

Los profesores, en la encrucijada por donde pasan no sólo (aunque también) las disciplinas

José María Rozada Martínez

Asesor de Formación en el CPR de Oviedo y Prof. Asociado del Dpto. de Ciencias de la Ed. Universidad de Oviedo (*)



RESUMEN

El autor se sitúa en el lugar del profesor que viene a ser una especie de encrucijada en la que por lo menos se dan cita: el conocimiento académico que posee, los enunciados del programa oficial que legitiman su "cátedra", el sistema de vida de los alumnos organizado en subsistemas de actividad que dan o quitan sentido a los aprendizajes, la conciencia ordinaria que interacciona dialécticamente con ese sistema de vida y subsistemas de actividad; una encrucijada por la que pasan no sólo (aunque también) las disciplinas.

Quiero comenzar mostrando mi satisfacción por esta modalidad de monográfico confeccionado mediante la inclusión de un texto que hace de base o de introducción, en torno al cual una serie de personas que han conocido previamente un borrador del mismo escriben sobre las cuestiones planteadas.

También me satisface que "Investigación en la escuela" me haya invitado a participar, aunque debo confesar que estoy lleno de dudas acerca del tema que aquí se trata. Seguramente los coordinadores de este número, que tantos interrogantes se formulan en el artículo introducto-

rio, cuyo borrador nos han adelantado, comprenden perfectamente, y por eso me han invitado, que sobre este asunto no caben respuestas rotundas de esas con las que se zanja una cuestión.

Pienso que también me habrán invitado porque me he referido directamente a las relaciones entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria⁽¹⁾ en varias publicaciones recientes, aunque de manera indirecta lo hice en muchas otras ocasiones; en realidad, como casi todo el mundo, dado que esta cuestión de si las disciplinas han de operar en la enseñanza como medios o como fines se encuentra

(*) CPR de Oviedo

C/ Pérez de la Sala, nº 4. 33007 OVIEDO. Fax: 524 05 54.

(1) Mantendré estas denominaciones cuyos matices pueden verse en Rozada (1996, 1997), aunque los autores utilizan generalmente las de "conocimiento científico" y "conocimiento cotidiano", además de la resultante (con personalidad propia para IRES) del "conocimiento escolar". Aceptar esa terminología me obligaría a entrar en disquisiciones poco aconsejables en una colaboración como ésta, máxime si no son absolutamente imprescindibles para entendernos en una primera aproximación.



situada en esa especie de patio central de la escuela al que dan todas las ventanas de la misma, y que por lo tanto aparece siempre cualquiera que sea la temática por la que nos asomemos a las cuestiones escolares.

No es de esperar que el problema aquí planteado vaya a ser resuelto definitivamente alguna vez. Tanto si el currículum se organiza en el futuro como un conjunto de asignaturas que respondan a disciplinas, como si lo hace a través de una serie de "temas transversales", "problemas", "áreas interdisciplinarias", "conceptualizaciones metadisciplinarias" o lo que sea, la controversia seguirá existiendo (aunque cambie la situación de quienes defienden uno u otro enfoque con respecto al amparo oficial del que puedan gozar sus propuestas) porque por mucha interdisciplinaria que se genere en los niveles más altos de la producción del conocimiento académico, la división social del trabajo y ciertas formas de separación entre teoría y práctica son seguramente irreversibles. Me parece adecuado, por tanto, abordar esto como un dilema que no vamos a resolver.

Cabe preguntarse entonces, si es que no lo vamos a resolver, ¿por qué ocuparnos de él? Pues yo creo que porque el hecho de no resolverlo no nos excusa de tener que darle una respuesta en cada programa oficial, en cada proyecto docente, en cada unidad didáctica que preparamos, cada vez que entramos en clase y, en realidad, a cada instante de la misma. Siempre que enseñamos algo estamos dándole una respuesta de hecho a esta cuestión. Hablar y escribir sobre la misma tiene sentido porque nos ayudará a que dichas respuestas, cada cual la suya, sean más racionales por más pensadas, más debatidas, más informadas y, hasta donde sea posible, mejor argumentadas.

Si adoptara el punto de vista de los autores del artículo introductorio diría cosas

muy parecidas a las suyas y me plantearía preguntas muy similares, porque creo que aciertan a señalar el conjunto de cuestiones que surgen de un tema así. Pero adoptaré un punto de vista que, si bien no se puede decir que sea extraño a su planteamiento, me parece que no es el que ellos sitúan en el centro de la cuestión, a saber: el del profesor como sujeto situado en el cruce de todas las contradicciones y dilemas de la enseñanza, quien en definitiva les da respuesta buena o mala, acertada o errónea, argumentada o sin fundamento, reflexiva o rutinaria, lo que no quiere decir que sean asunto sólo suyo.

Creo que el artículo introductorio adopta el punto de vista de quien discute el currículum que debiera ser, sin embargo yo no soy muy dado a situarme en esa perspectiva porque no me veo confeccionando programas para otros ni sometiendo a los que otros compongan para mí. No niego en absoluto el interés que tiene para la formación del profesorado el conocimiento de cómo se constituyen los currículos oficiales, ni el papel de éstos como creadores de condiciones favorables o adversas para unas determinadas formas de enfocar la enseñanza, pero, con todo, creo que la importancia del profesor concreto como constructor o reconstructor del currículum aconseja ponerse en su situación a la hora de considerar estas cuestiones. Creo que los profesores deben hablar mucho de sí mismos, dialogar y debatir con otros, porque esa es una buena estrategia de formación permanente. Su perspectiva es muy distinta a la del sociólogo o a la del historiador del currículum, a los que debe leer, pero mientras éstos se sitúan ante el currículum estudiándolo, el profesor crítico debe considerarlo como una referencia que efectivamente está ahí, que sin duda es importante dado que puede actuar como viento que sopla a favor de las propias ideas o en contra de ellas, pero

que como tal referencia en principio sirve tanto para acercarse como para distanciarse de ella. El profesor capaz de comprometerse críticamente con el conocimiento que circula a través de la escuela, es un profesor que no está esperando a que los programas oficiales le digan lo que tiene que hacer, sino que está más preocupado pensando en lo que él mismo sabe y para qué le sirve, y si ello le inspira algo acerca de lo que podría enseñarles a sus alumnos y para qué podría servirles a ellos.

Las relaciones entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria, no siempre han de dilucidarse en términos de si lo que se ha de enseñar son disciplinas o bien saberes organizados de otro modo. Por ejemplo, si tomamos la concepción del desarrollo de los conceptos aportada por Vygotski, según la cual los conceptos científicos necesitarían de los naturales o espontáneos para instalarse, al mismo tiempo que éstos necesitarían de aquellos para ir desarrollándose, es evidente que el conocimiento científico es imprescindible para desarrollar la conciencia ordinaria; pero lo "científico" no hace referencia en la afirmación de Vygotski a lo organizado en disciplinas sino que viene a ser un conocimiento más estructurado, conceptualmente más enriquecido, es decir, con más dimensiones y más definidas que el del individuo que aprende. En realidad, entendido así este conocimiento no tiene un estatuto epistemológico independiente de la situación en la que se encuentra el aprendiz, dado que habrá que otorgarle rango académico a todo saber que en un momento determinado no forma parte del que corresponde a la conciencia ordinaria del que aprende, siendo superior a él en cuanto al desarrollo de los conceptos que lo integran y a la complejidad de las relaciones entre éstos; así que no es una idea que en principio nos sirva para dilucidar si el contenido de la

enseñanza debe ser organizado en disciplinas o no.

La misma delimitación entre conocimiento académico y conciencia ordinaria no resulta nada precisa. A la escala general de lo que entendemos por cultura de las sociedades desarrolladas, la conciencia ordinaria está completamente infiltrada de conocimiento académico y a su vez este último no se produce con total aislamiento de la primera. A la escala de cada individuo particular, lo que hoy resulta académico, mañana, cuando el individuo haya avanzado en su formación, puede considerarse parte de la conciencia ordinaria. Más difícil todavía es tratar de precisar las partes del pensamiento de una misma persona que corresponden al conocimiento académico y las que a su vez forman parte de la conciencia ordinaria. Por último, se podría decir que tan académico es para un niño recién incorporado a la escuela que la "m" con la "a" dicen "ma", como lo son las estructuras lingüísticas estudiadas por el profesor Alarcos Llorach para quienes cursan estudios avanzados de filología.

Cortado el desarrollo sincrónicamente por el patrón de la psicología, aunque se ponga de manifiesto que es necesario el conocimiento académico para desarrollar lo que llamamos conocimiento ordinario, no se puede sin embargo deducir que dicho conocimiento haya de estar organizado o no en disciplinas. Otra cosa es que el corte sea diacrónico y ello nos obligue a plantearnos lo que hacemos hoy en relación con un proyecto de formación que habrá de ser pensado en función de una finalidad o "ideal de formación"; entonces aparece lo epistemológico, porque el conocimiento académico con el que se ha de "tirar" del desarrollo en un proyecto formativo, se va estructurando y, a menos que nosotros los profesores le demos una nueva estructura peculiar, lo cual es una

opción⁽²⁾, irá adoptando las estructuras en las que se ha ido organizado en los niveles académicos superiores, es decir, en los campos o áreas de conocimiento, en las disciplinas y en conceptos metadisciplinarios.

Un proyecto formativo, por ejemplo de seis a dieciséis años, para ser pensado con coherencia, necesita plantearse la cuestión de en qué sentido y hasta dónde se propone favorecer el desarrollo de la conciencia ordinaria. Esto no quiere decir que haya de responder a esta cuestión con una precisión técnica tipo fábrica de coches, pero sí que significa que quien lo piense habrá de imaginar un itinerario que vaya desde los primeros estadios del desarrollo de la conciencia ordinaria hasta los más elevados del conocimiento académico, tratando de establecer cual sería el punto de llegada ideal para quien curse la escolaridad obligatoria. No es necesario, incluso nos parece inconveniente, que se trate de establecer cada uno de los pasos que hay que dar en ese recorrido, tipo de las dichas secuencias de los proyectos curriculares, sino que bastará con clarificar ese "ideal de formación" que inspira todo el proyecto. A mi modo de ver, ese horizonte ideal vendrá inexorablemente marcado para cada profesor por lo que para él haya supuesto, formativamente hablando, el conocimiento que posee. Quienes, por ejemplo, hayan encontrado en la Historia la satisfacción de un saber erudito que utilizan para narrar historias, guiar e ilustrar a sus acompañantes en los viajes, relatar con fidelidad todo tipo de acontecimientos y cosas por el estilo, no podrán imaginar otro valor formativo de la misma y por lo tanto su enseñanza estará orientada consciente o inconscientemente por ese ideal, mientras que quienes hayan llegado a verla como una dimensión imprescindible de la realidad social, sin duda tratarán de enseñar a

sus alumnos a comprender lo que les rodea considerando su historia, es decir, a distinguir entre lo que es natural y lo que es el resultado de un devenir histórico; por su parte, quienes llegan a concebirla como la síntesis global de toda la ciencia social, no la enseñarán preocupándose de si captan sus peculiaridades y diferencias con otras ciencias sociales, sino que harán de ella un área más que una disciplina; y quienes la consideren como uno más de los escalones de acceso a determinadas ideas y métodos metadisciplinarios que la trascienden, querrán que sus alumnos adquieran y manejen ideas como las de cambio, continuidad, causalidad múltiple, estructura, superestructura, incluso que aprendan a pensar dialécticamente. Por eso me parece más interesante invitar a los profesores a mirarse a sí mismos y a dialogar y debatir con los demás, que a hacer cola delante del Ministerio para pedir que los programas sean de ésta o de otra guisa.

Mirarse a sí mismo y hablar con los demás (incluidos no sólo los colegas sino todos cuantos estén democráticamente interesados en lo que pasa en la escuela), desde un punto de vista crítico no se refiere a la exigencia de analizar lo que sabe el profesor y el valor formativo que ha tenido para él, sino que incluye también la toma de conciencia de la responsabilidad moral y cívica de intentar por todos los medios poner en relación el conocimiento académico y la conciencia ordinaria, de manera que el primero resulte enriquecedor para la segunda. Lo que se está jugando aquí es la utilización emancipadora del conocimiento, enfrentándola a la función segregadora que en buena medida cumple en la institución escolar. Por eso esto de la relación entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria no es sólo una cuestión epistemológica sino también cosa

(2) Por ejemplo, es la que toman grupos como Insula Barataria, Cronos, Asklepios o el mismo IRES.

de la democracia y de los ideales de igualdad y de emancipación humana; y esto tampoco resuelve la cuestión de si el contenido debe estar estructurado en disciplinas o de otra manera, porque el profesor de formación disciplinar pero de ciudadanía crítica, luchará por establecer relaciones entre su saber y el pensamiento de los alumnos y lo conseguirá si su compromiso con lo segundo es fuerte. No conozco ninguna argumentación definitiva acerca de que sea radicalmente incompatible ser epistemológicamente disciplinar (por decirlo de alguna manera y aceptando un reduccionismo un tanto excesivo) y moralmente crítico. Tampoco me parece que se deba conceder sin más que el esfuerzo epistemológico por integrar saberes, surta por sí mismo el efecto moral y social de integrar a los alumnos en la escuela. Los casos (y admito que no son pocos) en los que el profesor reclama la disciplina como arma defensiva para, por ejemplo, no egeibizar su enseñanza, no creo que deban ser planteados como un problema epistemológico⁽³⁾. No convendría incurrir en una especie de epistemologización del criterio moral y el compromiso crítico.

Con respecto al valor de lo metadisciplinar como factor de integración, muy

pertinente planteado por Eduardo García y Javier Merchán en el artículo introductorio, diré que a mi modo de ver, ese pensamiento metadisciplinar puede figurar como el "ideal de formación" con el que se aborda la enseñanza de una o varias disciplinas. Tal y como yo lo entiendo ésta no es una cuestión estrictamente de contenido (en realidad ninguna lo es en exclusiva, puesto que todos los elementos de la enseñanza están interrelacionados) sino que implica cuestiones metódicas porque lo metadisciplinar no puede concebirse como la cumbre a la que se llega sólo después de dominar una o varias disciplinas, de modo que el aprendiz deba recorrer un largo camino a través de éstas para alcanzar esa cima, sino que ese saber metadisciplinar debe ir siendo enseñado al mismo tiempo que las propias disciplinas, es decir, que debe comenzar a ser enseñado cuanto antes, y puesto que no consiste sólo en un contenido conceptual sino que en buena medida es cuestión de método o, en el caso de la dialéctica, de una disposición mental para adentrarse en la complejidad de las relaciones entre elementos que se presentan como contrapuestos (lo particular y lo general, lo individual y lo social, lo cultural y lo estructu-

(3) Por más que el asunto es muy complejo y no cabe reducirlo como a veces se hace a una cuestión de actitudes conservadoras frente a otras progresistas, olvidando que los profesores (incluso los que se tienen por muy críticos) no puede decirse que estén a salvo de todos y cada uno de los componentes de la ideología dominante. Por ejemplo, en lo que respecta a la cuestión que estamos tratando es evidente que operan en la mente de muchos profesores críticos a la hora de defender las disciplinas, ideologías como las del nivel, la calidad, el prestigio de la escuela pública, etc. que, dicho sea de paso, son completamente funcionales para liquidar el concepto de lo público como lo democrático, pluralista e igualitario, frente a lo privado como ámbito de la competitividad, de la defensa de del interés particular por situarse socialmente lo más alto posible o por mantener las situaciones de privilegio; de modo que con el pretexto, absolutamente infiltrado de falsa conciencia, de que velando por el nivel se defiende la escuela pública, lo que en realidad se hace es arruinar su posibilidad misma al pensarla en competencia con la escuela privada y aceptar lo que son características propias de ésta como elemento de comparación y de competencia, lo cual, por otra parte, supone la aceptación de esta última, impidiendo su rechazo frontal como condición indispensable para el desarrollo de una escuela pública que no tenga que conculcar sus principios básicos de democracia, de pluralismo e integración igualitaria, para poder competir con la red privada.

ral, etc.), ha de incorporarse como tal cuestión metódica comenzando cuanto antes el "adiestramiento" en ella.

Ahora bien, esto no supone en absoluto que se pueda prescindir de las disciplinas. De hecho yo creo que es imposible abordarlo sin ellas porque entre otras cosas resultaría una abstracción aún más alejada del conocimiento ordinario que las propias disciplinas. De hecho, los profesores han accedido a ese conocimiento metadisciplinar a través de las disciplinas mismas. Por ejemplo, el hecho de que García y Merchán se refieran en su artículo introductorio a conocimientos metadisciplinarios como el paradigma sistémico-ecológico o la propia Historia como metadisciplina de lo social, ¿no está en íntima relación con sus respectivas formaciones disciplinares?. Yo mismo, cuando tiendo a concebir lo metadisciplinar bajo las ideas de dialéctica y de crítica, me doy cuenta de que ello está estrechamente ligado a la profundización en las diversas disciplinas que solemos denominar "fuentes del curriculum" así como a la propia teoría de éste.

Por último, quiero referirme a una tercera cuestión que también está planteada en el artículo introductorio: las dificultades para superar el conocimiento cotidiano, que, ciertamente, no son fáciles de salvar. La que a mí me parece mayor de todas, es el hecho de que la propia escuela como institución esté incorporada a la conciencia ordinaria, no tanto como fuente de mejora de esta última sino como un mecanismo que favorece la promoción social gracias a las credenciales que otorga a cambio de un tipo de conocimiento que no es el de la vida cotidiana. Esta percepción de la escuela debilita enormemente las posibilidades de que el conocimiento académico que se utiliza en ella modifique dicha conciencia ordinaria, quedando esa posibilidad a expensas de que se puedan alcanzar altas dosis de reflexión crítica (autocrí-

tica), de modo que la escuela misma pueda ser extraída de la conciencia ordinaria que se tiene de la misma y convertida en objeto de conocimiento y de acción.

Si partimos de la idea de que lo que da sentido a la adquisición de unos conocimientos es su funcionalidad para el tipo de actividad que caracteriza la praxis del individuo, y consideramos a su vez que la escuela es el principal subsistema de actividad para una gran parte de los alumnos, tendremos que admitir que el único sentido que podremos darle al conocimiento que imparte la escuela es un sentido también escolar. La única manera de salir de este círculo será: o bien identificar en la praxis de los alumnos subsistemas de actividad más potentes que el escolar y ser capaces de poner en relación con ellos el conocimiento que la escuela imparte, o bien quebrar ese enquistamiento escolar de la vida y del saber mediante una reflexión crítica tan potente y continuada que haga de la práctica de ser escolar y de la conciencia ordinaria asociada a dicha práctica un objeto de estudio en el que se encuentren el conocimiento académico y el ordinario. Es decir, que los escolares tendrían que estudiarse a sí mismos como tales escolares con el objeto de que su actividad principal (precisamente la de ser escolares) y la conciencia ordinaria que está asociada a dicha práctica, no reduzcan el conocimiento académico a un fenómeno puramente escolar. Si consiguiéramos que los alumnos (y los profesores) tuvieran plena conciencia de que la escuela es en buena parte su vida, habríamos puesto las bases indispensables para que el conocimiento académico se encuentre con el ordinario habiéndose liberado previamente de la reducción del primero por el segundo a mero conocimiento escolar que sirve sólo para lo que sirve la escuela: principalmente para aprobar o suspender y de paso aprender algunas cosas, la mayor parte de ellas no funcionales para la vida.

Planteada así la cuestión y, en términos generales, yo no veo otra manera de abordarla, la perspectiva que tenemos delante no es nada halagüeña. Cuando identificamos praxis vitales más potentes que la actividad de ser estudiante (por ejemplo, la que caracteriza la vida de los gitanos), la escuela (nosotros los profesores y nuestros saberes formando parte de ella) presenta una gran incapacidad para conectar el conocimiento académico con la conciencia ordinaria que genera ese tipo de praxis, de vida, de cultura o como queramos llamarle; una incapacidad incluso estructural, porque coger el conocimiento académico y hacer con él lo que sea con tal de acercarlo al modo de pensar y de sentir que corresponde a determinados tipos de praxis atenta directamente contra las funciones sociales reales de la escuela, aunque responda a parte de sus discursos explícitos (integración, diversidad, etc.) y a la voluntad (¿voluntarismo?) de algunos profesores. Por otro lado, cuando la praxis vital de un alumno sitúa como actividad principal la escuela, esa exigencia de autoconciencia de la propia condición de ser escolar y de sus consecuencias prácticas y mentales, plantea una situación extraordinariamente difícil porque los propios profesores no somos "maestros" en esto de relacionar lo que sabemos con nuestra propia situación de seres absolutamente institucionalizados⁽⁴⁾. Por poner algún ejemplo en forma interrogativa: ¿habrá muchos profesores de Historia a los cuales el saber de dicha disciplina les esté sirviendo para cono-

cerse a sí mismos como seres históricamente constituidos en funcionarios de una institución en la que realizan determinadas funciones histórica y no naturalmente construidas?; ¿cuántos profesores de Historia hablan del nivel (ese que tanto preocupa porque se dice que baja, aunque al parecer no sea cierto), de la calidad, de los buenos alumnos y, en fin, de todas esas cosas que forman parte del vocabulario ordinario de las conversaciones sobre la enseñanza, manejándolos debidamente como construcciones ideológicas que tiene su propia historia?; ¿Cuántos profesores de Historia están dispuestos a rebajar su dedicación a la historia, por ejemplo, de las catedrales, para ocuparse de la historia de la escuela, del currículum y de sí mismos como profesores?. Pienso que muy pocos y, puesto que creo que nadie es capaz de enseñar a los demás lo que no se ha enseñado a sí mismo, por eso digo que la situación es muy difícil. Y eso que los profesores de Historia lo tienen mucho más fácil que los de matemáticas.

Pero además el conocimiento académico, aunque con las dificultades señaladas, puede ser puesto en relación con la parte escolar de la vida del alumno, pero escasamente con otras dimensiones de la misma, sobre todo porque esas dimensiones o no tienen la relevancia que se requiere o, cuando la tienen, la escuela fracasa en la puesta en relación entre el conocimiento académico y la conciencia que corresponde a esas formas de actividad que son más potentes que la escuela⁽⁵⁾.

(4) Y lo somos "a conciencia" dado que la mayor parte de nosotros no ha hecho sino vivir en la institución escolar desde que salimos de casa por primera vez camino de la escuela.

(5) He señalado el caso de los gitanos porque creo que puede suponer un aldabonazo para el pequeño racista que muchas veces llevamos dentro aun negándonos a reconocerlo. Muchos lectores seguramente al ver la referencia que se hace a los mismos habrán pensado que si el único ejemplo que existe es éste, entonces se trata de un problema menor. En realidad quien responda así no debiera dormir tranquilo, no sólo porque el racismo latente en dicha respuesta no es para despreocuparse, sino porque hay que pensar en subsistemas de actividad más potentes que la propia escuela en el caso no sólo de los gitanos sino de la mayor parte de quienes fracasan en ésta como consecuencia de su pertenencia a una cultura.

En algún sitio he leído a Carlos Lerena que el gran triunfo de la burguesía con respecto a la escuela había sido el conseguir segregar a la infancia (se podría decir también a la adolescencia) de los problemas reales de la vida adulta, creando con los niños (y los jóvenes) un grupo social aislado de los problemas reales que viven sus padres: el trabajo, el salario, la economía doméstica, etc.; así que cuando nos proponemos conectar los conocimientos académicos con el tipo de conciencia que corresponde a lo que solemos llamar problemas relevantes, resulta que éstos prácticamente no existen y por lo tanto tampoco aquella. O, peor todavía, cuando existen no son los que nosotros definimos como tal, de modo que la escuela no significa nada y es incapaz de conectar con ellos y los estudiantes fácilmente los abordan como otro tipo más de conocimiento académico-escolar.

Algunas veces, a propósito de la preparación de una unidad didáctica, me paso horas pensando acerca de las actividades en las que principalmente están envueltos mis alumnos y el tipo de conciencia ordinaria que se relaciona dialécticamente con ellos. Más de una vez he recurrido a crear contextos de diálogo en los que podamos identificarlos conjuntamente, lo que además constituye para ellos un ejercicio de toma de conciencia completamente necesario para desarrollar una escolaridad crítica⁽⁶⁾. Cuando la actividad escolar resulta ser la principal, el sentido del conocimiento académico que se puede traer a la clase (por el profesor, mediante lecturas, etc.) no puede dejar de

ser también principalmente escolar, y sólo es posible rescatarlo en parte de la mera funcionalidad para aprobar, que inexorablemente le atribuye la actividad de ser estudiante⁽⁷⁾, a través de un gran esfuerzo de autoconciencia de la propia condición de estudiante, capaz de darle al conocimiento académico el sentido de explicar esa propia realidad en la que está inmerso. Esto sólo es posible alcanzarlo con el grupo de alumnos y alumnas con mayor disposición y capacidad reflexiva y auto-crítica (lo cual no quiere decir que deje de merecer la pena orientar la enseñanza en ese sentido). Sin embargo, cuando lo que se detectan son actividades principales que ocupan un lugar más relevante que el de ser estudiante, la dificultad es mía para identificar en el conocimiento académico que poseo cuáles son los saberes que pueden servir para conectar con la conciencia ordinaria que corresponde a esos tipos de actividad. El reto es incluso mayor, porque debo intentarlo a través de la entrada que justifica mi presencia en clase y, si bien puedo estar muy dispuesto a reconstruir sus contenidos oficiales, no puedo olvidar que esa reconstrucción requiere una negociación prudente con la realidad, de la cual forma parte importantísima el papel que mis alumnos me atribuyen a mí y a la asignatura que cursan, lo que no puede ser violentamente contradicho, es decir, que no me parece una buena estrategia ser profesor de una asignatura y pasarse el curso tratando cuestiones que los alumnos no ven como partes de la misma, porque si esto ocurre, se provocan otras formas de

(6) En los últimos años trabajo con alumnos de veinte o veintitantos años

(7) Aquí habría que hacer una derivación para tratar otra cuestión pero sólo podré dejarla apuntada, y es que esa funcionalidad restringida a la necesidad de aprobar es muy grande en carreras de escaso perfil y expectativa profesional como es la de Magisterio, por que los conocimientos académicos pierden casi completamente el sentido de formar para una profesión que se va a ejercer.

desconexión, y ya hay bastantes sin que además añadamos las que provoca un profesor sospechoso (por incomprendido) de manipular el conocimiento o de llevar el agua a su molino ideológico.

O sea que los profesores estamos en la encrucijada de (por lo menos): el conocimiento académico que poseemos, los enunciados del programa oficial que legitiman nuestra "cátedra", el sistema de vida de los alumnos organizado en subsistemas de actividad que dan (o quitan) sentido a los aprendizajes escolares y la conciencia ordinaria que interacciona dialécticamente con ese sistema de vida y subsistemas de actividad. En una situación así, sólo la conciencia moral, el compromiso crítico y la sindéresis pueden ayudarnos a buscar la respuesta más adecuada a cada situación. En la mía particular (y lo cuento para que otros me cuenten a su vez), lo que hago es rebuscar el conocimiento académico que poseo en una zona muy amplia alrededor de los principales enunciados del programa, de modo que aunque sea casi "por los pelos" me mantenga siempre dentro del área que tales enunciados sugieren, procurando además ampliar ese conocimiento para tener más donde buscar; luego trato de averiguar, a veces con la ayuda de los propios alumnos, las principales actividades en las que se resuelve su vida y el mundo de ideas y sentimientos (conciencia ordinaria) que se dan asociados con ellas; si lo que encuentro está muy lejos de lo que yo sé y de la amplia zona alrededor del programa oficial de la

que no me parece prudente salirme⁽⁸⁾, entonces el fracaso está servido; si, por el contrario, reconozco actividades y partes de la conciencia a las que puedo poner en contacto con el conocimiento académico que tengo, entonces lo hago y creo que estoy ayudando a la formación de ese alumno o de esa alumna; cuando esa actividad que identifico como dominante es la actividad escolar, entonces, si el contenido del programa trata de la escuela (como me ocurre ahora que imparto clases de Didáctica o de Organización Escolar a los y las estudiantes de Magisterio), establezco constantemente puentes entre ese conocimiento académico y la vida de mis alumnos/as como tales, es decir, como seres escolarizados, y también con la mía propia ya que llevo escolarizado desde los cinco años. Esto último es relativamente fácil para mí porque lo que yo sé habla sobre todo de mí y de ellos, pero es difícil para los alumnos porque les exige el esfuerzo de mirarse, reconocerse y hablarse a sí mismos, de modo que una parte optan por seguir un sistema más tradicional (al que tienen derecho) en el que yo no me involucro más que burocráticamente examinándolos como desean; con el resto constituimos grupos que unos días reciben clases en las que yo imparto contenidos entremezclados con reflexiones sobre mí mismo y sobre ellos, y otros nos reunimos en una especie de seminarios en los que hablamos de nosotros y de la asignatura como si fuéramos una misma cosa.

(8) Esa prudencia no sólo tiene que ver con mi decisión de no perder el puesto de trabajo, lo cual es francamente difícil dada la tolerancia del sistema escolar en esta cuestión de los contenidos, pero decisión que, en todo caso, supone un límite en la crítica que propongo, sino que sobre todo se refiere a la necesidad, aunque sea forzándolo mucho, de mantenerme dentro del rol o del papel que los alumnos (la sociedad, la ideología sobre la escuela) atribuyen a los profesores. Olvidarse de ello, con frecuencia crea resistencias que pueden hacer perder toda efectividad a la propia intervención, cuando no suponen el esperpento y hasta el ridículo de quien actúa como lo que en absoluto es estructuralmente: un predicador, un activista o algo por el estilo.

Para quienes imparten clases en la escolaridad obligatoria, algunas de estas cuestiones tienen otras características derivadas de la asignatura de la que son profesores y de las de sus alumnos, pero no me cabe duda de que hay un elemento esencial que podemos compartir: nuestra condición de profesores y la disposición y capacidad para reconstruir lo que sabemos en beneficio de nuestros alumnos y también de nosotros mismos que tantas veces hemos estudiado de modo completamente alienado y hemos enseñado sin comunicarnos realmente con quienes teníamos delante.

Con lo dicho he tratado de contar lo que pienso y lo que hago. Quiero repetir que como todo el mundo también cosecho fracasos, aunque nunca los he medido

ni siento la necesidad de hacerlo. Creo que puedo vivir con la ilusión de intentarlo y de saber que algunas veces lo consigo. ¿Disciplinar o interdisciplinarmente?. Diría que tratando de dirigir el tráfico en una encrucijada por la que pasan no sólo (aunque también) las disciplinas.

REFERENCIAS

- ROZADA MARTINEZ, J. (1996). "Los tres pilares de la formación: el estudio, la reflexión y la acción. Notas sobre la situación en España." *Investigación en la Escuela*, 29, 7-21.
- ROZADA MARTINEZ, J. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Guía de textos para un enfoque crítico*. Madrid: Akal, (en prensa).

SUMMARY

The author analyzes different factors that impact in the secondary education teacher's: their academic knowledge, the official program, the students and, especially, the disciplinar organization of knowledge.

RÉSUMÉ

L'auteur analyse différents facteurs qu'influent au professeur de l'enseignement secondaire: leur connaissance académique, le programme officiel, les élèves et, surtout, l'organisation disciplinaire de la connaissance.