

## FUNDAMENTOS SOCIO-CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

*José Manuel Bautista, Maité Gata y Begoña Mora*

Universidad de Huelva

### RESUMEN

El artículo muestra una serie de elementos de índole social y ambiental que no debe pasar por alto la formación del profesorado y la toma de decisiones sobre cualquier *currículum* formativo. Alcanza gran relevancia el fundamento socio-ambiental de la enseñanza, cuestiones sobre ella misma desde la óptica social y ambiental, es decir, hoy más que nunca aspectos como éstos colaboran al aumento de su propio conocimiento y le proporciona retos estructurales, y lecturas desde macro-contextos, que la hacen salir inevitablemente de su tendencia al aislamiento.

Esta posición respalda y suscita el papel de los educadores y docentes como reforzadores sociales, como profesionales críticos y transformadores sociales que toman postura para trabajar a favor de un *currículum* más igualitario y solidario, que da ventaja a los menos aventajados, a través de sus acciones críticas y creativas para construir unas prácticas más justas y compartidas.

*Palabras clave: Formación del profesorado, currículum, educación socio-crítica.*

### ABSTRACT

Teacher Training should not give for granted social and environmental factors when making decisions about its curriculum. That way, teaches may play a social role as critical professionals to promote a more real and pertinent *curriculum* so that inequalities can be overcome.

*Key-words: Teacher training, curriculum, socio-critical education.*

## INTRODUCCIÓN

Como indica Escribano González (1998), la importancia de los fundamentos sociales y ambientales de la enseñanza son algo evidente por sí mismo ya que los individuos se desarrollan en sociedad, y de ahí recibirán las influencias, a través de enseñanza y aprendizajes, que les capacitarán para relacionarse con otros, construir su identidad social y conformar los diferentes ambientes naturales y sociales.

Es el propio Giddens (1994), el que admitiendo la trascendencia de esta realidad, afirma que los ambientes sociales en los que vivimos no se reducen sin más a simples agrupaciones causales de acciones o hechos sino que aparecen estructurados de una manera orgánica, haciendo posible una “influencia y persistencia” educativa que oscila entre lo que Dietrich von Hildebrand (1983) denominaba la *intentio benevolentiae*, es decir, la consideración de que la ayuda educativa está preñada de una intención latente que se atribuye a la voluntad y la responsabilidad y que se traduce en querer hacer bien a alguien y ayudarle a su felicidad, hasta la instrumentalización y manipulación del hecho educativo, poniendo a la enseñanza y al aprendizaje al servicio de intereses ocultos que poco o nada tienen que ver con las auténticas necesidades personales y sociales, esto es, con un auténtico desarrollo personal y social.

Los dos polos han gozado en la historia de la humanidad de innumerables ejemplos (Morando, 1972; Fullat, 1992). El primero presenta una manera de entender el hecho educativo y, consiguientemente, la organización de la escuela, en donde gracias a la educación se llega a la meta de la humanización; la educación es vista como proceso de personalización, es decir, sin educación no hay posibilidad de llegar a ser persona humana, en el sentido pleno de la palabra (Sarramona, 2000).

El segundo, admitiendo el primero pero superándolo en incontables ocasiones, prescinde de la bondad de la idea primigenia, aun atribuyéndosela como motor que impulsa sus iniciativas, y genera una serie de reflexiones y, sobre todo, prácticas, en donde una ideología inmersa en estructuras de poder fundamentalmente económico acapara la educación y la escuela para satisfacer determinados intereses que entienden a la persona más como medio que como fin en sí mismo. La idea de manipulación e instrumentalización está detrás de esta manera de entender la educación y la organización intencional de la misma e instituciones más o menos formales.

Mostrar estos dos polos implica reducir la cuestión a su mínima expresión si no admitiéramos la existencia de un *continuum* entre ambos, en cuyo espacio intermedio se admiten infinidad de tendencias y posiciones.

## EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

En este escenario en que se ha representado la cuestión educativa desde sus inicios, es en donde nos apercibimos hoy de la importancia de los fundamentos socioambientales de la enseñanza. Éstos tienen muchas implicaciones prácticas: contribuyen, en general, a la crítica de la sociedad y la reforma social de la enseñanza. Más particularmente, sus implicaciones se dirigen a (Escribano González, 1998):

En primer lugar, a comprender las situaciones sociales en las que se producen los procesos de enseñanza. Así, una enseñanza que no reflexionara sobre las constantes sociales y, por ende, económicas, culturales, ideológicas, etc., sería una enseñanza ciega al poder y encerrada en un operacionalismo e instrumentalismo engañoso (Barnett, 2001).

Así, unos ciudadanos que manifiesten su insensibilidad hacia lo que les rodea y unas instituciones que permanecen inmutables ante los cambios que se producen de continuo en los espacios y tiempos que le rodean, dejan de ser ciudadanos e instituciones dinámicas y reflexivas para convertirse en sujetos fáciles de manipular cuyos ideales no tardan en ponerse al servicio del exclusivismo y de todo aquello que describe las escuelas en la sociedad neoliberal: individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por las eficacia, relativismo moral, conformismo social, olvido de los desfavorecidos, privatización de bienes y servicios, reificación (cosificación) del conocimiento, hipertrofia del presentismo, pragmatismo, etc. (Santos Guerra, 2000).

No resulta defendible un modelo de escuela como la que se critica en las líneas anteriores, si ésta ineludiblemente no añade un referente personal y social determinado a su estructura profunda, como indica Santos Guerra (2000: 32):

La educación añade a la mera socialización un elemento crítico. Socializar a las personas es ayudarlas a que se incorporen a la cultura en la que viven. Educar encierra un elemento crítico que pretende discriminar qué es bueno y qué es malo en ella. Y un compromiso de transformación y de cambio respecto a todo aquello que no resulta defendible desde la esfera de los valores.

En segundo lugar, para tomar conciencia de las diferencias culturales y sociales que ocurren en las situaciones de enseñanza formal, informal y no-formal. Para ello proporcionan las bases para una mejora de nuestra sensibilidad social. Los procesos que se promueven en esta segunda vertiente están relacionados con la toma de conciencia, la adquisición de poder (*empowerment*), el cambio de perspectiva, la teoría de la transformación y la acción social, etc. (Habermas, 1971; Freire, 1974; Habermas, 1972, 1973; Mezirow, 1975; Mezirow, 1978, 1989).

Brookfield (1991: 214), apoyado en las teorías de Freire y Mezirow, lo expresa de la siguiente forma:

El aprendizaje personal significativo asegura un cambio fundamental en los educandos y les conduce a redefinir y reinterpretar su mundo personal, social y ocupacional.

En tercer lugar, porque es necesario valorar los efectos de las políticas en los sistemas de enseñanza; las explícitas y las encubiertas, sus consecuencias y posibilidades (Geuss, 1981; Grundy, 1998). Estas políticas organizan y hasta condicionan en distintos sentidos la incidencia de la educación en las personas y en el conjunto de la sociedad, de manera que se hace necesario su valoración y la manifestación de una actitud crítica en donde la participación personal y social sea un hecho que determine buena parte de las posibilidades para hacer unos sistemas educativos de verdad puestos al servicio de una diversidad de intereses existentes en la sociedad.

Marmoz (2000), en un análisis de las observaciones sobre el carácter político de la relación pedagógica, insinúa que en esta última, en sus amarguras como en sus pequeñas recompensas, en sus estímulos, ya se perfila y se prepara la legitimación del futuro del niño, o del fracaso social para la mayoría.

En cuarto lugar, y parece ser el más relevante de todos, porque el fundamento socioambiental puede enseñar a la enseñanza cuestiones sobre ella misma desde la óptica social y ambiental, es decir, colabora al aumento de su propio conocimiento y le proporciona retos estructurales, y lecturas desde macrocontextos, que la hacen salir inevitablemente de su tendencia al aislamiento (Giroux, 1994).

Y, por último, anima y promueve el papel de los educadores y docentes como reforzadores sociales, como profesionales críticos y transformadores sociales que toman postura para trabajar a favor de un currículum más igualitario y solidario, que da ventaja a los menos aventajados, a través de sus acciones críticas y creativas para construir unas prácticas más justas y compartidas (Freire, 1973, 1974; Apple, 1982, 1986; Green, 1986; Freire y Macedo, 1987; Hooks, 1994; McLaren, 1998).

Estas implicaciones permiten abordar la cuestión con el trazo de dimensiones para el análisis suficientemente lúcidas, aunque no asumidas por todos (Carr, 1998). Así, si uno de los aforismos pedagógicos nos revela que la escuela debe “preparar para la vida”, habría que preguntar para qué clase de vida. Convertir la educación en una rutina es asesinar a la inteligencia (Guzmán Franco, 2000). Muchas veces nos preguntamos los docentes cómo es posible esa diferencia de motivación intrínseca entre un alumno de Infantil y otro de Educación Secundaria

Obligatoria. Hay respuestas para eso y deberíamos obrar en consecuencia, haciendo explícitos nuestros compromisos y creencias sobre cuáles deberían ser las funciones sociales de la educación, contribuyendo a través de las innumerables formas de participación a conseguir ciudadanos con un grado necesario de autonomía, si bien nunca suficiente, capaces de asumir responsabilidades y de ser personas solidarias, tolerantes, libres y responsables.

En orden a concretar este horizonte y escenario que como futurible pueda acercarse de continuo a nuestro presente, las metáforas para el tiempo actual que introducen autores como Freire (1973), Postman y Weingartner (1981), Freire y Macedo (1987), Giroux (1994, 1996) o Freire (1997), nos invitan a situarnos en un modelo de lo comunicacional y participativo, pues la educación es pura comunicación y esto no se entiende bajo argumentos en donde planteamientos individualistas, aislacionistas o autoritarios son la base.

Una práctica liberadora y crítica de la enseñanza, que emancipe a cada hombre y mujer, ha de tener forzosamente en cuenta el ejercicio del derecho a la participación por parte de quienes están ligados a este menester (Freire, 1997). Paulo Freire se refería al autoritarismo intolerante y mesiánico que destilaban algunas prácticas educativas. Entre otras (Freire, 1997):

- a) No tomar en consideración el conocimiento basado en la experiencia de los alumnos y alumnas al llegar a la escuela por considerarlo acientífico.
- b) Tomar al educando como el objeto de la enseñanza. Así, como docente me compete transferir los paquetes de información a otra persona que lo recibirá pasivamente. Esto es lo que Freire denominada “educación bancaria” en su *Pedagogía del oprimido* (1973). Para Reimer (1981: 49), las escuelas son aquellas instituciones que requieren la asistencia a las aulas de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados, siendo, por otro lado, una de esas instituciones que prometen un mundo, convirtiéndose luego en instrumentos de su negación.
- c) Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de “lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender”, por lo que esta institución debe estar inmunizada de lo que suceda en el exterior, de su ser neutral y aséptica.
- d) Hipertrofiar la autoridad docente hasta el punto de anular las libertades de las personas que aprenden a asumir constantemente posturas intolerantes en las que se hace imposible la convivencia.
- e) Elaborar paquetes de contenido bajo el pretexto de la mejora cualitativa de la educación, a los que se añaden manuales y guías orientadoras destinadas a otros docentes.

Freire anotaba esto porque comprendía muy bien que el formador es siempre el agente de un sistema, el portador de una ideología clandestina cualquiera que sean sus buenas intenciones y la calidad de su saber-hacer; si bien es al mismo tiempo el soporte de proyecciones fantasmáticas y de relaciones transferenciales, cuya toma de conciencia puede, precisamente contribuyendo al análisis, a la elucidación y a la evolución, permitir una cierta maduración actuando así en el sentido de una emancipación (Postic, 2000).

## **PROFESIÓN DOCENTE Y ESCUELA CRÍTICA**

En el análisis socio-crítico de la educación y la función de la escuela, hay quienes llevan más lejos la cuestión de las consecuencias del análisis de estas funciones y piensan, en lo que respecta al profesor, que éste debe dar la impresión de un hombre comprometido, con ideas que proyecta y que discute, profesional reflexivo y crítico (Schön, 1983; Mezirow, 1991); la vieja neutralidad de la escuela laica es combatida por todas partes; es acusada de ser cómplice del poder y de ayudar a la reproducción de un orden social (Peretti, 1993).

Postic (2000), admite que ciertamente la escuela nunca es neutra en el terreno político, puesto que inculca los valores de la sociedad. Ocurre que, como señala Ball (1988: 292-293):

La tarea de la enseñanza está sometida cada vez más a la lógica de la producción industrial y de la competición del mercado... las tecnologías del control reemplazan la disputa ideológica abierta... En este discurso, el currículum se convierte en un sistema de reparto y los profesores, en sus técnicos u operarios.

Así, cada época, cada sociedad, va concretando en su escuela una manera de interpretarse, con el establecimiento de códigos que se desarrollan de manera explícita pero también implícita. Pero no hemos de dejar ahí sin más la cuestión, de lo contrario estaríamos delante de una institución con una vocación en decadencia. Esto lleva a autores como Santos Guerra (2000) a recordar que lo que se encomienda a la escuela es la tarea de socializar a los ciudadanos. Es decir (Santos Guerra, 2000: 24-25), “incorporarlos a la cultura. La escuela tiene, entre sus funciones, la de la reproducción social o cultural (entendiendo aquí por cultura lo que no se identifica con la naturaleza). Pero la escuela no debe convertirse, a mi juicio, en una cadena de transmisión acrítica. No debe reproducir la cultura de una manera automática, irreflexiva, indiscriminada. La escuela debe plantearse si existen en la cultura dominante rasgos o características inaceptables desde el punto de vista ético”.

La misma discusión se establece cuando somos conscientes de la manera en que encaramos una de las funciones de la escuela y en ella del *currículum* que se diseña para responder a su cometido. La institución escolar ha recibido la encomienda de enseñar a cada uno de los ciudadanos, de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. Para Santos Guerra (2000), esta función es compleja y problemática ya que exige responderse a preguntas nada sencillas: ¿qué tienen que saber los escolares?, ¿cómo se les puede enseñar?, ¿cómo saber si lo han aprendido?, ¿cómo adaptarse a cada uno?

Es antes, durante y al final de ese proceso de recreación del *currículum* que debe darse entre todos los participantes en el mismo, cuando autores como Carr (1998) hablan de la transformación de éste de cara al establecimiento de un currículum para la democracia. Esta no pasa por ser una cuestión cualquiera, pues adopta de seguro un papel que de ser tenido en cuenta con todas sus consecuencias puede dar un vuelco total a lo que entendemos por democracia y la lucha por la misma desde la escuela (Carr y Hartnett, 1996).

De hecho, un *currículum* para la democracia no es un currículum que busca solamente reproducir las instituciones y prácticas democráticas existentes. Más bien se trata de un *currículum* que reconoce que la democracia tiene que ser continuamente transformada a través de trascender continuamente las limitaciones e inadecuaciones de su significado contemporáneo. Wilfred Carr (1998: 338) lo refiere de esta forma:

Es solamente preparando a los alumnos para comprometerlos en este proceso de transformación como el “currículum en democracia” llegará a ser un “currículum para la democracia”, un currículum que da poder a todos los futuros ciudadanos para participar en la “larga revolución” a través de la cual el progresivo desarrollo de la democracia y el currículum han sido y seguirán siendo conseguidos.

Una de las piezas claves en este proceso de diálogo y participación entre los participantes en el escenario escolar es el profesor, quien si en lugar de afirmar su subjetividad concede los útiles de una investigación objetiva, de un análisis crítico de diferentes opciones, si provoca contraejemplos, si desencadena un movimiento dialéctico, entonces hace acceder a niños y niñas a la emancipación y a la autonomía. Él es el que asegura un camino guiando, pero dejando también pasar al alumno delante de él. Éste exige de él disponibilidad de espíritu, una honestidad intelectual, un compromiso en su función (Peretti, 1985).

Pero, es evidente, también, que la situación ha cambiado. Tradicionalmente, el enseñante estaba sólo con los alumnos en la clase, independiente, autónomo en su elección pedagógica. Actualmente, con el desarrollo de los proyectos educativos de centro (institucionalización), el trabajo en equipo de los enseñantes

se impone a la hora de hacer funcionar el trabajo de aula; los talleres temporales de trabajo están destinados a ofrecer a los alumnos un sistema de itinerarios individualizados. La gestión de proyectos, el análisis de los nuevos obstáculos, la búsqueda de medios destinados a solucionarlos, la evaluación continua por la puesta en marcha de la innovación conlleva una serie de nuevos papeles: el enseñante llega a ser organizador, coordinador, observador de las conductas de aprendizaje y de enseñanza, consejero de los alumnos; negocia con los socios, alumnos, padres, profesores. Él o ella compara su representación de las situaciones con las de los demás. Está investigando permanentemente (Postic, 2000).

Razón que lleva a Postic (2000: 87) a culminar que:

La función enseñante, que exige de sus miembros una adaptación a roles cada vez más diversificados y a un cambio de actitudes, ahora es de naturaleza conflictiva. Colocado en una situación poco confortable, tambaleado por la incertidumbre de las reformas, atormentado por el miedo a no poder adaptarse a los cambios, el enseñante no llega a distinguir las características de su acción. Ya no tiene la tranquila seguridad del que sabe a dónde debe conducir a su alumno; es el que busca sin cesar cómo situarse con relación a su alumno, a los padres y a la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Londres, Inglaterra: Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BALL, S. (1988). Staff during the teachers' industrial action: context, conflict and proletarianisation. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 289-306.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BROOKFIELD, S. D. (1991). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press.
- CARR, W. (1998). The Curriculum in and for a Democratic Society. *Curriculum Studies*, 6 (3), 323-340.
- CARR, W. y HARTNETT, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy: the politics of educational ideas*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, A. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 8ª ed.
- (1974). *Education: The Practice of Freedom*. Londres, Inglaterra: Writen and Readers Publishing Cooperative.
- (1997). Educación y participación comunitaria. En M. Castells y otros (Coords.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.

- y MACEDO, D. (1987). *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts, EE. UU.: Bergin and Garvey Publishers.
- FULLAT, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CFAC.
- GEUSS, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- GIDDENS, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza, 2ª ed.
- GIROUX, H. (1994). *La escuela espacio para el aprendizaje de la democracia*. Méjico: Siglo XXI.
- (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- GRIFFIN, B. (1986). Reading reproduction theory: On the ideology and education debate. *Discourse*, 6 (2), 1-31.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUZMÁN FRANCO, Mª. D. (2000). Las revoluciones pendicntes de la educación. *XXI Revista de Educación*, 2, 279-286.
- HABERMAS, J. (1971). *Towards a Rational Society*. Londres, Inglaterra: Heinemann.
- (1972). *Knowledge and Human Interests*. Londres, Inglaterra: Heinemann.
- HILDEBRAND, D. VON (1983). *Ética*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching and Transgress: education and the Practice of Freedom*. Londres: Inglaterra: Routledge.
- MARMOZ, L. (2000). Observaciones sobre el carácter político de la relación pedagógica. M. Postic: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales* (pp. 59-60). Madrid: Narcea.
- MCJAREN, P. (1998). *Life in Schools: and introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Nueva York, EE. UU.: Longman.
- MEZIROW, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. Nueva York, EE. UU.: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28 (2), 100-110.
- (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39 (3), 169-175.
- (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Oxford, Inglaterra: Jossey-Bass.
- MORANDO, D. (1972). *Pedagogía*. Barcelona: Miracle, 5ª ed.
- PERETTI, A. DE (1985). *Del cambio a la inercia. Dialéctica de la persona y de los sistemas sociales*. Madrid: Narcea.
- (1993). *Controverses en éducation*. París, Francia: Hachette.
- POSTIC, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea, 2ª ed.
- POSTMAN, N. Y WEINGARTNER, C. (1981). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- REIMIER, F. (1981). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SCHÓN, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Nueva York, EE. UU.: Basic Books.