

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA O EL CAMINO HACIA LA MEJORA DEL ESTATUS DEL PROFESORADO.

Gabriel Barbero Consuegra

Miguel Barbero Consuegra

RESUMEN

Este artículo describe posibles vías para mejorar el estatus de la profesión docente en la sociedad actual. La línea de pensamiento seguida se fundamenta, por un lado, en la defensa y puesta en práctica de estrategias internas en los centros que redunden en la sociedad en la que los participantes en el proceso educativo están insertos y, por otro lado, en los postulados de la pedagogía crítica.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA CRÍTICA

Citar artículo: BARBERO CONSUEGRA, G. - BARBERO CONSUEGRA, M. (2011). *La pedagogía crítica o el camino hacia la mejora del estatus del profesorado. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* nº 8, CEP de Córdoba.

1. Introducción

Con este artículo pretendemos hacer una aportación en pro de la mejora del estatus de la profesión docente en nuestra sociedad. Como clave para este cambio, necesario vista la involución que la profesión viene sufriendo de un tiempo a esta parte, abogamos por (1) la generación de la gradación del trabajo desde estrategias internas que den frutos dirigidos a la sociedad y (2) nos decantamos por la pedagogía crítica como mecanismo que facilite el proceso de cambio y habilite nuevas vías para evitar las siguientes situaciones, poco deseables para la profesión docente, en las cuales se origina nuestra inquietud:

- 1) La tendencia social que reduce el estatus del docente en la actualidad.
- 2) La degradación del trabajo del profesorado y la infravaloración del mismo.
- 3) El deterioro, devenido de aquellas, del trabajo.
- 4) La “fragmentación” del estatus.
- 5) El fomento del cambio evolutivo.

Todo esto se traduce, en definitiva, en el intento por motivar el cambio en las condiciones del trabajo docente.

(1) **2. Condiciones básicas que la enseñanza debe tener para permitir el "cambio": hacia una pedagogía crítica (i)**

Siguiendo a Smyth [ii], encontramos que nuestra enseñanza debe tener tres cualidades básicas si queremos, lo que sería tan razonable como lógico, aplicar programas de cambio. Estas cualidades, que más adelante analizaremos en detalle, aconsejan que nuestra enseñanza sea *Apolítica, Antihistórica y Ateórica*. Esto se sustenta en las siguientes ideas:

- 1) Hemos de ser conscientes de las relaciones que hay entre lo que hacemos y lo que pensamos.
- 2) Conocer los posibles obstáculos con los que vamos a toparnos en nuestro quehacer diario, y que van a suponer limitaciones a nuestras prácticas.

3) La práctica de una pedagogía crítica supondrá una forma de solventar estos problemas y de conseguir una enseñanza más eficaz, expresión de la coherencia entre idea/acción.

Pasamos a comentar los tres supuestos de Smyth.

A) Por un lado, es interesante saber aunar la tendencia a transferir conocimientos -enfoque tecnicista- con aquella otra que se centra en ver el proceso político que puede suponer el acto de la enseñanza, analizando los intereses a los que sirve y los que rechaza, el poder y la ideología subyacente bajo el conocimiento. Así, pondremos en duda el hecho de que la escuela debe adaptarse a las necesidades económicas.

B) Por otro, afirma Smyth que la enseñanza ha de ser antihistórica. Esto nos llama la atención, debido al matiz del prefijo “anti” cuando para las otras dos cualidades emplea “a”. Podemos preguntar: ¿por qué no emplea la ahistoricidad como cualidad sin la que no se llegará a una verdadera pedagogía crítica? Lo que viene a afirmar enlaza con lo expresado en el párrafo anterior, en el sentido de que en el curso de nuestra tarea, ha de imponerse una actitud capaz de cuestionar, de poner en tela de juicio, de hacer de filtro ante las diferentes prácticas pedagógicas que se ponen en juego. El concepto de antihistoricidad que plantea Smyth se entiende como una necesidad de superar el pasado histórico ya que éste nos controla socialmente. Hemos de tener clara conciencia de nuestra procedencia en nuestra biografía personal [3] y profesional a fin de atender de manera más centrada a cuestiones de amplia envergadura.

C) Finalmente, alude Smyth a la ateoricidad, explicada históricamente por el origen femenino de la tarea docente y el tratamiento discriminatorio que la mujer ha sufrido a lo largo del tiempo, como una cualidad extrema y negativa que dibuja al práctico docente ensimismado en su tarea, y evidentemente alejado de las cuestiones teóricas, como si aquello no fuera con él, y tuviera que recibirlo de fuera, de un espacio exterior en el que "alguien" selecciona contenidos, métodos y sistemas de evaluación, que son copiados por el profesorado que luego, como buen amanuense, va a reprografiar a conciencia.

Esta idea conecta meridianamente con los planteamientos que plasma L. Stenhouse en su obra Investigación y desarrollo del Curriculum, en donde aboga por una participación plena en el proceso curricular, especificando todas y cada una de sus fases. En ese sentido asimilo la exposición del autor cuyo artículo nos sirve de base. Nuestra tarea no debe estar fundamentada en algo que nos viene de lejos, y que no hemos creado nosotros mismos, desde la participación y el consenso. En ese sentido debe ser ateórica, mostrando un enfático rechazo a lo que se nos da a base de "embudo" y que hemos de reproducir de manera más o menos mecánica. Es al contrario: el profesorado ha de producir su propia enjundia teórica, lo que facilitará su práctica que, a su vez, será recreada constantemente por las orientaciones y directrices que este germen práctico proponga. Es, por representarlo de manera gráfica, como un círculo en el que se manifiestan unas influencias mutuas, complemento unas de otras. En definitiva, Smyth secunda la democracia y la información como sustento del quehacer escolar, donde la teoría y la práctica se amalgaman ineludiblemente y donde la atención se reparte ex aequo entre los medios y los

finés éticos y filosóficos. Con ello, el profesorado podrá ver más allá de sí mismo, capacitándose para posicionarse en un lugar desafiante. El docente, junto a sus alumnos y alumnas, será protagonista de una revolución, enmarcada siempre dentro del contexto de lo que Smyth denomina la política cultural de la escolarización.

En este sentido, también podemos enlazar con la propuesta que hace Zeichner [iv], sobre la metaalternativa del desarrollo del profesorado reflexivo. Glosando a Sarason (1971, pág. 12), Zeichner apoya la idea de que la estructura existente puede suponer una barrera de cara al conocimiento y la experimentación con otras estructuras alternativas. La realidad ha de percibirse, puesto que por naturaleza lo es, como problemática. Hemos de luchar contra los patrones de conducta preestablecidos y abogar por la multidireccionalidad, que oferta la pluralidad como piedra angular de nuestra tarea. De ahí que contraponga la acción reflexiva frente a la acción rutinaria. Tradición, autoridad, definiciones oficiales... son términos ligados al segundo de los conceptos. El segundo [v], incluye la persistencia, el cuidado y la actividad frente a cualquier creencia o forma de conocimiento. La reflexión se constituye como una forma de hacer día a día por parte del docente, de afrontar los problemas, etc.

Para llegar a ello, qué postura podemos adoptar. El autor nos sugiere lo siguiente:

- a) Integrar actitudes y destrezas en los métodos de investigación.
- b) Desarrollar el pensamiento crítico y el razonamiento experimental.

- c) Manejar todas las realidades como cuestionables.
- d) Evitar tratamientos mecánicos para solucionar problemas.
- e) Establecer una distinción entre lo utilitario y lo espontáneo y creativo.

Y, a partir de Dewey, enumera otras tres actitudes básicas que han de servirnos como punto de referencia y que vamos a tratar más detalladamente [vi]:

1) La imparcialidad como deseo de escuchar a todas las partes, de barajar todas las alternativas. Se entiende como antónimo de aceptación sin crítica; hemos de ser críticos frente a las clasificaciones oficiales y a las legitimaciones de la cultura de la escuela [vii].

1.1) Examinar los fundamentos, tanto de corte educativo como de otra índole.

1.2) Diferenciar las creencias y percepciones tentativas frente a las dogmáticas.

1.3) Nunca rechazar las opciones aparentemente incompatibles con las nuestras.

1.4) Esforzarnos por descubrir la evidencia conflictiva.

2) La responsabilidad [viii].

2.1) Cuestionarse por qué hacemos lo que llevamos a cabo en el aula.

2.2) Enfocar los problemas de forma que trasciendan la utilidad inmediata, de manera que lleguemos más allá del aula y de los principios educativos por sí solos.

2.3) Rechazar la idea de que la acción educativa pueda ser neutral.

2.4) Ser capaz de establecer nexos entre el nivel de la clase y las fuerzas socio-estructurales influyentes y conformadoras de la práctica del aula [ix].

2.5) Comprender cómo la realidad actual ha llegado a constituirse.

2.6) Amalgamar tanto el plano del aula como el que se refiere a los principios educativos, con el fin de ser capaces de valorar los tipos de cambios estructurales que se pueden necesitar.

2.7) Evitar fijarnos únicamente en la mejora de síntomas superficiales en los individuos.

2.8) Utilizar los niveles de reflexión de Van Manen [x]:

a) Aplicamos técnicamente conocimientos educativos para conseguir los fines.

b) En nuestra práctica el problema está en *explicar las suposiciones* que hay bajo las cuestiones prácticas y en *evaluar* las consecuencias educativas de nuestra acción [xi].

c) Nuestro pensamiento sobre la práctica incorpora una serie de *principios morales, éticos y políticos* y unos *criterios de igualdad, libertad y justicia*. Así, veremos con mayor lucidez las conexiones existentes entre el aula y las

condiciones socioestructurales y nos capacitaremos para escoger las vías de acción alternativas que mayormente se adecuan a nuestra práctica [xii].

3) Actitud de Entrega. Engloba:

3.1) Actitud responsable.

3.2) Mente abierta [xiii].

3.3) Análisis mis objetivos.

3.4) Análisis las consecuencias de los objetivos, de la acción.

3.5) Destrezas de investigación.

3.6) Actitud de sinceridad vs. imagen favorable.

De todo esto se obtienen tres ventajas, a saber:

a) Nos emancipa de la actividad impulsiva y rutinaria.

b) El razonamiento nos permite dirigir las acciones previsoramente y planificar los fines según los objetivos.

c) Sabemos lo que perseguimos cuando actuamos.

Finalmente, hemos de tener en cuenta algunos aspectos que habremos de rechazar en todo momento, tales como los siguientes:

A) Evitar el pensamiento utilitario.

B) Evitar la búsqueda del "conocimiento-receta", las guías a la práctica.

C) Evitar la actividad libre externa e irreflexiva que fomenta las ataduras y nos deja a merced del impulso instintivo, los sentidos y las circunstancias.

3. Conclusiones

A lo largo de esta sucinta exposición hemos tratado de ofrecer una alternativa para la mejora del estatus de la profesión docente, actualmente a la baja en nuestro contexto.

El cambio, que no obstante se puede facilitar desde diferentes estrategias, lo hemos sustentado en la denominada “pedagogía crítica”, a través de la cual pretendemos la restauración del estatus laboral docente, que habrá de erigirse desde iniciativas internas. Este mecanismo, colonizador del proceso de cambio llevará, a su vez, a derrocar ciertas situaciones sociales que hoy pueden subyugar a quienes ejercen la docencia.

Con el trabajo constante, sustentado en la pedagogía crítica, se podrán superar las actuales tendencias sociales que degradan y reducen el estatus del docente.

Hemos tratado, pues, hacer una propuesta que deje sin efecto el acostumbrado deterioro del trabajo en la enseñanza, la “fragmentación” de ese estatus, fomentando el cambio progresivo.

Como conclusión destacada podemos afirmar que el cambio en las instituciones educativas, o al menos parte de él, ha de generarse siempre desde dentro de las mismas, materializando un movimiento centrífugo, cuya herramienta, entre otras muchas posibles (v.g.: la reflexividad), se concreta en la pedagogía crítica. VALE.

4. Bibliografía

- TAMIR, P. "Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores". Teaching and Teacher Education, 7 (3), págs. 263-268. Traducción de Pedro S. de Vicente Rodríguez. 1991.
- SMYTH, J. "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". Revista de Educación, 1991, núm. 294, págs. 275-300.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. DE. "Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el curriculum". Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 1990, n° 9, págs. 115-127.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. DE. "¿Qué conocimiento necesitan los profesores?". Innovación Educativa, págs.11-31. 1994.
- ZEICHNER. Revista de Educación, 1987, núm. 282, págs. 161-189.

NOTAS.

[i] Entendida siempre desde la *Colaboración*.

[ii] Smyth, J.: "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". Revista de Educación, 1991, núm. 294, págs. 275-300.

[iii] Esto tiene relación con la elaboración de la técnica del Biograma, en el sentido de que va a ayudarnos a reconocer nuestro devenir a lo largo del tiempo, nuestra evolución tanto personal como profesional y nos dará una

visión más extensa de cuestiones fundamentales relacionadas con nuestra práctica.

[iv] Véase el artículo donde plantea la alternativa al enfoque utilitario instrumental, el tercer nivel de reflexión, la reducción de las experiencias prácticas, el apoyo a la estrategia de seminario y donde analiza algunas de las consecuencias de la formación inicial del profesorado. Revista de Educación, 1987, núm. 282, págs. 161-189.

[v] Término enraizado en Dewey.

[vi] Págs. 169-172.

[vii] En este apartado hemos de hacer hincapié en la distinción que Daniel (1975) establece entre destrezas técnicas y de orientación. Las primeras ayudan a lograr cosas que se pueden desarrollar directamente desde una formación deliberada. Las segundas son normas específicas para contemplar el mundo, procesos cognitivos, receptividad... en las que no podemos entrenarnos en el sentido instrumental. Se refiere más bien a las actitudes.

[viii] Dewey la define como el "detenido examen de las consecuencias a las que conduce una acción".

[ix] La pedagogía viene a ser un proceso social de la clase.

[x] 1977.

[xi] Relación con Dewey, quien discute aquí y debate los principios y metas educativas.

[xii] Zeichner se posiciona a favor de este tercer nivel que propone Van Manen.

[xiii] Lo que implica un análisis crítico del aula y de la escuela.