

FUENTE: César Tejedor Campomanes. «El profesor de Filosofía». En: ABAD BUIL, J.M.(dir.). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid: MEC, 2004, 135-165.

UN DIAGNÓSTICO PESIMISTA

[p.136]

En esta época de cambios acelerados, creciente conflictividad social y competitividad salvaje, cada vez se exige más a los profesores: “La gente pretende siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en el que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años. Esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en nuestras respectivas naciones. En momentos como éstos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H.Halsey llamó una vez “la papelera de la sociedad”: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo –políticos, medios de comunicación y público en general- quiere hacer algo con la educación” (HARGREAVES).¹

Profesionalización

Uno de los temas recurrentes de la Sociología de la Educación es la *profesionalización de los profesores*. En general se enjuicia la profesión docente con criterios específicos de las *profesiones liberales*, asociadas clásicamente a un componente vocacional y elitista. De ahí deriva la proliferación de listas de rasgos que, al parecer, debería tener la ocupación docente para acceder al estatus de “profesión”: orientación a la prestación de un servicio público, autonomía profesional, formación teórica reglada, conocimiento especializado y específico en un campo acotado y exclusivo, prestigio y reconocimiento social, compromiso con un crecimiento profesional continuo... Sin embargo, el progreso en “profesionalización” no ha ido acompañado por un real

¹ HARGREAVES, 1996, 31

“profesionalismo” en su trabajo, entendiendo por tal, según J.Hebst, “el reconocimiento y práctica del derecho y la obligación del profesor a determinar sus propias tareas profesionales en el aula”.²

Se explica, pues, que muchos hablen de *desprofesionalización*, *semiprofesionalización* o incluso *proletarización* del profesorado. Se señalan como síntomas de esta situación: el trabajo del profesor está cayendo cada vez más en la rutina burocrática (*burocratización*) y pierde su carácter de especializado, pareciéndose más al que realizan los operarios manuales y menos al de los profesionales autónomos; bajos salarios; pérdida del control de la planificación (*currículo* impuesto, procedimientos de evaluación cada vez más reglados...), por lo que el profesorado se ve cada vez más abocado a un trabajo más descualificado y supervisado...

Según Fernández Enguita –quien define al proletario asalariado como “un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de trabajo” –estamos ante una semiprofesión a medio camino entre un proletario asalariado y un profesional liberal.³ Es verdad que frente al proletario, “el profesor todavía mantiene ciertas áreas de control en su trabajo y dentro del aula con sus alumnos goza de una amplia autonomía; sin embargo y al mismo tiempo, se da una tendencia al deterioro y el control en su profesión. Estos últimos procesos vendrían explicados por la pérdida de prestigio y el aumento de los mecanismos de control sobre las tareas docentes”.⁴ La proletarización se manifiesta en la fragmentación del trabajo, la rutinización de las tareas, el escaso margen de decisión, la dependencia total de los procesos de racionalización y control por parte de la gestión administrativa.

Así, pues, lo que parece haber sucedido es que las medidas de profesionalización –conversión del profesor en “profesional”- han ido unidas a un aumento de la burocratización y los controles sobre su trabajo, con la consiguiente reducción del “profesionalismo”, es

² Cf. F.GIL VILLA, 1996,26.

³ 1990,156

⁴ GUARDIOLA,2002

decir, de la capacidad de ejercer su profesión (liberal) de modo suficientemente autónomo y creativo.

Intensificación

A la tesis de la mayor profesionalización del profesorado se opone la tesis de la *intensificación*: al profesor se le exige cada vez más, de tal manera que la presión social que se ejerce sobre él puede llegar a ser insoportable. De ahí que aumente el estrés, el sentimiento de culpabilidad y, en definitiva, el malestar docente, como “efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”.⁵ De hecho, el profesor se ve sometido a demandas que antes no se le exigían, sin que por ello los medios de que dispone hayan crecido en igual medida.

Estatus social

1. Adorno, en *Tabúes sobre la profesión de enseñar* – conferencia que, no hay que olvidarlo, pronunció hace más de cincuenta años-, expone “algunas dimensiones del rechazo de la profesión de maestro”: la imagen de pobreza del maestro (que, dice Adorno, ya no se corresponde con la realidad) y sobre todo la existencia de un cierto “imaginario” que coloca al maestro en un estatus inferior: “El maestro es, en el sentido de este imaginario, un heredero del escriba, del escribiente. Su menosprecio tiene, como ya sugerí, raíces feudales y lo encontramos documentado desde la Edad Media y el primer Renacimiento. [...] Tal vez jueguen aquí algún papel viejos recuerdos de cuando los maestros eran esclavos. El espíritu está separado de la fuerza física. Ciertamente es que al primero siempre correspondió alguna función en el gobierno de la sociedad, pero pasó a resultar sospechoso dondequiera que la vieja preeminencia de la fuerza física sobrevivió a la división del trabajo. Este momento inmemorial vuelve una y otra vez al primer plano. El menosprecio de maestro [...], podría ser caracterizado como el resentimiento del guerrero, que penetra luego en la población mediante un interminable mecanismo de identificación. Los niños

⁵ Cfr. DWORKIN, 2000. HARGREAVES, 1997. ESTEE, 1987, 45.

tienen, por lo común, una fuerte inclinación a identificarse con los héroes de la milicia [...]. El maestro es el heredero del fraile: el odio o la ambivalencia que suscita la profesión de este último han pasado a él tras la pérdida, por parte del fraile, de su función” (Adorno 1).

Adorno se pregunta “cómo es posible que un tabú y una ambivalencia tan arcaicas hayan pasado precisamente al maestro y no a otras profesiones de [139] índole asimismo espiritual o intelectual” (Adorno 2), por ejemplo a juristas o médicos. E indica que éstos ejercen profesiones liberales, sometidas a la competencia, con ingresos mayores, pero sin poder escudarse en la jerarquía funcional: “Se insinúa aquí una contradicción social de alcance posiblemente mucho más amplia: una fractura, dentro de la misma clase burguesa, o al menos pequeño-burguesa, entre los profesionales libres, que ganan más, pero cuyos ingresos no están garantizados, y que pueden disfrutar de cierta prestancia y darse un aire señorial, y los funcionarios y empleados fijos, por otra parte, con jubilación garantizada, a los que se envidia, sí, por su seguridad, pero a los que se mira por encima del hombro como chupatintas y burócratas, con horarios fijos y vida rutinaria. Por otro lado, jueces y funcionarios del Estado poseen, por delegación, algún poder efectivo, en tanto que la conciencia pública toma probablemente poco en serio el de los maestros, que es un poder ejercido sobre sujetos que no lo son de pleno derecho, esto es, sobre niños. Si se menosprecia el poder del maestro es porque constituye la parodia del poder real, al que se admira. Expresiones como “tirano de escuela” recuerdan que el tipo de maestro al que se aplican es tan irracionalmente despótico como sólo puede serlo la caricatura del despotismo, ya que no es capaz de hacer otra cosa que encerrar, a lo sumo, una tarde a sus víctimas, unos pobres niños” (Adorno 3).

En algunos casos, el maestro es rodeado de veneración mágica, como en la antigua China, o en algunos grupos, como los judíos piadosos, donde la profesión docente viene unida a la autoridad religiosa. O en el caso de los profesores de Universidad, desligados de funciones disciplinarias y dedicándose a la investigación (o al menos, idealmente). Pero incluso en el caso del profesor universitario, se le considera como un vendedor de

conocimientos, al que se compadece por no saber sacar mayor provecho económico.

El centro de la cuestión, según Adorno, está en la función disciplinaria: “Tras la imagen negativa del maestro está la del apaleador. [...] Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente más fuerte que golpea al más débil. [...] En la imagen del maestro se reproduce, todo lo atenuada que se quiera, algo de la imagen, máximamente investida de sentido afectivo, del verdugo” (Adorno 4). Hay que recordar que la palabra latina “disciplina” no sólo significa “instrucción”, sino que primitivamente significó el látigo con el que se castiga. De ahí la ambigüedad del término, que induce a la imagen del maestro que imparte disciplina (instrucción) dando palmetazos: “La letra con sangre entra”. El que los castigos corporales hayan sido afortunadamente desterrados, y el que los profesores tengan cada vez más problemas para mantener la disciplina en clase, no impiden que siga persistiendo de algún modo en el imaginario colectivo “la creencia de que el maestro no es un verdadero señor, sino un ser endeble que pega palmetazos o un fraile desposeído de lo numinoso...”

[140]

Los análisis de Adorno van todavía más lejos al señalar que a esta imagen del maestro se une –y es lo que nos faltaba por ori- “la representación de un ser tendencialmente excluido de la esfera erótica. Desde el punto de vista psicoanalítico este imaginario del maestro tiende a coincidir con la castración”. Por último, el maestro/a representa vicariamente al padre o a la madre, con lo que el peligro de provocar frustración es evidente: “Con los maestros se encuentran (los niños) por segunda vez con el ideal del yo, posiblemente de un modo más claro, y esperan poder identificarse con ellos. Sólo que, una vez más, esto no les resulta posible por muchas razones, ante todo porque los propios maestros son fruto, en medida muy considerable, de la compulsión al conformismo contra la que apunta el yo ideal del niño, todavía poco dispuesto a los compromisos” (Adorno 5). La conclusión de Adorno es, quizá lo más relevante de

todo su análisis sociológico: “la necesidad de una formación y de una autoconsciencia psicoanalítica en la profesión de maestro”.⁶

2.La creciente feminización del profesorado es interpretada con frecuencia como una de las causas de la pérdida de estatus por parte del profesorado. Se dice, por ejemplo, que muchas mujeres consideran su trabajo como profesoras simplemente como una aportación económica suplementaria a los ingresos familiares ya garantizados por unos ingresos superiores del esposo (que, por supuesto, no es profesor). Sin entrar en esta discusión, hay que señalar que éste no parece ser el caso del profesor de filosofía, ocupado todavía mayoritariamente por varones, lo cual está en contradicción con la distribución por sexo del alumnado en las Facultades de Filosofía en España. Más abajo hablaré sobre el androcentrismo en la enseñanza de la filosofía (cfr.3.2.).

Rutinización

El comienzo de la escuela significa para el alumno algo muy distinto que para el profesor que vuelve a hacerse cargo de una clase de principiantes: “Para el alumno es un acontecimiento único en su carrera, para el maestro una repetición rutinalizable en alto grado. [...] El maestro sabe ya lo que hay que hacer, y en todo caso aprende mínimamente de ello. No es, pues, para el alumno, sino para el maestro, para quien se trata de un “comienzo homogeneizado” y una repetida aplicación de reglas” (LUHMANN).⁷ En los cursos siguientes se repite para los alumnos esta misma experiencia –aunque en grado menor. También quizá cuando se encuentra ante una materia absolutamente nueva, como es el caso de la filosofía-. Para el alumno el tiempo es lineal: tiene un comienzo (la novedad absoluta del curso que empieza para ellos) y un término en cada nuevo curso; en cambio para el profesor el tiempo es más bien circular (cada comienzo es una repetición); de ahí el peligro de rutinización, ignorando la situación del alumnado. El “contagio” de la temporalidad es, sin embargo, posible. Los alumnos pueden, por ejemplo, percibir

⁶ ADORNO,1998,PP.67-76

⁷ LUHMANN,1996,58

que el profesor no hace sino repetir, y ser arrastrados por el devenir rutinario de la clase. El profesor debería intentar renovarse de tal modo que el comienzo de curso sea para él un auténtico “comienzo”. E. Pound hacía la siguiente recomendación: “El profesor ideal debe abordar cualquier obra maestra que presente en clase casi como si nunca la hubiese visto con anterioridad”.⁸

Conclusión

La Sociología de la Educación es, sin duda, la más crítica y pesimista de todas las llamadas “ciencias de la educación”. El diagnóstico que emite sobre la situación de los profesores no puede ser más negro (pese a que –según todas las encuestas- la mayoría del profesorado tenga en alta estima la función social de su trabajo. Claro está que uno puede decir: “Yo no lo veo así. Mi caso es distinto”. Pero entonces se le podría objetar que su percepción de la realidad es engañosa. Si esto es así, existe un venerable término filosófico para describir nuestra situación como profesores: *alienación*. De

la cual no podemos escapar si no tomamos conciencia de ella, y si no intentamos cambiar las circunstancias _en la medida de lo posible- y si no nos transformamos a nosotros mismos. Como escribió Marx en la tercer de las *Tesis sobre Feuerbach*: “La teoría materialista de que los seres humanos son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los seres humanos modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los humanos y que el propio educador necesita ser educado” (Marx).

El que es *profesor de filosofía* (siendo al mismo tiempo *filósofo*) tiene una indudable ventaja sobre el que es *sólo filósofo (teórico)*: la de que –en contra de lo que le puede suceder a éste último- se encuentra continuamente en contacto con la realidad y en la obligación de cambiarla. Ese esfuerzo por transformar la realidad, que conlleva la transformación de sí mismo –y que implica el *tomar*

⁸ E.Pound. ABC de la lectura. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, 2000.

conciencia de la realidad y de sí mismo- es justamente lo que nos puede liberar del trabajo alienado. Esto, desde luego, suena un poco ingenuo. Pero de las instancias burocráticas sólo cabe esperar, quizá, un au-[142]mento de la “intensificación”. No se trata de asumir más y más tareas, más y más trabajo, sino de asumir conscientemente aquellas tareas que deriven de una autocomprensión reflexiva de nuestra misión como profesores y educadores. No hay, pues, posibilidad de transformar la realidad sin una *teoría*.

NecesidadDeUnaTeoriaTejedor

César Tejedor Campomanes. «El profesor de Filosofía». En: ABAD BUIL, J.M.(dir.). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid: MEC, 2004, 135-165.

NECESIDAD DE UNA TEORÍA

[142]

“Si llamamos “praxis docente” a “lo que hacemos en clase”, entonces deberíamos preguntarnos a qué teoría responde esa praxis. Una pregunta así seguramente cogerá por sorpresa a muchos profesores de filosofía. Lo cual no deja de ser muy extraño: ¿cómo es posible que después de muchos años de docencia de la filosofía no se haya hecho una reflexión “filosófica” seria sobre esta cuestión? Dilthey escribió que “toda filosofía termina en pedagogía”. Y Dewey afirma explícitamente que existe un nexo esencial entre filosofía y pedagogía: “La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de la experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. [...] La característica total de la filosofía es el poder aprender o extraer el significado incluso de las vicisitudes desagradables de la experiencia, y encarnar lo que se ha aprendido en la capacidad de seguir aprendiendo. [...] La filosofía puede incluso definirse como la teoría general de la educación”. (Dewey).⁹

Resulta, pues, por lo menos chocante que un profesor-filósofo no se haya preocupado nunca por desarrollar una teoría pedagógica que aclare y dirija su propia praxis docente. Más incomprensible es todavía que el profesor de filosofía mantenga una “resistencia a la teorización” -más o menos consciente- en el ámbito de la educación” (Tejedor 2).

Uno de los temas favoritos de la Sociología de la Educación es el pensamiento de los profesores. Porque resulta que teorías siempre las hay, aunque con frecuencia son *teorías (didácticas) implícitas*, que no por serlo –o precisamente por serlo- dejan de dirigir inconscientemente la praxis. W. Carr y S.Kemmis, en una de las más recomendables obras sobre esta cuestión, consideran que es

⁹ DEWEY, 1971, 87 y 345-47.

exagerado hablar aquí de “teorías” y que más exacto sería llamarlas “prejuicios”.¹⁰

La cosa tiene más importancia de lo que parece si es verdad lo que escribía Roland Barthes: “Lo que puede resultar opresivo en la enseñanza no es finalmente el saber o la cultura que se vehiculiza, sino las formas discursivas a través de las que se propone”. Puesto hay teorías implícitas que afectan a la praxis docente, no hay más remedio que explicitarlas, analizarlas, criticarlas y –si es el caso, que no tienen por qué serlo siempre –substituir las por otras.

“Es preciso, pues, elaborar una *Crítica de la razón didáctica*.¹¹ Esta [143] crítica debería investigar de dónde proceden nuestras ideas pedagógicas, por qué continuamos respaldándolas, a qué intereses sirven, qué relaciones de poder implican, cómo influyen en la relación con los alumnos, qué concepción de la enseñanza presuponen, qué otras alternativas existen y no son consideradas, cuáles son nuestros fines educativos, qué métodos de hecho estamos empleando y cómo se justifica su utilización, qué es lo que interesa realmente a nuestros alumnos y qué es lo que deberíamos enseñarles, qué valores estamos transmitiendo, cuáles son los contenidos del llamado “currículum oculto”... Y así mil cuestiones más, todas ellas importantes. A semejanza del proyecto kantiano, esta nueva “crítica” lo sería de una racionalidad simultáneamente teórico/práctica: la que guía la praxis docente. El modo como el profesor de filosofía se comprende a sí mismo y su tarea, es ya un *problema filosófico*, muy enlazado con el problema de cómo se entiende el saber filosófico” (Tejedor 1).

Volviendo a Carr y Kemmis, estos autores proponen que esta tarea debería estar encomendada a equipos de profesores: se trata de “desarrollar sistemáticamente el conocimiento dentro de una comunidad autocrítica de practicantes [...] Con esto se va más allá de afirmar que los maestros deben ser usuarios reflexivos y críticos del saber elaborado por otros investigadores y se postula que establezcan comunidades autocríticas de enseñantes investigadores

¹⁰ CARR/KEMMINS, 1988, 200

¹¹ OLIVA GIL, 1996. La obra no ofrece realmente lo que se podía esperar por su título.

que desarrollen sistemáticamente un saber educacional que justifique sus prácticas educativas, así como las situaciones educativas constituidas a través de dichas prácticas”.¹²

Además hay que preguntarse: ¿existe algo así como una ideología de los profesores? Seguro que sí –lo raro sería que no existiera. Ya que, en una acepción muy general, una ideología es “un marco compartido de creencias sociales que organizan y coordinan las interpretaciones y prácticas sociales de grupos y sus miembros y, en particular, el poder y otras relaciones entre grupos”. Van Kijk ha propuesto un útil esquema de categorías como “formato tentativo de la estructura de las ideologías”¹³ que podría ayudar a analizar a qué tipo pertenece una supuesto “ideología de los profesores”. Por ejemplo, la ideología de los profesores, ¿es de resistencia o de pertenencia (corporativismo)? Si es así, hay que incluirla en la categoría “Posición y relaciones de grupo”.

Hay aquí una cuestión interesante a debatir. Y es que si –según se señala- la filosofía occidental ha sido creada desde una perspectiva androcéntrica, la educación filosófica sigue haciéndose quizá desde esa misma perspectiva: “El término “androcentrismo”, forjado a la manera de “etnocen-[144]trismo”, se refiere al sesgo patriarcal de la filosofía y de las ciencias humanas. Por lo general, éstas expresan un discurso masculino tanto por la pertenencia de género de quienes lo han generado, como por la orientación y el punto de vista, compartido también por muchas mujeres que lo asumen acríticamente”.¹⁴ Si esto fuera así –y en los casos en los que realmente lo es-, el profesorado de filosofía, tanto varones como mujeres, estaría contribuyendo a la transmisión de una cultura sesgada ideológicamente.

¿Cómo llegar a formular una “teoría” de la enseñanza de la filosofía? Mi propuesta es partir de los llamados “moles de

¹² P.199

¹³ VAN DIJK,1999,96.

¹⁴ PULEO,1993,155

enseñanza” e investigar después lo que han dicho los grandes filósofos a lo largo de la historia.

ModelosDeEnseñanzaTejedor

César Tejedor Campomanes. «El profesor de Filosofía». En: ABAD BUIL,J.M.(dir.). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid: MEC, 2004,135-165.

LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

[p.144]

Los “modelos de enseñanza” tienen la ventaja de proporcionar un marco teórico muy amplio que permite comprender de un modo global la praxis docente del profesor. Los “modelos” son “tipos ideales” (al menos el primer grupo a que me referiré más abajo), o mejor, “paradigmas”, en el sentido que otorga Gage: son “modelos, pautas o esquemas. [...] No son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría”.¹⁵

La referencia a estos modelos es frecuente en las obras recientes de pedagogía.¹⁶ Naturalmente, no hay coincidencia entre los autores. Además, es difícil armonizar las tipologías propuestas, fundamentalmente porque el criterio clasificatorio no parece ser siempre el mismo. Haré, pues, mi propia propuesta, que se articula en torno a dos criterios distintos: los modelos de racionalidad (hay que remitirse a Horkheimer, Adorno y Habermas, entre otros) y los modelos de aprendizaje (aquí hay que remitirse a la psicología de la educación). Los dos grupos de modelos aportan paradigmas distintos de praxis docente y una diversa tipología del profesorado. Se me permitirá que utilice indistintamente los términos “modelo” y “paradigma”.

1.MODELOS DE RACIONALIDAD

¹⁵ SHULMAN,1989,10

¹⁶ BÁRCENA,1994. BERNABEU/COLOM,1997. CARR/KEMMIS,1988. CONTRERAS,1997. GIMENO/PEREZ,1992. SCHEFFLER,1969.SCHON,1994.SHULMAN,1989.

¿Qué tipo de racionalidad respalda –aunque sólo sea implícitamente– la praxis docente?. Se puede hablar, al menos, de los siguientes paradigmas:

[145]

1º.PARADIGMA ARTESANAL: La praxis está respaldada por una “sabiduría” basada en una experiencia acumulada en el tiempo y transmitida de generación en generación de profesores mediante el contacto directo.

El profesor hace lo que vio hacer a su “maestro” en el periodo en que él era su “aprendiz”, es decir, su discípulo. Su propia experiencia docente le lleva a introducir modificaciones o nuevas prácticas.

El profesor es un *artesano* de la enseñanza.

2º.PARADIGMA TECNOLÓGICO: La enseñanza es una tecnología que aplica los conocimientos científicos disponibles. Se trata, pues, de una *racionalidad instrumental* que está dirigida a encontrar los mejores medios para obtener objetivos prefijados (por los *currícula*) y, en principio, no discutidos.

Supone el conocimiento de ciencias básicas (psicología de la educación, sociología de la educación, etc.) y de una ciencia aplicada (la didáctica).

El profesor es un *técnico* de la enseñanza.

Este paradigma aparece cuando la psicología del aprendizaje –con el conductismo– alcanza un desarrollo suficiente para fundamentar una teoría pedagógica con base científica.

Además, se puede decir que con ello “un ciclo se ha cerrado (capitalismo liberal –modelo de sistema de enseñanza liberal) y estamos en otro extremo al comienzo de un nuevo ciclo (capitalismo monopolista – modelo de sistema de enseñanza tecnocrático)”.¹⁷

¹⁷ LERENA,1986,336

Duramente atacado desde la perspectiva crítica, no ha sido del todo abandonado.¹⁸

3º. PARADIGMA REFLEXIVO: Se inspira parcialmente en Dewey: su *learning by doing* (aprender en la acción), que conduce a la propuesta de un “profesor reflexivo”.

Está representado principalmente por Stenhouse y luego por Elliot.

Surge de la crítica al paradigma tecnológico.

Schön, por ejemplo, indicó que la educación no puede considerarse una tecnología, ya que los problemas pedagógicos –en contra de lo que sucede en las aplicaciones mecánicas de la técnica- no son situaciones bien estructuradas, sino difíciles de definir.

La enseñanza es una actividad muy compleja, dependiente del contexto, imprevisible en sus resultados y cargada de conflictos de valor moral y político.

El profesor debe, pues, ser concebido como un profesional autónomo que discute los *fin*es de la educación, *investiga* sobre su propia práctica y toma *decisiones* relevantes.

Schön hizo aquí una conocida distinción: el profesor debe realizar una *reflexión-sobre-la-acción* (es decir, posterior a ella),[146]y una *reflexión-en-la-acción* (dado que la situación es cambiante, hay que reflexionar continuamente mientras se actúa), lo cual le acerca más al “artista” que al “tecnólogo”. O bien se parece más a un “profesional clínico” que a un técnico que aplica algoritmos establecidos por otros.¹⁹

Desde una perspectiva crítica –inspirada en Habermas (por ejemplo, Carr/Kemmis)- se ha propuesto comprender la educación desde la perspectiva de la *racionalidad práctica*.

¹⁸ Sus defensores aducen que este paradigma propone simplemente “la posibilidad científica de la educación, que es lo mismo que la posibilidad de la racionalidad en la práctica educativa” y, por tanto, que la educación no debe ser un acto espontáneo o improvisado al margen de las aportaciones de las ciencias (BERNABEU/COLOM,1997,163-64). Si sólo fuera esto, y no implicara otros presupuestos, indudablemente tienen razón.

¹⁹ STENHOUSE,1984y1987.ELLIOT,1990.SCHON,1992.CLARK/PETERSON,1986,p.446.

Según la conocida distinción aristotélica, la educación/enseñanza no es una *poíesis* (*facere*, producción tecnológica de bienes materiales), sino una *práxis* (*agere*, acción en relación a otros agentes humanos) con indudables implicaciones morales.

No se trata sólo de buscar los medios; se trata sobre todo de *discutir los fines* de la educación.

Así, pues, hay que dar cabida en educación al *discurso práctico* y a la “racionalidad comunicativa” (Habermas) en la que los fines –y no sólo los simples “objetivos” educacionales- sean discutidos intersubjetivamente, siendo insuficiente la “racionalidad estratégica” instrumental.

Según este paradigma –al que hace alusión la LOGSE y que se encuentra tan ampliamente difundido que casi ha perdido su auténtica significación- el profesor es un *profesional reflexivo*.

4º.PARADIGMA CRÍTICO: La teoría reflexiva de Schön fue criticada a finales del siglo pasado por Liston y Zeichner,²⁰ quienes hicieron ver que se centraba casi exclusivamente en la práctica individual, olvidando que la “reflexión” debe también examinar e intentar cambiar las condiciones de la enseñanza; es decir, que le faltaba una comprensión del contexto social, el cual afecta evidentemente al currículo, al pensamiento mismo del profesor, etc.

El discurso práctico debe ampliarse a una crítica de la sociedad y de las instituciones escolares. Y junto al “interés práctico” (que busca el entendimiento intersubjetivo de los seres humanos en la sociedad y la transmisión de la cultura), la acción pedagógica debe añadir el interés emancipatorio (Habermas) y criticar el carácter reproductivo de la escuela y la coacción de las ideologías.²¹

En particular, la crítica debe dirigirse hacia el llamado currículo oculto, denunciado por primera vez por Philip Jackson en 1968 y que puede ser definido como “las normas y valores que son implícitas, pero

²⁰ LISTON/ZEICHNER,1993

²¹ CFR.APPLE,1986y1987

eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores”.²²

–Este paradigma concibe al profesor como *intelectual crítico*.

[147]

Quizá el autor más representativo de este último paradigma es Giroux, quien concibe a los profesores como intelectuales transformativos, inspirándose en la función hegemónica de los intelectuales en Gramsci:²³ “Un componente central de la categoría intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”.

Este profesor/intelectual debe luchar por superar las injusticias sociales, encarnar intereses políticos de liberación y tratar a los estudiantes como sujetos críticos.

“La enseñanza para la transformación social significa educar a los estudiantes para asumir riesgos y para luchar en el interior de las continuas relaciones de poder, para ser capaces de alterar las bases sobre las que se vive la vida”²⁴

De ahí que Giroux –frente a la concepción, inspirada en Marx, de la escuela como sistema de reproducción de las ideologías y de la estructura social, por ejemplo en Bourdieu- proponga una teoría de la resistencia: la escuela puede, debe ser –y de hecho es con cierta frecuencia-, un ámbito de resistencia y oposición al sistema dominante.²⁵

Según Giroux, las teorías de la reproducción subvaloran la importancia de la acción humana e ignoran las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, y cómo los agentes

²² APPLE,1986,113

²³ GRAMSCI,1974

²⁴ GIROUX,1993,90

²⁵ Existen varios modelos de teorías de la reproducción: por ejemplo, el modelo reproductivo económico (S.Bowles y B.Gintis; Althusser [Althusser, 1976 y 1977]; Ch.Baudelot y R.Establet) y el modelo reproductivo cultural (Bourdieu). Cfr.MORROW/TORRES,2003. Según este segundo modelo, que es el más conocido, la escuela no está ligada directamente al poder de una élite económica, sino que ejerce una “violencia simbólica”, legitimando y reproduciendo el “capital cultural” dominante. Cfr. BOURDIEU/PASSERON,1985.

sociales transforman la realidad; por ello, dejan escaso margen para la esperanza del cambio social.

CONCLUSIÓN: ¿Artesano, técnico, profesional reflexivo o intelectual crítico? Estos cuatro paradigmas no son mutuamente excluyentes, y de hecho han ido surgiendo históricamente para corregir las insuficiencias de los paradigmas anteriores, pero no para desplazarlos absolutamente. Todo es quizá cuestión de énfasis que se ponga en cada situación educativa. Tampoco en la teoría de los “intereses del conocimiento” se excluye ninguno de ellos, sino que se previene contra el peligro de que uno se convierta el *único*.

2.MODELOS DE APRENDIZAJE

El primer grupo de modelos ha sido desarrollado preferentemente –pero no únicamente- desde la perspectiva de la Sociología de la educación; este nuevo grupo se encuentra en directa dependencia de los desarrollos de la [148] *Psicología del aprendizaje*. Nos encontremos, por tanto, con un modelo conductista y un modelo cognitivo. Los desarrollaré más brevemente,²⁶ puesto que aquí no existen prácticamente problemas de interpretación.

1º.PARADIGMA PROCESO-PRODUCTO: Se inspira en el esquema conductista estímulo-respuesta (E-R).

La actividad del profesor es la *causa* del aprendizaje, y se centra en los contenidos –que son manipulados para convertirlos en *estímulos* eficaces para el aprendizaje—así como en los refuerzos.

El resultado del aprendizaje (los objetivos) es previsto punto por punto, y debe ser observable y evaluable.

El alumno/a –si no pasivo-, en realidad es fundamentalmente receptivo.

²⁶ Para un desarrollo más amplio: TEJEDOR,1992.

En todo caso, el profesor es el factor clave: la *variable independiente*; y el alumno es la *variable dependiente*: los cambios de conducta (aprendizajes) observados en él se atribuyen a los cambios en la actividad del profesor.

La investigación se encamina, por tanto, a correlacionar ambas variables.

El *efecto* del aprendizaje es la adquisición de conocimientos nuevos (por asociación y acumulación: es una teoría asociacionista).

Se trata, desde luego, de un retrato un tanto caricaturesco, pero –como en toda caricatura- no es difícil reconocer en él el rostro de algunos profesores.

No hay que decir que sea un modelo erróneo de enseñar, ya que para ciertos tipos de aprendizaje es indudablemente eficaz. Lo que sí hay que decir es que es *insuficiente*.

Es un modelo “centrado” en el profesor, los contenidos y los objetivos, e ignora casi todo lo demás. En especial –por su raigambre conductista antimentalista- ignora los procesos internos que realiza el alumno.

Por eso es un modelo de caja negra: si ésta –la caja negra- es la mente del alumno, se conoce el output (conocimientos adquiridos evaluables), pero se desconocen en absoluto los procesos internos mediante los cuales el alumno aprende.

Se suele conocer también como “pedagogía por objetivos”, y algunos lo identifican con el paradigma tecnológico descrito más arriba: “La educación se convierte en simple tecnología para programar esfuerzos en el momento oportuno”²⁷, aunque –en mi opinión- el modelo tecnológico no tiene por qué ser necesariamente conductista.

²⁷ GIMENO/PEREZ,1992,37

2º PARADIGMA MEDIACIONAL: Se inspira en la psicología cognitiva, y por ello se centra en los *alumnos* y los *procesos cognitivos* de aprendizaje que ellos realizan.

Estos procesos son considerados como la *causa* del aprendizaje, por lo que los alumnos han de ser muy activos: de hecho es el alumno el que construye el conocimiento (constructivismo). Ahora la variable *independiente* es el alumno, y sus procesos cognitivos (así como los procesos cognitivos del profesor y el contexto social del aula) son las variables *intervenientes*.

La actividad del profesor es desde luego muy importante, pero tiene una función mediadora –por eso se habla de un “paradigma mediacional”- de ayuda a los alumnos para que realicen mejor su aprendizaje.

Los contenidos que comuniquen deben ser no sólo *lógicamente* significativos (como parece suceder en el aprendizaje tradicional), sino también *psicológicamente* significativos: han de poderse integrar en la estructura cognitiva del alumno.

El esfuerzo máximo del profesor es conseguir que el alumno llegue a tener una mente *bien ordenada*.²⁸

Gimeno/Pérez citan cuatro grupos de teorías mediacionales. Y Pozo²⁹ habla del aprendizaje por asociación (en el que se incluyen las teorías computacionales) y aprendizaje por reestructuración (*Gestalt*, Piaget, Vygotski, Ausubel).³⁰ La teoría más conocida en nuestro país es la de Ausubel, que inspira la LOGSE. Pero hay que añadir las teorías del cambio conceptual,³¹ tan importantes en el aprendizaje de las ciencias y también de la filosofía.

En efecto, el aprendizaje significativo no sólo se realiza integrando los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva ya existente (y no simplemente colocándose unos al lado de otros), no sólo reestructurando los conocimientos cuando ello es necesario, sino

²⁸ Cfr. MORIN, 2000

²⁹ GINEMO/PEREZ, 1992, 34- POZO, 1989, 61-

³⁰ AUSUBEL/NOVAK/HANESIAN, 1983

³¹ POZO, 1989, 241-

también *substituyendo* conceptos y teorías incorrectas por otras más correctas.

Ello es debido a que el aprendizaje se encuentra con lo que Bachelard llamó “obstáculos epistemológicos” (y que en gran medida son los “ídolos” baconianos), es decir, preconcepciones y teorías espontáneas que impiden el aprendizaje y conducen a interpretaciones erróneas.

El profesor, con demasiada frecuencia, “no entiende que los alumnos no entiendan”, como dice también Bachelard. Es decir: “No hemos conseguido aprender que en casi todo estudiante hay una mentalidad de cinco años no escolarizada que lucha por salir y expresarse”.³²

A estos dos paradigmas se podría añadir un tercero: el Paradigma ecológico. Se centra en los contextos en los que se desarrolla la acción didáctica. Es decir, en el medio.

Profesor y alumnos son considerados como habitantes de un nicho ecológico: el aula, el centro, la ciudad, el mundo.... Interactúan entre sí (reciprocidad) en un clima de aprendizaje, en el que deben aprovechar y estructurar su experiencia del mundo (en especial, del mundo de la cultura).³³

³² GARDNER,1993,20

³³ Cfr.GIMENO/PÉREZ,1992,85-

FilosofosEnseñanzaFilosofía

César Tejedor Campomanes. «El profesor de Filosofía». En: ABAD BUIL, J.M.(dir.). *Didáctica de la Filosofía*. Madrid: MEC, 2004, 135-165.

LOS FILÓSOFOS Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

[150]

¿Se puede, se debe enseñar filosofía? ¿Cómo hacerlo? *La enseñanza/aprendizaje de la filosofía exige la previa determinación de lo que se deba entender por “filosofía”*. En esto se diferencia la filosofía de cualquier otra “asignatura”.

Ninguna otra disciplina se cuestiona a sí misma. Sólo la filosofía contempla la posibilidad de postular su no existencia. Qué es “filosofía” es un problema meta-filosófico que excluye la posibilidad de un consenso universal. Por ello, no existe “una” forma única de enseñanza de la filosofía, ya que tampoco no existe *una* filosofía. Y por ello también, el profesor de filosofía –si desea enseñar responsablemente- debe ser filósofo: si no, ¿cómo podría aclararse acerca de aquello que quiere enseñar?

LA AUTOCOMPRENSIÓN DE LA FILOSOFÍA

1.2.3.4.....

LA ILUSTRACIÓN GRIEGA

Los médicos griegos

Los sofistas

Sócrates

Platón

[154] En conclusión, la concepción griega de la enseñanza de la filosofía no hizo sino desarrollar lo que ya se encontraba parcialmente en los médicos y de modo más completo en Sócrates: una *terapia* del

alma (erradicación de las falsas opiniones) y la enseñanza de un *método de descubrimiento de la verdad*.

LA ILUSTRACIÓN DE LOS MODERNOS

La Ilustración del siglo XVIII es el segundo gran movimiento educativo de Occidente. La razón y la filosofía deben liberar a la Humanidad de la *superstición y la tutela ideológica* –he aquí la nueva forma de terapia. Se ha de perder el miedo a pensar por sí mismo: hay que educar en la *autonomía de la razón*, convertida en la última instancia de apelación. Y hay que aprender también la tolerancia con las opiniones y prácticas de los otros. Después de siglos de opresión intelectual se hace una nueva luz para los espíritus.

1. La obra pedagógica más importante –el contrapunto, desde este punto de vista, de la *República*, de Platón- es el *Emilio*, de Rousseau, quien parte de un *empirismo* radical; el maestro no debe hacer casi nada; toda la actividad corresponde al sujeto que aprende; los libros no cuentan, la tradición es sospechosa. Se trata, pues, de un método de descubrimiento:

“Ningún otro libro que no sea el mundo, ninguna otra instrucción que los hechos. El niño que lee no piensa, no hace más que leer: no se instruye, pues sólo aprende palabras. [...] Poned a su alcance las cuestiones y dejad que él las resuelva. Que no sepa nada porque se las habéis propuesto, sino porque las haya com-[155]prendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda. Si en su entendimiento sustituís una sola vez la autoridad a la razón, no discurrirá más y jugará con él la opinión de otros”.

El resultado de esta educación por la naturaleza es que Emilio, “habiéndose educado con toda la libertad de los jóvenes campesinos y salvajes (...) ha aprendido a pensar (...) y los objetos de reflexión que le presento excitan su curiosidad, porque son hermosos en sí, nuevos para él, y está en estado de comprenderlos. En cambio, vuestros jóvenes, hastiados, aburridos con vuestras insípidas

lecciones, con vuestras prácticas, con vuestros continuos catecismos (...) sólo sienten tedio y repugnancia...”.³⁴

2. Kant –en quien se puede apreciar la influencia de Rousseau- dedicó toda su vida a la docencia universitaria, pero sólo nos ha dejado unos apuntes pedagógicos recopilados por uno de sus alumnos.

En ellos se descubre el carácter utópico que para él tenía la educación:

“No se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia. (...) Las bases de un plan de educación debe hacerse cosmopolitamente. ¿Es que el bien universal es una idea que puede ser nociva a nuestro bien particular?”.³⁵

Kant había concebido, pues, el idea de una educación de la Humanidad para un futuro utópico en el que reinase “la paz perpetua”. Ello pasaba por la emancipación del ser humano: la autonomía de la razón) “Atrévete a pensar”) y de la conciencia (imperativo categórico), y la consideración de la Humanidad como “el reino de los fines”.

La autonomía de la razón –considerada como guía suprema del ser humano- significa que no debe actuar sino por los *principios* que le son propios;³⁶ en primer lugar en el orden moral (lo cual ha inspirado los modelos de desarrollo moral de Piaget y Kohlberg):

“Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina

³⁴ ROUSSEAU,1983,247,249,444-5.

³⁵ KANT,1983,36.

³⁶ Es el “modelo de la regla”, de Scheffler (1969,202-)

la acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación”³⁷ (1983:39).

Lo mismo sucede en el orden intelectual. En la Crítica del juicio expone Kant tres “máximas del entendimiento común” que ningún profesor de filosofía debería olvidar:

“1ª Pensar por sí mismo. 2ª Pensar en lugar de cada uno. 3ª Pensar siempre de acuerdo consigo mismo”.

Es decir, pensar autó-[156]nomamente y libre de prejuicios; pensar desde un punto de vista universal; y pensar con coherencia.³⁸

Desde esta perspectiva se comprende mejor la sentencia kantiana que todo profesor de filosofía conoce –“Uno no puede aprender filosofía, sino únicamente a filosofar” – que Kant expresa textualmente así:

“Nunca puede aprenderse la filosofía (a no ser desde un punto de vista histórico). Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a filosofar” (KrV, B865).

Hay, pues, un sentido en el que sí se puede aprender filosofía, pero ese aprendizaje no nos convertirá en “filósofos”, sino únicamente en alguien que quizá “ha entendido y retenido bien, es decir, aprendido” (B864).

¿Pero se trata de eso? ¿No se trata de usar la propia razón? Sin embargo, aprender a filosofar no es nada fácil –el “a lo más”, *höchstens* así parece indicarlo- porque supone nada menos que “ejercitar el talento de la razón siguiendo principios generales” (B866). Filosofar no es tener ocurrencias, es razonar de acuerdo a principios.

Y, desde luego, para ello el conocimiento de “la filosofía” es útil:

“Quien desee aprender a filosofar debe considerar todos los sistemas de filosofía únicamente como historia del uso de la razón y como objeto del ejercicio de su propio talento. El verdadero filósofo, como

³⁷ KANT, 1983, 39

³⁸ KANT. Crítica del juicio, §40. Este texto me parece fundamental para la enseñanza de la filosofía.

pensador autónomo (*Selbstdenker*), debe hacer un uso libre y personal de su razón, no un uso esclavo e imitativo”.³⁹

En conclusión, la Ilustración moderna parece haber tenido la misma concepción de la enseñanza de la filosofía que la Ilustración griega: una liberación de la superstición (terapia) y una educación en un pensamiento libre y autónomo (“filosofar” que descubra la verdad (universal) por sí mismo, teniendo el aprendizaje de la “filosofía” un valor esencialmente instrumental (y no exento de peligros).

³⁹ KANT,1904,28. Como es sabido, Hegel reaccionó airadamente contra el uso indebido que se estaba haciendo de la sentencia kantiana: “Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido” (HEGEL,1991,139).Cfr.SCHELLING,1984,113-. La polémica es de sobra conocida. Puede verse: TEJEDOR.1992,8-.y MARTÍNEZ,2001. Aprender a filosofar y aprender filosofía (conceptos teorías) son inseparables. Los idealistas alemanes –como no podía ser de otra manera- insistieron también en el carácter creativo de la mente. Fichte dice: “Sólo sé aquello que yo mismo he encontrado; sólo conozco realmente lo que yo mismo he experimentado”. Y Schelling: “Todas las reglas que pudieran darse al estudioso se condensan en una: aprende solamente para crear tú mismo