer en exclusión o en enfrentamiento, con la esperanza de, tomados «al asalto» y conseguir de ese modo la transmisión. Pero no se puede tomar al asalto a una persona, a un sujeto en formación, a un «hombrecito» que se entrena a crecer y al que no se puede brutalizar sin arriesgarse a quebrantado o a entrar con él en un cara a cara que no tarda en ser un cuerpo a cuerpo que nos arrastra, aunque no lo queramos, a las soledades desérticas donde reinan «el frío y la desolación».

En suma: la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.

«Sólo el sujeto puede decidir aprender», o la admisión del no-poder del educador

Pero aunque a veces quizá haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a «hacer aprender». Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y el abandono (Meirieu, 1991). Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía, a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de «enseñar» a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto. Por eso hay que intentar escapar al dilema de la exclusión o el enfrentamiento, y, a nuestro entender, el único modo de conseguirlo es admitir de una vez por todas que nadie puede tomar por otro la decisión de aprender.

Porque aprender es difícil: Platón, Aristóteles, San Agustín, ya lo habían señalado... Es, incluso, una operación que puede parecer imposible, porque aprender es «hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo». Ahora bien: si reflexionamos un poco, es así como procedemos siempre; así hemos aprendido a andar, a hablar, a escribir, a ir solos al colegio, a hacer el amor, a nadar. Nadie, hablando en propiedad, nos ha enseñado a nadar: hemos aprendido solos. Ciertamente que especialistas en didáctica de la natación pueden muy bien idear una progresión rigurosa que, por medio de ciento sesenta y siete subobjetivos, conduzca a alguien desde la puerta de la piscina hasta el crawl de competición. Pero siempre habrá un momento en que el aprendiz de nadador salte al agua. Se le puede empujar, dirán los didactas más voluntaristas. Sí, claro. Pero entonces habrá un momento en que, dentro del agua, el aprendiz tendrá que decidir entre hundirse o quedarse en la superficie. Y es lo mismo con todos los aprendizajes: en la universidad, por ejemplo, intentamos enseñar a los estudiantes a redactar una memoria; preparamos ayudas colectivas e individualizadas, montamos talleres de escritura, trabajamos sobre memorias ya hechas para detectar virtudes y defectos, proponemos progresiones, ejercicios de corrección colectiva... cosas, todas ellas, muy útiles, pero que no anulan en absoluto «la angustia delante de la hoja en blanco», ni el hecho de que en un momento dado habrá que lanzarse a escribir, tirarse al agua, esforzarse en hacer algo que nunca se ha hecho. ¿Quién no ha experimentado la misma sensación antes de tomarla palabra en público, en ese momento en que el miedo parece abolir todo el trabajo preparatorio, en que ya no se sabe nada pero hay que tirar adelante de todos modos, en que se impone el paso al acto pero nada, corriente arriba, permite disponer del caudal de «la valentía de los inicios», según lo expresa Vladimir Jankélévitch?

Debemos renunciar, pues, a ocupar el puesto, del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que

es, realmente, una decisión, es totalmente imprevisible. Los propios niños lo saben; como Ernesto, en *La pluie d'été*, de Marguerite Duras, que, cuando su institutor le pregunta cómo se aprende, le contesta, sin ni sombra de vacilación:

«Ernesto.- Se aprende cuando se quiere aprender, señor.

»Institutor.- ¿Y cuando no se quiere aprender?

»Ernesto.- Cuando no se quiere aprender, no vale la pena aprender.

»(...] El institutor grita: La instrucción es obligatoria, señor, OBLIGATORIA» (1990, pp. 81, 82).

Y he ahí la dificultad: la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Ésta no es producto de ninguna «causa» mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis a priori. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para «desprenderse» de lo que se «es», para «deshacerse» de lo que dicen y saben de uno, para «diferir» de lo que esperan y prevén. Porque siempre hay una multitud de personajes, alrededor y dentro mismo de nosotros, que saben mejor que nosotros lo que podemos y debemos aprender, lo que está a nuestro alcance, lo que corresponde a nuestro perfil, lo que entra en nuestras capacidades o lo que remite a nuestro ascendiente astrológico. Siempre hay una multitud de personajes que preferirían, por emplear la distinción de Paul Ricoeur (1990, 1995), vemos encerrados en nuestro *idem*. en nuestro carácter o nuestra personalidad, en aquello de lo que somos herederos y que constituye nuestra identidad estable, antes que dejamos expresar nuestro *ipse*, aquello por lo cual decidimos diferir de todo eso. Esos personajes no nos dan permiso (es decir, no aceptan que «seamos autores») de nada más que la «mismeidad» adherida a la piel, y, cuando podríamos apoyarnos en nuestra identidad para arriesgarnos a nuestra diferencia, nos asignan a nosotros mismos como residencia. Con sus miradas, con sus gestos más triviales, con la organización de su pedagogía, nos dicen incesantemente, en nombre de sacrosanto realismo: «Eso es lo que eres. Eso es lo que has de hacer». Ahora bien: aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo».

Respecto a esa decisión, para qué decirlo, el educador no puede hacer más que aceptar su no-poder, admitir que no dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro, que cualquier intento en ese sentido lo desequilibra hacia el lado de Frankenstein ... Pero eso no quiere decir que no pueda hacer nada.

En suma: la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle.

De una «pedagogía de las causas» a una «pedagogía de las condiciones»

Si se reconoce el carácter irreductible de la decisión de aprender, si se acepta que

los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él, es imperativo que la educación escape al mito de la fabricación. Es más: si se considera que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reposiciona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas, la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

«Hacer sitio al que llega» no es tan simple. Hoy todos sabemos que, según la fórmula de Vincent de Gaulejac, en vez de «lucha de clases» hay «lucha de plazas». Ahí, el mundo social y económico es despiadado, y pobre de aquél que no consiga imponerse. Pero la educación no ha de anticipar prematuramente, por «darwinismo escolar», las realidades sociales. Al contrario: ha de mantenerse, fuera de duda, como un reducto de resistencia: de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir. La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse como «espacios de seguridad». Ahora bien: es quedarse corto el decir que raras veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, en su inmensa mayor parte, sean o no escolares, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga Y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan Y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje. Nadie puede «tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo» si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse Y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas Y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. «Hacer sitio al que llega») es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe. Eso supone, claro está, que, desde muy temprano, se establezcan reglas y se construyan prohibiciones; pero prohibiciones que sólo tengan sentido si, por otra parte, autorizan... y si el niño lo sabe. La prohibición de la burla, que Femand Oury (1971) califica de «menudo asesinato mezquino», sólo tiene sentido porque es condición para que cada cual intente nuevos aprendizajes sin preocuparse de su torpeza. Cada cual ha de saber que esa prohibición es la condición de su libertad, que contribuye a la construcción del espacio educativo como «espacio de seguridad».

«Hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlo». Hemos dicho: «ofrecerle», porque aquí no es asunto de imponer. Y eso han querido decir los pedagogos, desde hace más de un siglo, al hablar de «educación funcional», como Claparede, o de «respeto a las necesidades del niño», como tantos otros. No se trata, en contra de lo que apuntan los discursos caricaturescos de los adversarios de la pedagogía, de someterse a los caprichos aleatorios de un niño-rey. Se trata de inscribir las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto. Se trata de hacer que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. No hay espontaneísmo en esa actitud. Muy al contrario: hay un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos ala construcción de sí mismo.

A veces se han confundido, en ese ámbito, «el sentido» y «la utilidad». Y esa confusión ha causado muchos malentendidos. Es cierto que los saber-hacer aritméticos pueden ser útiles a un niño de escuela primaria para contar su dinero de bolsillo o entender la receta de un pastel. Es cierto que se puede aprender a leer para escoger programa en una revista de televisión, o descubrir la geografía preparando un viaje de fin de curso. Es verdad que el aprendizaje de un idioma extranjero facilita la comunicación

para sacar un billete de tren en otro país, o que el conocimiento de los principios de la tecnología y de la electricidad permite reparar la tostadora. Pero éstos no son más que empleos, en cierto modo, accidentales de los saberes humanos. Por lo demás, no motivan demasiado a los niños, los cuales siempre sospechan que la escuela les proporciona, en esos ámbitos, mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables. Y es que «el sentido» es muy diferente de la utilidad porque, según señala Claude Lévi-Strauss (1962, p. 15) del «pensamiento salvaje», las cosas «no son conocidas por cuanto que son útiles: son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas». Y, ¿qué hace que sean conocidas, sino el hecho de que tienen que ver con interrogantes esenciales que nos constituyen en nuestra humanidad? ¿Por qué no tengo derecho a dormir con mi madre, y por qué mi padre ocupa ese puesto? ¿Por qué hay hombres que mueren ante la indiferencia de sus semejantes? ¿Por qué el mundo puede ser descrito por medio de las matemáticas? ¿Por qué me pregunto siempre «por qué»?

Cierto que no se puede estudiar la filosofía de Kant en la escuela primaria... pero sí se puede, en ella, aprender a leer con textos mitológicos poderosos. No se puede estudiar a Einstein en segundo de bachillerato... pero sí se puede, ahí, dar algo de historia de las matemáticas para que los alumnos vean a qué preguntas han querido responder los hombres elaborando los medios matemáticos. No se puede entrar en debates de crítica histórica en cuarto de bachillerato... pero los alumnos ya son capaces de preguntarse, en base a ejemplos claros, si los hombres hacen la historia o la padecen. Siempre se subestiman demasiado la inteligencia de los niños y su capacidad de motivarse por cosas de envergadura. Se confunde el nivel cultural de los objetivos a los que se apunta con su «nivel taxonómico»... como si no fuese posible interesarse por temas exigentes de modo accesible a los niños. Ahora bien: los cuentos nos dan, desde hace mucho, el ejemplo inverso: remiten a cuestiones fundacionales esenciales, pero lo hacen con el distanciamiento necesario, conjurando el miedo y domesticando la inquietud, disponiendo transiciones y escalones que, sin ceder nada en cuanto al fondo, permiten precisamente acceder a él. Nada impide, sino al contrario, suponer que la misma labor pueda realizarse en el conjunto de las disciplinas escolares: hay que poder introducir al niño en el mundo de los números sin asustarle ni aplastarle ya de entrada bajo aprendizajes mecánicos; hay libros para el gran público que adoptan ese enfoque que tantas veces, por desgracia, es ignorado en la escuela. En ese sentido, ha habido maestros que han probado de aproximar a la escritura a través de una historia de ésta, desde los primeros trazos humanos en las paredes de Lascaux hasta nuestro alfabeto; y han podido observar hasta qué punto ese enfoque apasionaba a los alumnos sin convertirse en ningún inconveniente para el acceso al saber-hacer del leer y escribir. A veces se piensa que, procediendo de ese modo, quedarán seleccionados, una vez más, los tradicionales buenos alumnos, que se sentirán, de modo espontáneo, más cómodos en esa clase de trabajo... pero es justamente al revés: ellos ya saben a qué problemas remiten los saberes instrumentales que se les enseñan; los demás lo ignoran y, si no se descubren esos problemas trabajando junto a ellos, no verán nunca «el sentido» de lo que se les pide que aprendan.

La aceptación de no poder desencadenar los aprendizajes no reduce, pues, al educador a la impotencia; muy al contrario. No puede actuar directamente sobre las personas (¡felizmente!), pero sí puede obrar sobre las cosas y ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber (Develay, 1996). Su tarea es «crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás» (Meirieu, 1995, p. 267). Su tarea es instalar un espacio donde aprender y, en él, proponer objetos a los que el niño pueda aplicar su deseo de saber.

«Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo» es, pues, justo lo contrario de lo que hay en el mito de Frankenstein. La criatura no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrarse a crecer bajo la mirada benévola de un educador. Está abandonada a sí misma, reducida a sus propias experiencias y a los encuentros casuales que pueda tener. Nadie la introduce en el mundo ni la ayuda a asociar las

preguntas que se hace con la historia de los hombres. Si lo consigue, pese a todo, es en medio del más completo abandono, sin poder intercambiar nada con nadie ni descubrir esa semejanza esencial entre los hombres que permite, a través de la confrontación con la cultura, escapar de la soledad. No puede nunca descansar en nadie que la reconozca como esencialmente similar a él, pese a las diferencias inevitables; nadie le prepara un sitio ni le ayuda, durante un tiempo, a sostenerse en él en pie. Sin espacio ni referencias, sin horizontalidad habitable ni verticalidad significativa, se ve reducida a una huida hacia adelante. El par infernal de la fabricación/abandono le será fatal. Apenas terminado el muro, antes de secarse la arcilla, ya se han quitado brutalmente los puntales. La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia, porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; permite proyectarse hacia un futuro, »que nunca han vivido, hablando en propiedad, en un espacio de seguridad; que no han encontrado nunca a adultos capaces de ayudarles sin obligarles a someterse; que nunca han podido inscribirse, ni inscribir su aventura escolar, en la historia humana... ¡Y que se encuentran, de la noche a la mañana, ante la conminación de «ser autónomos»!

En suma: la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerla». Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido.

La construcción del espacio de seguridad como «marco posible para los aprendizajes», y el trabajo sobre los sentidos como un «poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes», son las dos responsabilidades esenciales del pedagogo. Conjugando de ese modo la horizontalidad y la verticalidad, «hace obra de educación» porque reempalma con los dos orígenes de la palabra «educar»: educare, «nutrir», y educere, «encaminar hacia», envolver y elevar.

Hacia la conquista de «la autonomía»

Hay que desconfiar, sin duda alguna, de la noción de autonomía. Está demasiado de moda, demasiado extendida, se la utiliza demasiado, para que de veras sea significativa. La autonomía... nadie está en contra, y ese mismo hecho debería ponernos en guardia. El formar para la autonomía se ensalza en todos los proyectos de enseñanza... sin que acabe de verse, la mayor parte de las veces, en qué se encarna y cómo se concreta.

Y es que la cosa no es tan sencilla. Hablando en propiedad, nadie es nunca del todo autónomo: soy autónomo financieramente, más o menos, pero en absoluto afectivamente, porque dependo en enorme medida de mis relaciones con mi entorno y del afecto que se me tenga; si decido hacer lampistería en mi cuarto de baño, no soy autónomo en absoluto, porque dependo en enorme medida de la ayuda, los consejos y el respaldo de algún amigo que entienda de eso; en lo que hace al cuidado de mi jardín o de mi salud, conviene que sepa exactamente hasta dónde puedo arreglármelas solo y a partir de cuándo es imprescindible que recurra a un especialista y le ceda, en esos ámbitos, mi autonomía ... En realidad, un ser completamente autónomo sería, en sentido estricto, un ser «suficiente», es decir, un ser absolutamente insoportable para sus semejantes; mientras que un ser completamente heterónimo, es decir, incapaz de bastarse a sí mismo en nada, estaría en peligro constante de muerte psicológica o física. Si se quiere hablar de autonomía sin condenarse a no decir nada, conviene, pues,

precisar qué ámbito de autonomía se quiere desarrollar, qué nivel de autonomía se pretende que alcance la gente en ese ámbito y de qué medios se dispone para llegar a ello.

La definición del ámbito de autonomía remite a la especificidad de la institución en la que se está y de las competencias particulares de los educadores que trabajan en ella: la enfermera tiene por objetivo que las personas sean autónomas en la gestión de sus medicamentos usuales; la asistente social, que lo sean en la gestión del presupuesto familiar; el animador de barrio, que lo sean en la de los ocios ... La escuela, por su parte, ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como «colectividad de aprendedores», de la construcción progresiva del «yo en el mundo».

En cuanto al nivel de autonomía, debe definirse a partir del nivel ya alcanzado por la persona; ha de representar un nivel superior pero accesible, un escalón de desarrollo que manifieste un progreso real: la autonomía necesaria para gestionar la revisión de un control escolar trimestral no puede construirse más que si previamente, y en niveles inferiores, se ha logrado la autonomía en el aprendizaje de una lección y en la revisión del programa de un mes. Intentar llevar a alguien a un nivel de autonomía muy superior a aquél en que está, y hacerlo bruscamente, es, evidentemente, condenarse al fracaso, condenar al otro a una regresión y, usualmente, preparar un retorno a una situación de coacción intensa que se justificará... ¡alegando que «el otro, según ha quedado claro, no es autónomo en absoluto» !

Por último, para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia. En ese sentido, y a modo de ejemplo, no sirve de nada exhortar sistemáticamente a los alumnos a escuchar y estar atentos en clase: la atención no es un don; estar atento es algo que se aprende progresivamente y que requiere instrumentos muy concretos: se proporcionará, de entrada, a los alumnos, una lista de preguntas a las que deberán encontrar respuesta por medio de la exposición o la lectura de una obra; esa lista se convertirá más adelante en un marco más ligero y, a medida que el alumno vaya integrando las exigencias, irá pudiendo desaparecer cualquier soporte de ese estilo.

Concebida de ese modo, la autonomía pasa a ser algo muy distinto de un deseo piadoso o de una exhortación vana; no es un estado que se postule para luego constatar que no existe y preparar un golpe de mano autoritario: es una andadura que permite que cada cual, según esa fórmula de Pestalozzi que, decididamente, va resultando central para entender la empresa educativa, «sea obra de sí mismo».

Por eso, en pedagogía, habría que poder hablar, más a menudo, aunque la expresión suene un tanto a jerga, de «proceso de autonomización». Es cosa de, por lo menos, combatir la ilusión de la autonomía como estado definitivo y global en el que la persona se instala de una vez por todas. La «autonomización» podría, de ese modo, entenderse como un «principio regulador» de la acción pedagógica, en el sentido kantiano de la expresión. Es sabido que Kant distingue entre «principios constitutivos», que remiten a realidades cuya existencia es verificable, y «principios reguladores», que no se corresponden a realidades que puedan encontrarse «en estado puro» pero que sirven de guía para la acción y la orientan oportunamente. Nadie, pongamos por caso, ha encontrado «lo Bello», pero todos los artistas lo buscan. «Lo Bello» no es, en ese sentido, un principio constitutivo, sino un principio regulador de la actividad artística, del mismo modo que «lo Justo» es un principio regulador de la acción judicial... o del mismo modo que «la autonomía» puede ser un principio regulador de la empresa pedagógica.

Y ocurre que en cada actividad, y en ocasión de todo aprendizaje, el educador debe esforzarse en autonomizar al sujeto. No ha de suponerlo ya autónomo: debe organizar un sistema de ayudas que le permitan acceder a los objetivos que se fija, antes de llevarle a prescindir progresivamente de esas, ayudas y movilizar lo que ha adquirido, él solo, por su iniciativa y en situaciones distintas. Así se perfila una modelación posible del trabajo pedagógico en términos de apuntalar y des apuntalar (Meirieu & Develay, 1992, pp. 117 ss.), de vinculación y emancipación: hacer sitio al otro, darle medios para que lo ocupe, montar dispositivos que le permitan intentar aventuras intelectuales nuevas, asegurarle un marco y movilizar su energía en fuertes retos intelectuales, llevarle así a estructurarse y ayudarlo a encararse al mundo, primero con nuestra ayuda y luego, de modo progresivo, dejando que suelte nuestra mano y se enfrente solo a situaciones nuevas. Ese proceso nunca termina realmente; la ruptura no se produce nunca de modo global y brusco sino que va dándose a lo largo de la existencia de cada cual, a medida que nuevas ayudas de toda clase intervienen en su vida para luego retirarse: un aprendizaje, un libro, un encuentro, un diálogo, pueden constituir, así, otras tantas ideas formativas y contribuir a autonomizar a una persona en un terreno u otro, siempre y cuando haga suya esa aportación y no mantenga con ella una relación de dependencia, siempre y cuando sepa librarse de una influencia de la que, con todo, no reniega.

La autonomización es, pues, en muchos aspectos, lo contrario de lo que guía al doctor Frankenstein con su criatura: cuando habría que enseñarle a construirse, Frankenstein pretende realizar y terminar esa construcción él solo; cuando habría que crear lazos entre el que llega al mundo y el que ya está en él, Frankenstein abandona a ese ser en un universo hostil; cuando habría que ayudarlo a adquirir puntos de referencia, Frankenstein, temeroso de no poder controlarlo, se sume en la postración; cuando habría que intentar la construcción de un futuro juntos, Frankenstein quiere imponer su poder; cuando habría que salir del enfrentamiento y de la «dialéctica del amo y el esclavo», Frankenstein se mantiene en la lógica de la relación de fuerzas. No se ha atado nada. Nada puede desatarse. Y nada más que el odio y la complicidad en una carrera hacia la muerte podrá jamás vincular a esos dos seres entre los cuales, decididamente, no hay nada que se parezca a una relación educativa.

En suma: la sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización no es un «suplemento de alma», un añadido a una enseñanza que se haría, por lo demás, de modo tradicionalmente transmisivo, sino que es aquello que debe presidir la organización misma de toda empresa educativa. Es, hablando en propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: «hacer comer» y «hacer salir», «alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle» y «acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera».

Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa

La creación oficial de las «ciencias de la educación», en 1967, en el seno de la universidad francesa dio pie a numerosos debates y todavía hoy suscita numerosas polémicas. Y es que, para el gran público, las «ciencias de la educación» y la «pedagogía» vienen a ser, a menudo, más o menos lo mismo. Nos alargaríamos demasiado si repasásemos todas las dimensiones de esa cuestión que ya hemos abordado en otra parte (Meirieu, 1995); pero, yendo a lo esencial, digamos que la septuagésima sección de las universidades («las ciencias de la educación») reúne a

enseñantes, investigadores y estudiosos que se plantean un enfoque interdisciplinar de los hechos educativos. En ese sentido, el estatus de las ciencias de la educación no queda demasiado lejos del de la medicina o el de las ciencias políticas: en todos esos casos, se recurre a disciplinas coadyuvantes para arrojar luz sobre decisiones que no son directamente deducibles de una sola de ellas. Así como en medicina la acción en cuestión de salud supone la combinación de enfoques biológicos, fisiológicos, químicos, psicológicos..., y así como en política las decisiones importantes no dependen exclusivamente del derecho, la demografía, la economía o la historia, del mismo modo la comprensión de las situaciones educativas requiere el enfoque sociológico, el psicológico, el histórico, el económico, el filosófico, etcétera.

Pero, en realidad, en el seno de la septuagésima sección coexisten trabajos de tipos variados. Muchos de ellos, de hecho, se inspiran en las metodologías tradicionales de las ciencias humanas y se adscriben a la epistemología de las disciplinas contribuyentes; hay, pongamos por caso, sobre el fracaso escolar, investigaciones sociológicas, psicológico-clínicas, históricas, e incluso económicas. Cada una de ellas se inscribe en el paradigma fundacional de la investigación científica tradicional: su validez se fundamenta en la comprobación y en la predecibilidad de sus conclusiones. Hay que demostrar lo que se propone, hay que elaborar modelos que permitan explicar los hechos observados, Y es necesario que los resultados obtenidos puedan ser obtenidos también por otros investigadores en situaciones similares, «a igualdad de las demás circunstancias». Claro que, en lo que hace a la educación, se, admite que hay tantas variables a tomar en consideración que la certidumbre científica es difícil de obtener. Por eso muchos investigadores intentan ensamblar planteamientos que proceden de distintas disciplinas contribuyentes para intentar describir fenómenos complejos y con múltiples interacciones.

No es éste el sitio donde discutir la validez de ese método ... pero sí podemos, al menos, señalar que la investigación pedagógica, aunque se desarrolle institucionalmente en departamentos universitarios de ciencias de la educación, aunque muestre un máximo interés en informarse sobre las condiciones óptimas que puedan facilitar el acto educativo, aunque deba prestar atención a todo lo que las ciencias humanas le aporten a través de sus distintas pautas de lectura, no puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y la predecibilidad. Su andadura, por el contrario, ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico. La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta hacer eso mediante una retórica específica que intenta, al mismo tiempo, ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre ante sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran. Por eso los discursos pedagógicos son discursos híbridos que a veces emplean el estilo épico, o caricaturizan demasiado las posiciones de los antagonistas («la pedagogía tradicional», o intentan conmovir al lector, incluso darle lástima; manipulan contradicciones, proponen instrumentos, cuentan anécdotas. Es, muy a menudo, un discurso mediocre que no logra rivalizar con el de las «disciplinas nobles» y que tiene problemas para que le hagan caso en la universidad, en la cual gusta poder clasificar las cosas según criterios precisos. Pero es un discurso que el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada en él la dificultad de su tarea.

Eso no quiere decir, ni mucho menos, que el discurso pedagógico sea un discurso demagógico que manipule consensos fáciles para obtener la adhesión de sus oyentes o lectores con procedimientos sospechosos. El discurso pedagógico es, muy al contrario, por definición, y lo ha sido en toda su tradición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que

pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las «mentes enérgicas» que quisieran dominar a los seres del mismo modo que dirigen instituciones y organizan.

En suma: la séptima exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en asumir «la insostenible ligereza de la pedagogía». Dado que en ella el hombre admite su no poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. Hay más: la noción misma de «doctrina pedagógica» no puede ser sino una aproximación consciente a su fragilidad y al carácter precario de sus afirmaciones. Los más grandes (Pestalozzi Y Freinet, Makarenko Y Don Bosco, Korczak Y Tolstoi) no han dicho otra cosa, Y muy a menudo han confesado el desfase irreductible entre las formalizaciones necesarias para comunicar su pensamiento Y su «pensamiento en actos», encarados a situaciones educativas concretas.

Hoy se querría, a veces, reducir la pedagogía a un ensamblaje de conocimientos surgidos de las ciencias humanas. Pero los conocimientos aportados por las ciencias humanas no constituyen la pedagogía en mayor medida que los trozos de cadáver sacados por Frankenstein del cementerio permiten el surgimiento de un hombre. La pedagogía es proyecto, está sostenida por una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican. Es una esperanza activa del hombre que viene.

Y, antes de pasar al acto... , hay que recordar también que los hombres, en su historia, nos han legado por lo menos tantos proyectos de mundos imaginarios como ciudades concretas, y que visitar sus ensueños no deja de ser instructivo. Desde La ciudad del sol de Campanella hasta la Utopía de Tomás Moro, desde las fábricas circulares de Nicolas Ledoux hasta la visión terrible de Londres que nos presenta Orwell en 1984, nos ponen ante el mismo mito fundador de la ciudad que prolonga en el espacio colectivo el proyecto infernal de Frankenstein: el control de los habitantes en un espacio en el que cada cual ocupa el puesto que le es asignado, en el que cada cual queda inscrito en una red de poderes que lo atenazan y le asignan definitivamente un sitio. El obrero en el taller, el capataz en los pasillos o en la plataforma, el ingeniero ante los mandos de las máquinas, el alumno en su pupitre, el enseñante en la tarima, el director en la torre de control, el jefe supremo tras las pantallas de televisión que espían a todo el mundo para garantizar que cada cual esté en su puesto y no se mueva de él. Hay fascinación por la simetría y la organización. Hay racionalidad y eficacia en la distribución de tareas. Hay una satisfacción suprema del espíritu que disfruta del equilibrio y se proyecta en las piedras y los planos de los geómetras. Es el triunfo absoluto de la geometría, que se impone a los hombres olvidando que son «piedras vivas» y alienta la esperanza secreta de verlos encajados en la disposición perfecta de las proyecciones del espíritu. Es la asunción del panoptismo (del que son buenos ejemplos la arquitectura de la cárcel y la del anfiteatro), convertido en sistema de control social y de educación al mismo tiempo, con una cosa y otra confundidas de buen grado (Foucault, 1975).

Pero sabemos, desde Huxley, que «el mejor de los mundos» es, en realidad, el peor. Ya hemos observado qué engendraba el doctor Frankenstein cuando su proyecto se extendía hasta las fronteras de lo colectivo. Hemos visto Metrópolis, Terminatory Robocop. Por si no bastase la literatura, el cine ha terminado de sacarnos de engaño. Hemos vivido también el horror de la Shoah y de la organización científica de la matanza. Hemos salido amargados y, claro está, más modestos... y sobre todo más desconfiados. Hans Jonas, que sabe lo que dice, reconoce que «el utopismo se ha convertido en la más peligrosa de las tentaciones» (1993, p. 15). Nos invita a resistirnos a la omnipotencia de una tecnología que borra, en sus sueños de grandeza y de control,

hasta el último rastro de humanidad. Es extraño, desde luego, un siglo que redescubre los límites de la fantasmática racionalista y a veces cae en el opuesto simétrico de la fantasmagoría de lo irracional sin darse cuenta, sobre la marcha, de que una y otra se atienen a los mismos principios y no son sino dos facetas de un mismo proyecto: el de la abolición del rastro del hombre en un universo saturado de sentido en el que todo está definitivamente en su lugar. Porque ni lo irracional ni lo racional soportan lo imprevisto. Encuentran siempre explicación a todo y organizan el mundo arrinconando sistemáticamente aquello que no entra en sus planes. El ideador de la ciudad perfecta se da aquí la mano con el mago y el astrólogo: uno y otros son taumaturgos y se declaran capaces de verlo y preverlo todo, de saberlo todo y prescribirlo todo en una arquitectura fantástica que no escapa a su poder: «Señor, lo he previsto todo para una muerte tan justa». Pero, justamente, para «una muerte». ¿Puede «preverse todo» para algo que no sea la muerte? La vida no se prevé, y no se la puede anticipar con exactitud más que a riesgo de limitarla a hechos previsibles, es decir, precisamente, a cosas del todo ajenas a la vida (Hameline & Dardelin, 1977).

Pero quizá haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería una «especie de, escuela», como diría Alicia, con «una especie de gente», de gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una «especie de escuela» en la que, para quien sepa ver las cosas de cerca, haya veces «un conejo que se saca el reloj del bolsillo del chaleco» (Carroll, 1865). Sería una escuela con «especies de espacios» en los que fuese posible aventurarse sin inquietarse demasiado. Una escuela en la que uno podría esconderse, replegarse por un momento en sí mismo antes de intentar algo que no era siquiera imaginable intentar. Una escuela con «especies de oficinas», no todas ellas del todo iguales, que cada cual aprendería progresivamente a identificar con las «especies de personas» que trabajasen en ellas, escribiendo cada una de ellas una historia diferente. En esa escuela hay cosas extrañas; por decirlo todo, todo en ella es extraño siempre y cuando se sepa mirar, es decir, discernir en ella los rastros del hombre para entonces poder dejar cada cual su propio rastro.

Pero, de hecho, esa «especie de escuela» es la única que existe de veras, afortunadamente. ¡Con tal que los hombres y las mujeres sepan acompañar allí a sus hijos y sorprenderse junto a ellos! Con tal que en ella se aprenda a acoger lo imprevisto, no para erradicarlo sino para observarlo con curiosidad, con esa mezcla de ingenuidad y seriedad que unos llaman poesía, otros ternura, y todavía otros empatía; con tal que los caminos no estén ya trazados, sino que quepa interrogarse, cuanto más mejor, sobre la dirección a tomar... «Por favor, preguntó Alicia; ¿hacia dónde he de ir? Y va el gato y contesta: Eso depende de adónde quieras ir» (Canoll, 1865).

Porque, en el fondo, en esa «especie de escuela», sin que se den cuenta los grandes administradores y los gestores poderosos, basta con que haya, sencillamente, algunos gatos y... pedagogos.

LA PEDAGOGÍA CONTRA FRANKENSTEIN,

o las paradojas de una acción sin objeto: «hacer para que el otro haga»

«Hacerlo todo sin hacer nada» (J. J. Rousseau)

He ahí el principio básico de una «pedagogía de las condiciones»: organizar el ambiente vital con objeto de que el niño esté lo más estimulado posible, tanto sensorial como intelectualmente. Ese principio, formulado por Rousseau en el Libro Segundo de Emilio, será el punto de partida de todas las pedagogías que quieran situar la actividad del niño en el núcleo de su andadura. El asunto es, ahora, considerar al niño como un sujeto que aprende «libremente», es decir, «según los principios de su propia naturaleza», empleando la voluntad pero en una situación elaborada y controlada por el

educador. Ese principio se contrapone a todas las nociones que, "ya Montaigne denunció: «No dejan de chillamos al oído, como quien vierte en un embudo, y nuestra misión es repetir lo que nos han dicho» (Ensayos, 1, XXVI). Se enfrenta a las representaciones implícitas o explícitas del niño como «cera blanda» en la que el educador sólo ha de imprimir una huella (he ahí, por lo demás, el origen etimológico del verbo «enseñar»: «poner un sello»); refuta la idea de que el alumno no sea más que una placa fotográfica y baste con «impresionarla» mediante una buena exposición, elaborarla por medio de un trabajo personal bien llevado y, por último, contemplada, para comprobar si es de calidad, el día del ejercicio o del examen.

Pero el principio rousseauiano: «hacerla todo sin hacer nada», no implica la abstención pedagógica. Así lo dice Jean Jacques, él que, en el extremo opuesto de las representaciones no directivas de que ha sido objeto, no vacila en escribir: «El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a tu merced? ¿No dispones a tu modo, para él, todo lo que lo rodea? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, ¿no está todo en tus manos sin que él lo sepa? Claro está que debe hacer sólo lo que quiera; pero no debe querer hacer más que lo que tú quieras que haga; no debe dar ni un paso que tú no hayas previsto; no ha de abrir la boca sin que tú sepas qué va a decir» (Rousseau, 1762). ¡Habrán quejas de manipulación, incluso de escándalo! Habrá rebeldía contra ese maquiavelismo pedagógico que no era esperable de la pluma de quien a menudo es presentado como el cantor por excelencia del «respeto al niño».

Pero eso es olvidar que Rousseau sabe muy bien que «respeto» no quiere decir en absoluto «abstención pedagógica», y menos todavía «abandono del niño a sus caprichos». Comprendió muy bien (ya lo hemos señalado varias veces) que, mientras el niño no está educado, no puede elegir sus fines de aprendizaje ni decidir qué es importante para él. «Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo lo que no tenemos al nacer pero necesitamos de mayores nos es dado por la educación» (Rousseau, 1762). Ahí está la verdadera diferencia entre un niño y un adulto: un niño ha de ser educado, es decir, hay que elegir por él qué debe aprender (aunque luego se le deje aprender «libremente»); un adulto puede seguir aprendiendo, pero elige él mismo qué aprender: en el verdadero sentido del término, no debe ser, no puede ser educado (Arendt, 1989).

«Hacerla todo sin hacer nada» no significa, pues, en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, sin actuar directamente sobre la voluntad del niño (hacerla sería entrar con él en una prueba de fuerzas de la que no hay garantía de salir ileso), sino utilizando mediaciones: situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en «alguien que se educa».

Todo eso puede concretarse desde muy temprano en la vida del niño si el educador se dedica a enriquecer su entorno lingüístico de modo regular, a recurrir sistemáticamente a la reformulación que permite la integración de aportaciones nuevas en saberes ya dominados; si facilita una verdadera apropiación del lenguaje, así como la estructuración del pensamiento.

Es cuestión, también, de poner a disposición del niño objetos que pueda comprender; hay que colocarle en situación de experimentar sin riesgo el empleo de esos objetos y, con ello, hacer descubrimientos tanto en el ámbito de la acción sobre las cosas como en el de la interacción entre personas. El material pedagógico de María Montessori, el «muro de muecas» de Hubert Montagner, esa pared horadada de puertas y ventanas de formas y alturas diferentes que el niño puede abrir o cerrar para comunicarse con quienes están al otro lado, corresponden a ese proyecto.

En situación escolar, ese mismo proyecto sirve de principio organizador de lo que llamamos «situaciones-problema» (Meirieu, 1987): el alumno ha de realizar una tarea en la que invierte su deseo, pero, para conseguirlo, ha de inscribirse en un sistema de

apremios y recursos que le permite acceder a nuevas competencias. Se trata, pues, ahora, ante todo, de renunciar a pedir al alumno simplemente que «trabaje». Por lo demás, la expresión: "Trabajad la lección de historia o talo cual capítulo del libro de matemáticas" debería desterrarse de la institución escolar, por lo muy vacía de sentido que está para la inmensa mayoría de los alumnos; habría que reemplazada sistemáticamente por la exposición de una tarea concreta a realizar, y asegurarse de que cada alumno tiene una representación mental suficiente de esa tarea para que pueda tanto emprenderla como saber cuando la ha terminado.

Pero la tarea, en la escuela, aunque siempre debe ser precisada, aunque permita «lastrar», en cierto modo, la actividad mental del alumno, no es nunca un fin en sí: el niño no ha de hacer un ejercicio de física, o una redacción, no ha de escribir un artículo para la revista de la escuela, ni preparar un herbario, tan sólo por el gusto de llegar al fin de la tarea, sacar buena nota o ser felicitado. En la escuela, todo eso se hace, ante todo, para «crecer»; es decir: generando un resultado determinado, el alumno ha de verse llevado a construir y estabilizar nuevos saberes y saber-hacer. Como los hijos del labrador en la fábula de La Fontaine, el que aprende llega de ese modo a «tesoros» cuya existencia no podía ni imaginar y que, si se le hubieran mostrado, no le hubieran parecido dignos de la movilización de su actividad. En realidad, alcanza nuevos objetivos realizando una tarea que le parece, al mismo tiempo, deseable y accesible; una tarea para la cual ya dispone de algunas competencias, y que le permitirá adquirir otras nuevas. En cierto modo, saca lo nuevo de lo viejo.

Una institutriz de escuela primaria que quería dar como objetivo a sus alumnos el acceso a formas elementales de clasificación les propuso la situación siguiente: «Cada uno de vosotros elegirá un animal que le guste, y que le gustaría ser. Luego, cada cual tratará de informarse sobre ese animal; de saber dónde vive, cómo se mueve, qué come, qué necesita ... Para eso, podréis consultar lo que hay en la biblioteca/centro de documentación, mirar ilustraciones de libros, pedir la ayuda de la animadora, pero también preguntar a vuestros hermanos y hermanas, ver documentales de televisión que estén disponibles en la escuela o en la videoteca del barrio, ir al zoológico si podéis, intercambiar entre vosotros las informaciones que tengáis, etcétera. Cuando ese trabajo de recoger información esté terminado y sepáis lo suficiente de vuestro animal, nos repartiremos en la clase y haremos un zoológico. Pero cuidado: no tenemos mucho sitio y no podremos disponer de un espacio para cada animal; tendréis que estar en grupos. Para delimitar los espacios, tenemos cinta adhesiva de colores y, para caracterizar los espacios, haremos dibujos en cartulinas que representen la temperatura que hay en ellos, el tipo de alimentos que allí se comen, etcétera.»

Asistí personalmente al trabajo de los alumnos que trataban de organizar el zoológico; y vi en acción a niños apasionados por lo que hacían, que discutían con absoluta seriedad la posibilidad de talo cual clasificación, se preguntaban si no había peligro de que tal animal atacase a tal otro, reflexionaban sobre los problemas que planteaba la distribución de alimentos, la tolerancia al clima, etc. Vi a niños que se olvidaban del recreo, que probaban tal fórmula, descubrían que comportaba un peligro, probaban otra, pedían telefonar al responsable de algún zoológico para hacerle preguntas técnicas que yo mismo no hubiera ni imaginado. Les vi estabilizar una propuesta de clasificación y descubrir luego que sólo era una posibilidad entre varias, que había que determinar las variables en juego y clasificadas por orden de importancia. Les dejé antes de que la tarea hubiera concluido, y sin duda no llegaron a ponerle punto final. Pero me consta que esos niños se construyeron capacidades mentales determinantes que, sin duda alguna, tendrán ocasión de aprovechar en toda su escolarización... y mucho más allá.

La maestra, en ese caso, «lo había hecho todo»: había definido los objetivos, dado las consignas, preparado el material, etcétera ... y luego había dejado que los alumnos «lo hicieran todo», aunque reservándose la posibilidad de intervenir ella en cualquier momento para hacer que se explicitase una fórmula, para que un desacuerdo no derivase en un conflicto personal, para imponer, a veces, cuando la tensión colectiva se hacía excesiva, un tiempo de interrupción con objeto de que cada cual pensara por su cuenta. En suma: la maestra había obrado de modo que «obrasen por sí mismos» y que cada cual, en una situación «preimpuesta», pudiera actuar en ella sin dejarse absorber por los fenómenos de grupo, reflexionar aprovechando la interlocución con los demás, proponer y ser contradicho sin ser humillado, «ponerse en juego» para aprender y crecer.

Se dirá que montajes así sólo valen para niños pequeños o para aprendizajes estrictamente técnicos, y que las «situaciones-problema» no pueden, en ningún caso, utilizarse con fines de carácter cultural. Nada tan falso.

En clase de francés, con alumnos de BEP, decidí el estudio de la novela breve de Guy de Maupassant *Un Jils*. Al margen del interés literario de esa lectura, me asignaba como objetivo el acceso a una exigencia que considero esencial: la probidad lingüística. Había observado que mis alumnos leían de modo rápido, superficial y selectivo los textos que les eran propuestos. La construcción del sentido se realizaba, en cierto modo, demasiado aprisa, en base a indicios a veces menores, y sin apenas referencias precisas al texto. En consecuencia, en vez de proponerles una simple lectura tradicional amenizada con preguntas relativas a la «comprensión del texto», pedí a mis alumnos que entrasen libremente en conocimiento de la obra (sin hacerme ilusiones en cuanto a la calidad y eficacia de esa primera lectura) y luego organizaran el «proceso judicial» del personaje principal. ¿Debe adoptar al hijo concebido hace veinte años en una fugaz «noche de amor» con una camarera de hostal, a la que conoce por azar durante un viaje? ¿Debe darle dinero? ¿Indemnizar a quienes lo acogieron y cuidaron? ¿Es culpable? ¿De qué, exactamente?...

Organicé en clase un «tribunal» y pedí que se adoptasen las formas judiciales. La acusación, la defensa, la parte civil, el presidente de la sesión y sus asesores, el jurado, ponen el debate en marcha. Cada cual, desde el puesto que ocupa, defiende una interpretación particular de los hechos. Hubo que volver entonces al texto mismo, que era la única «prueba de convicción»; hubo que releerlo una y otra vez, examinar con atención cada palabra y cada locución, entrar en el debate de las interpretaciones.

Y de ahí nace la verdadera comprensión del texto, ahí se plantean los interrogantes básicos sobre la paternidad, la responsabilidad, la educación. El texto llama a otros textos que el enseñante aporta a la documentación del proceso:

Pígalión, Frankenstein, etcétera. Aparecen espontáneamente testimonios de alumnos que, a veces, evocan su propia historia. Pero las normas judiciales impiden que la situación degenera. No se está en un debate libre, sino en un trabajo colectivo para llegar a la comprensión de una situación literaria. El retorno reiterado al texto encauza las pulsiones de unos y otros, regula los afectos y los inscribe en un texto en el que pueden leerse a sí mismos en un registro que no es el de la inmediatez y el impulso. Ahí está Maupassant, velando, cuando talo cual alumno se suelta en una reflexión intempestiva: no se dicen así las cosas, con riesgo de brutalizar a las personas e impedir que se comprendan.

La literatura es, también, el aprendizaje de una higiene mínima de la expresión, de una ascesis verbal que permite acceder a la esencia de lo que se trama en nuestros destinos. El goce que se encuentra en ella es el de la *illuminatio* agustiniana, el del reconocimiento de lo fundamental, el del descubrimiento de nuestros interrogantes comunes. No suele proponer respuestas, pero nos devuelve la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos ser. Nos permite decimos, explicamos por medio de historias lejanas de otros seres humanos en los que, precisamente porque son diferentes de

nosotros, podemos reconocerlos, Y a través de los cuales podemos cuestionarlos sin ponernos en peligro. Pero en todo eso no hay nada espontáneo y se trata, evidentemente, de un asunto de aprendizaje. Tienen que darse, pues, unas condiciones: que el texto sea objeto de la actividad del alumno, que la explicación del alumno no sea producto de un imperativo académico sino de una auténtica voluntad de saber de qué habla, que el marco permita hablar de uno mismo sin hacerlo realmente, sino manteniendo ese distanciamiento posibilitado precisamente por el hecho de hablar de otro, con las palabras de otro, cuando percibimos que se ha dicho justo lo que queremos decir, lo que hubiéramos podido decir, lo que ahora podemos decir.

«La condición de lo humano», suele decir Albert Jacquard, «es el regalo que los hombres hacen a sus semejantes». Un regalo: algo que se da sin imponerlo ni exigir que nos den las gracias, algo que se ofrece en un ritual en el que lo que se toma no desposee a nadie. Un regalo del que no se sabe por anticipado ni qué contiene ni para qué sirve. Un regalo que el educador propone y para hacer el cual, como en víspera de Navidad, organiza en secreto un dispositivo complicado, no para obligar a nadie a aceptarlo, sino para prepararle a recibirlo. Es ésta una víspera en la que «lo hace todo con el aire de no hacer nada», como para ofrecer lo que tiene de más valioso, desprendiéndose de su propio don, eximiendo al niño de cualquier agradecimiento y aprovechando la exaltación del descubrimiento hecho por uno mismo. Hay, de ese modo, muchas menudas Navidades posibles en nuestras clases, en lo cotidiano. La criatura del doctor Frankenstein no tuvo nunca una Navidad.

«Hacer con», o sobre la toma en consideración del sujeto concreto en la pedagogía diferenciada

«Sin embargo», se objetará, «no es Navidad cada día.. y menos en la escuela. Y, luego, todo eso es un poco demasiado fácil. En esos ejemplos todo funciona demasiado bien. En la realidad, las cosas son mucho más complicadas, los alumnos menos dóciles; y los programas nos atan». ¡Sin duda! Y cuando Rousseau dice que el pedagogo «lo hace todo sin hacer nada», es evidente que hay truco. Sencillamente quiere decir que el pedagogo lo hace todo por la educación del niño pero sin actuar directamente sobre él. Espera, claro está, que el niño haga lo que él, el adulto, considera indispensable para su desarrollo, pero quiere que lo haga por su cuenta. Tiene razón, por lo demás, porque si el niño no lo hiciera por su cuenta, lo hecho no tendría en él ninguna influencia duradera; no contribuiría a su propia construcción y entonces habría que pasar a «tomar al niño por asalto», al modo de Frankenstein, con todos los riesgos que eso comporta.

Queda, con todo, la circunstancia de que Emilio es un niño maravilloso. No sólo se beneficia de atentas lecciones particulares, en condiciones particularmente favorables; encima es de una docilidad extrema, hasta tal punto que siempre acaba haciendo lo que su preceptor ha decidido en su lugar, tanto si se trata de la elección de su compañera como de su interés por la astronomía.

Ahora bien, en la realidad, pese a sus convicciones y su inventiva, el educador no siempre consigue que el otro haga lo que él considera que le conviene. A veces, el alumno dispone de apremios y recursos sabiamente dispuestos a su alrededor por un maestro benévolo pero, con todo, se resiste a entrar en el juego; hace como si ignorase sus reglas o decide bruscamente subvertirlas.

Entonces hay que resistirse a la exhortación quejumbrosa del tradicional: «Es por tu bien». Porque el niño ya sabe que el educador no le desea ningún daño. Puede suceder, incluso, que el niño perciba cuál es exactamente el interés de lo que le proponen pero, pese a ello, lo rechaza: quiere querer él mismo, solo y cuando a él le parezca, lo que quiere. No hay ahí nada fuera de lo común, y la verdad es que el educador ya hubiera debido sospecharlo. No puede mandarse sobre la voluntad del otro sin arriesgarse a que se nos escape por el mismo movimiento que hace existir esa voluntad. Pero no es fácil aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para

ofrecérselo. y es ahí donde hay que encararse, en lo cotidiano, a la resistencia consustancial a toda empresa educativa; es ahí donde se redescubre, una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

Lo he preparado todo cuidadosamente. El dispositivo funciona con exactitud cronométrica. Las consignas están escritas en la pizarra antes de que entren los alumnos; las mesas están puestas de dos en dos; las fichas individuales en las que cada cual ha de anotar sus observaciones están todas donde toca, junto con todo el resto del material necesario para la experiencia: cartulina, tijeras, reglas graduadas, pesacartas. Los alumnos podrán comprobar por sí mismos la exactitud del teorema de Pitágoras, pesando los cuadrados de cartón construidos en la base de cada lado del triángulo rectángulo. Todo listo. Y ahora entran. Me doy cuenta, muy pronto, de que no controlo de veras la situación: algo bailotea. Tres alumnos se pasan una cartera como si fuese un balón de rugby. ¿Es que la clase anterior ha sido tensa, o es que esos tres están hoy especialmente excitados? Nunca sabré qué ha ocurrido realmente... y ese otro se obstina en no entender lo que se le pide que haga; no relaciona el peso de un cuadrado de cartón, su superficie y la longitud de un lado. Le explico y le explico, y él se inventa objeciones como para dormirse de pie: que el peso no es igual en toda la superficie, que la superficie no es realmente plana, que la balanza no funciona bien... ¿Dónde está la incomprensión? ¿Qué es lo que lo bloquea? ¿Hay mala voluntad de su parte, o me he explicado mal? ¿O es que mi dispositivo está mal ideado? ¿O es que ese alumno no está al nivel del conjunto de la clase? Ahora es fuerte, la tentación de darse por vencido; de excluir, simbólica o realmente, al alumno de la clase; de amenazarle con un castigo o, a menudo más eficazmente, de retirarle nuestro afecto.

Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien. Como Pinocho en el leño. Una vocecilla dice: « ¡Ay! ¡Conmigo no se hace lo que se quiere! Primero, no entiendo nada. Segundo, no alcanzo a entender. Y, tercero, ¿estás seguro de que es así como hay que enfocar/o? ¿ y si ese método, a mí, no me vale?»

Porque, hoy lo sabemos sin ninguna duda, «no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo». Y sabemos también que los parámetros, en ese terreno, Son muy numerosos (Astolfi en 1992; Meirieu, 1987). Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicados sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidad esquemas que puedan representarse mentalmente (La Garanderie, 1980). Se sabe, también, que unos necesitan un entorno tranquilo y minuciosamente organizado, mientras que otros dan lo mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentada a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido.

Por eso, y porque hay también una multitud de otros factores que diferencian los modos de aprender, los pedagogos persiguen, desde hace mucho, una «escuela a medida» (Claparede, 1921) y han elaborado métodos para «individualizar la enseñanza» (Bouchet, 1933). Desde comienzos de siglo, elaboraron una serie de experiencias pedagógicas orientadas a adaptar las modalidades de formación a cada alumno y a sus «necesidades». De entrada, prestaron atención al «ritmo» de aprendizaje y, por medio de un sistema de trabajo con fichas o de la preparación de «máquinas de aprender», llegaron a resultados especialmente significativos en los que se ve a alumnos que se ponen a trabajar solos cuando llegan a clase, retornan su progreso a partir del punto en

que se habían quedado el día anterior, se documentan, evalúan su nivel mediante utensilios autocorrectores ... , y todo eso sin estar bajo la mirada vigilante del maestro, que, en ese caso, se ha convertido en una «persona-recurso», en consejero metodológico, en garante de las condiciones de trabajo y mantenedor firme de la exigencia intelectual necesaria para que esas situaciones no deriven en juegos o en bricolaje.

Desde hace una veintena de años, los investigadores han ido analizando mejor los efectos de esas prácticas y han podido despejar tanto su interés como sus limitaciones. De ese modo, han introducido la expresión «pedagogía diferenciada». En contra de las apariencias, no es un simple apaño de vocabulario sino, al mismo tiempo, la expresión de una nueva ambición y una ampliación notable de las prácticas pedagógicas. Porque con la puesta en marcha de la «escuela única» y de lo que se llama la «masificación del sistema educativo», los enseñantes se han encarado a nuevos retos. Ya no se trata sólo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases. Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su «darwinismo educativo» subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, «sólo los mejor adaptados sobreviven» y tienen éxito.

Desde esa perspectiva, conviene, está muy claro, tener presentes, como lo hacía la «pedagogía individualizada» de comienzos de siglo, los ritmos de aprendizaje; pero cuidado: no hay que imponer a todos, y siempre, una estricta individualización del trabajo que privilegia, evidentemente, un determinado «perfil de alumnos» y no se adapta a todos los fines de aprendizaje. La individualización sólo es una de las proposiciones de que dispone la pedagogía diferenciada, la cual, por principio, no renuncia ni a la lección magistral, ni a la monitorización de alumnos, ni al empleo de recursos documentales, audiovisuales o informáticos, ni a la «pedagogía de proyecto», ni a ningún método. Se apoya, cuando le parece necesario y posible, en el trabajo en grupo, pero a condición de que cada uno de los miembros del grupo tenga algo que aportar a él, según los principios del «grupo de aprendizaje» (Meirieu, 1984) o de lo que los colegas anglosajones llaman jigsaw: cada alumno ha de ser, en el grupo, un «experto» insustituible en un terreno que domina y para el cual ha recibido una preparación previa.

En realidad, la pedagogía diferenciada invita, simplemente, al enseñante a preguntarse por la pertinencia de cada uno de sus métodos en función de las situaciones concretas que se le presenten, de los alumnos que le sean confiados, de los aprendizajes que persiga. Cada vez que aparece una resistencia a la «transmisión», recurre a su «memoria pedagógica» (Meirieu, 1995) para modificar el contexto y los ejemplos utilizados, plantear de otro modo las actividades, cambiar de soporte o cambiar la organización de la clase.

Puede, en determinados momentos, quebrantar el funcionamiento tradicional, en el que todos los alumnos han de hacer lo mismo todos a la vez; propone, entonces, a algunos de ellos que trabajen individualmente en ejercicios; otros, mientras, repasarán una lección mal asimilada con la ayuda de uno de sus compañeros capaz de explicársela; otros, durante ese rato, estudiarán y compararán cómo es presentada una misma idea en distintos manuales escolares; otros, ahí al lado, preparan una prueba para el examen (¡han comprendido que es el mejor método de revisión !); otros llevan a cabo una manipulación o una experiencia; otros, por último, escuchan la explicación que el enseñante reemprende, frente a la pizarra, de un modo nuevo... Las actividades de cada cual quedan consignadas en su «contrato de trabajo individual», una especie de «receta» entregada cada mes por el maestro en la que consigna, para cada alumno, en función de sus resultados de evaluación (de su «balance sanitario», por así

decirlo), las prescripciones pedagógicas que puedan serle más útiles. Algunas de ellas, por lo demás, podrán dar pie a actividades realizadas fuera del marco estricto de la clase: agrupamientos de varias clases, salidas, «grupos de necesidad» (Meirieu, 1985, pp. 149 ss.), trabajos de documentación, incluso indagaciones fuera de la escuela en las que se recurrirá a interlocutores capaces de comunicar sus saberes y sus saberes-hacer (artesanos, profesionales, educadores del sector asociativo y cultural).

Entendida de ese modo, la pedagogía diferenciada es ante todo, quizá, sencillamente, un modo de «dar clase sin dar el curso», o, al menos, no dando el curso siempre; una manera de hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo; de crear condiciones óptimas para que ellos mismos, con sus caudales y sus limitaciones, progresen lo más eficazmente posible.

La pedagogía diferenciada, sobre todo, antes que ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, es la expresión de la voluntad de «hacer con». «Hacer con» el alumno concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no puede abolirse por decreto. «Tomar al alumno tal como es, allí donde está» es oficiar los funerales del mito de Pigmalión y del proyecto del doctor Frankenstein, de la ilusión de la tabla rasa y de la nostalgia de la cera blanda donde imprimir el sello del saber y de la ciencia. La pedagogía diferenciada levanta acta del hecho de que los saberes son construidos por personas vivas en un momento determinado de su historia; personas que no se reducen a un segmento lógico-racional idéntico en todas, personas con las que no basta la clonación para educarlas.

Pero, a todo eso, la pedagogía diferenciada no tiene nada que ver con el «dejar hacer» o el «no dirigismo». Su proyecto o es dejar que cada cual se encierre en lo que ya es en un momento dado de su evolución, dejándolo clavado por siempre en lo que ha heredado y lo que ya ha aprendido.

Lo cierto es que algunos trabajos y determinadas formulaciones pedagógicas han podido llevar a creer que la pedagogía diferenciada se reduce a una gestión tecnocrática de las diferencias existentes. Pero es que no se ha subrayado lo suficiente hasta qué punto los pedagogos rechazaron, desde muy temprano, la idea de un diagnóstico a priori del que resultaría sistemáticamente una medicación adaptada. Se sensibilizaron muy pronto ante el peligro de todas las tipologías caracteriológicas que, a imagen de las predicciones astrológicas, pretenden llegar a la «verdadera naturaleza» del individuo y dictarle métodos de trabajo, comportamientos escolares, o incluso la orientación profesional. Denunciaron los peligros que amenazan Incesantemente a aquél que superpone el futuro al presente y condena a éste a ser una duplicación del pasado. Nada de eso en la pedagogía diferenciada. Muy al contrario: es la aventura de lo posible, el descubrimiento de nuevas vías de exploración, el rebote permanente de una capacidad ya adquirida hacia una nueva competencia y de esa competencia hacia otras capacidades. Se facilita que el alumno adquiera nuevos saberes con el apoyo de estrategias de aprendizaje ya estabilizadas, y se le da la posibilidad de adquirir nuevas estrategias apoyándose en esos saberes: ser capaz de expresarse oralmente permite desarrollar la exposición de un tema cuyo dominio permitirá luego redactar más fácilmente un trabajo escrito, facilitándose de ese modo la adquisición de nuevas competencias en escritura.

Se dirá que la instauración de esa pedagogía no es realista y que nadie puede ponerla en práctica por completo. Los hay que verán en esa dificultad razones objetivas para mantenerse en el inmovilismo. Eso es olvidar que las mismas imperfecciones del sistema pueden convertirse en otras tantas ocasiones para la reflexión, para intentos fecundos y para descubrimientos imprevistos. En contra de toda programación tecnocrática, la pedagogía diferenciada sitúa en el núcleo de la empresa pedagógica la invención del yo en un universo en el que el maestro multiplica las ocasiones, de ejercer la inteligencia y de adquirir saberes. Alicia en «el país de las maravillas» representa aquí lo diametralmente inverso que Pinocho en «el país de los juguetes»: la clase no es un

sitio donde cebar al niño con objetos que se supone que responden a su deseo, aboliéndose así en él, en realidad, todo deseo; es un ámbito de aventuras donde en cada cruce de caminos se presentan nuevos descubrimientos y donde, una y otra vez, se encuentra a un gato que nos obliga a interrogarnos sobre nosotros mismos; hay que reactivar el deseo cuando éste tiende a dejarse absorber por el imaginario de un adulto que nunca tiene realmente del todo ganas de que el niño crezca y se le escape.