

ESTUDIO 3

Tiempos de neoliberalismo, tiempos de incomunicación: la exigencia de enseñar Lengua y Literatura desde un enfoque crítico y reflexivo

Amando López Valero*, Eduardo Encabo Fernández**

* Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

** Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Resumen

El esperado siglo XXI ya es una realidad, inmersos en él, podemos observar que los procesos de comunicación humana se han deteriorado hasta tal punto que un hecho tan elemental en la vida humana como es la interacción con los semejantes ha quedado relegado a un segundo plano debido al tipo de sociedad que en estos tiempos se está imponiendo. Es la época del individualismo, del hacinar más que el prójimo, de comunicarse a través de medios técnicos recubiertos por la frialdad.

El propósito de este artículo es el de hacer ver que la escuela está preparada para ser la impulsora de cambios a través de la acción social. Tomando como epicentro del volcán transformador el área de Lengua y Literatura, reclamamos la formación del profesorado perteneciente a la misma desde un enfoque crítico reflexivo y, sobre todo, comunicativo.

Palabras clave: Comunicación, Neoliberalismo, Sociedad, Formación inicial y permanente del profesorado, Modelo crítico

Summary

The XXI century is just a reality, within it, we can see that communication processes have been distorted to one point that an elemental fact in human being as interaction with others is, has been relegated to a middle distance due the kind of society in these times is being imposed. It's time to the individualism, to get more things than the other, of communicating through technical media covered by the coldness.

The aim of this article is to make see the school is ready to be the changes' impulse through the social action. Taking the Language and Literature area as epicentre of

the transforming volcano, we claim for the teachers training from a critical, reflective and, above all, communicative focussing.

Key words: Communication, New Liberalism, Society, Initial and permanent teachers training, Critical paradigm.

“Eureka”

ARQUÍMEDES

Introducción

Navegar en sentido opuesto al que marca la corriente de los acontecimientos sociales es complicado, pero siempre que se pretende el logro de un cambio, la labor que hay que llevar a cabo es laboriosa y complicada. En este trabajo, sin tener el mismo un carácter empírico, sí que es nuestra intención la de expresar una creencia que tiene ribetes convictivos y es que pensamos que, pese a la aparente calma que rezuma el discurrir de los acontecimientos sociales, algo marcha mal en ese funcionamiento social y concretamente nuestra ambición es la de explorar el campo escolar, sus estructuras y las personas que se constituyen como integrantes de las mismas, es decir, profesorado, alumnado, madres y padres.... Como investigadores inscritos en el área específica que supone la Didáctica de la Lengua y la Literatura, será inevitable que nuestro discurso se refiera a dicha área de conocimiento, aunque el marco conceptual sobre el que se inspire tendrá un carácter aplicado a la formación del profesorado y formación de la comunidad en todas las área del currículum.

El punto de apoyo fundamental a través del cual esta disertación cobrará sentido, debe ser la comunicación, lo cual incluye toda forma de lenguaje. Nuestro deseo es el de observar cuál es el estado de la cuestión en materia comunicativa, qué sociedad sirve como trasfondo a la misma, y sobre todo, qué poder transformador tiene la enseñanza. Desde nuestro campo, como es la Didáctica de la Lengua y la Literatura, podemos recorrer el currículum transversalmente, ya que la lengua es un aprendizaje instrumental sin el cual es muy difícil desarrollar en otras áreas los pertinentes aprendizajes. Pero, hete aquí, que topamos con un desarrollo de la educación que no tiene un firme apoyo en la funcionalidad, en la practicidad, sino más bien en el conocimiento inerte, en la transmisión teleológica de la reproducción. Por ello, se requieren soluciones y nosotros desde estas líneas queremos formular lo que es la contextualización de la enseñanza más acorde con los valores humanos y con las potencialidades de las personas. Con esa pretensión hacemos esta introducción, para seguidamente pasar a describir en qué sociedad estamos ense-

ñando y qué tipo de educación, salvando excepciones se está realizando.

1.- Contextualización: ¿qué educación? ¿En qué sociedad?

El orden de las dos cuestiones es indiferente, ya que, encuentran una fuerte ligazón entre ambas. La educación se ha dado desde siempre, en su forma primigenia de un modo informal y más recientemente con las institucionalizaciones, de un manera formal o no formal. Es por esa razón por lo que no podemos abordar estos dos elementos vitales como entes aislados sin que exista una conexión entre ambos. Ahora bien, planteemos la pregunta retórica: ¿puede la educación cambiar la sociedad o es esta última la que cambia la primera? Para responder a tal planteamiento, podríamos optar por la miscelánea y no decantarnos por ninguna de las dos opciones, pero en este caso, apostamos por el poder de cambio de la escuela, porque las prácticas que se realizan en el interior y conexiones externas de la misma pueden generar en las personas un cambio de actitudes que puede repercutir de manera notable en su conductas.

Hemos definido nuestra posición ante la relación escuela y sociedad pero, ahora debemos contextualizar en qué tipo de sociedad se lleva a cabo la educación, describir qué ocurre en las macro, meso y microestructuras sociales para plantear líneas de cambio y mejora. Hablemos en primer lugar de la corriente ideológica que azora a la sociedad mundial: *el neoliberalismo*.

Pese a que nosotros nos encontramos en un espacio relativamente reducido donde desarrollamos nuestras actividades profesionales, no hay duda de que nos influye de alguna manera las directrices ideológicas que las personas dedicadas a la política determinan. Por ello, es necesario detenerse a pensar en los factores que se convierten en señas de identidad del continuo proceso de homogeneización al que estamos siendo sometidos. Si nos adentramos un poco en los descriptores de esta corriente ideológica, hallaremos el individualismo, la competitividad, la privatización, la debilidad del Estado, la reducción del gasto público, la mundialización productiva y económica, y por encima de todo el otorgar primacía a lo económico (Navarro, 1997). No es difícil ver reflejada en esta sociedad de principios del siglo XXI todos los indicadores citados. De un modo indefectible, debido al binomio indisociable sociedad-escuela, todos estos factores van impregnando a la segunda, para que las nuevas generaciones sean partícipes del sistema y se pueda conseguir la endogamia y la reproducción propia. Tanto es así, que en educación se tiende a la privatización, considerando lo público como algo ineficaz, improductivo y contraproducente (Viñao, 1998). Se impone lo mundial, la globalización, clara referencia ésta a la anteriormente aludida homogeneización. Además, en las escuelas se está introduciendo un extraño y a la vez peligroso clima que pone especial énfasis en la calidad. Así, no es extraño oír hablar de gestión de calidad, lo cual no es ni más ni menos que una copia del modelo empresarial, totalmente foráneo al mun-

do educativo (Escudero, 1999). El trabajar con valores y conocimiento choca, a nuestro juicio, con la idea de ese modelo de calidad donde se habla de gestores y de clientes. Este intento por equiparar las Ciencias Sociales con las Ciencias nomotéticas no puede ser demasiado positivo ya que la naturaleza de las primeras les impide constreñirse a los datos y a rendimientos.

¿Qué se desprende de los planteamientos anteriores? Podemos interpretar que se concibe así una vida humana basada en los sistemas, en el funcionamiento mecánico, y en la producción controlada y prescrita. Y a todo ello debe contribuir la escuela como aparato ideológico del Estado, que al estar en este caso debilitado, pasaría a ser la industria. Pero retomamos de nuevo la cuestión fundamental por la cual estas visiones no tienen sentido, la búsqueda de la desalienación, de la autonomía, a través del individualismo, no es una solución. Como veremos más adelante, el carácter social -conferido por la cultura- del ser humano, implica procesos de comunicación y el establecimiento de procedimientos intersubjetivos e interculturales para lograr el pleno desarrollo de la vida humana (Pérez, 1998). ¿Qué reclamamos desde este texto? Se reclama un cambio de mentalidad, abrir una ventana a la esperanza, y a la reducción de la mecanización de los procesos de vida humana; estamos de acuerdo con Apple (1996) cuando nos habla de la idea de una alfabetización crítica, la cual debería de ser llevada a cabo tanto intelectual como socialmente. Dicho proceso -que no dejaría de ser educativo- eliminaría el adormecimiento al que

la población mundial se está viendo sometida, ya que, la consensuación y reflexión son dos prácticas que son totalmente desconocidas para muchas de las nuevas generaciones que habitan en la tierra. Se puede apreciar como poco a poco nos vamos aproximando al núcleo de la cuestión, es decir, la **comunicación**. Por ello, tenemos la firme convicción que desde la enseñanza debemos fomentar los procesos comunicativos, buscar las alternativas metodológicas que restablezcan este elemento identificativo humano, para, ulteriormente, evitar la desensibilización humana, provocada por el contacto con los medios altamente tecnologizados del futuro. Veamos, pues, lo importante que es la comunicación a lo largo del proceso en que se constituye la vida, y la trascendencia de hacer girar la educación en torno a procesos de tal índole.

2.- La importancia de comunicarse a lo largo del ciclo vital

Si hay un elemento que es exclusivamente humano es el lenguaje, nos servimos de él para establecer interacciones con los demás, lo cual implica forzosamente la comunicación con las personas. Visto desde una perspectiva psicoanalista se podría decir que la comunicación no se incluye dentro de los instintos básicos del ser humano, pero como no va a ser esa la orientación en la que nos vamos a basar, consideraremos la misma como un proceso insoslayable en la vida de los seres humanos.

Desde que nacemos, nos encontramos con una realidad que nos es impues-

ta y es condicionada por aspectos culturales. Ya desde sus primeros balbuceos la persona está comunicándose con las demás, ya sea por una necesidad afectiva o por una necesidad física que satisfacer. Éste proceso comunicativo con el paso de los años se va moldeando y lo que eran esbozos expresivos, paulatinamente se van transformando en una estructura más asentada que se ve traducida en el lenguaje, (dependiendo de la etapa del desarrollo, el dominio del mismo será hablado, escrito o corporal). Curiosamente, las tendencias sociales que hemos anunciado al comienzo del texto conllevan un curiosa curva parabólica invertida, cuya primera rama nos marca un desarrollo comunicativo al alza, pero conforme se produce la transición de las personas a la vida adulta, esa parábola alcanza en su vértice un punto de inflexión y comienza su descenso hasta llegar a cotas cercanas a la nulidad. Esta metáfora ejemplificadora nos alerta de que algo funciona mal cuando la gente automatiza sus vidas e instrumentaliza la comunicación, motivando que esta última sea un utensilio más y no se haga uso de ella si no es absolutamente necesario y con fines egoístas.

Realmente si nos detenemos a reflexionar somos personas, dotadas de intelecto y racionalidad, esa es la diferencia principal con los demás seres vivos, porque estos últimos también tienen sus sistemas comunicativos, pero no incluyen en los mismos los matices idiosincráticos de la raza humana. Hablábamos en el apartado previo de la necesidad de la alfabetización crítica, precisamente en la línea de dicha afirmación se guía la pedagogía crítica,

queremos decir que uno de sus núcleos fundamentales es la comunicación. Cuando en ella se habla de enseñar no se puede desligar tal formación de la comunicación (Ayuste y otros, 1994). Por tanto, partiendo de la importancia de la misma, debemos re-crear la educación iniciándonos desde esos procesos comunicativos. Un autor significativo que ha elaborado toda una teoría de la sociedad (recordemos la relación que establecíamos al comienzo entre ésta y la educación) basada en la comunicación es Habermas (1992). En su *Teoría de la Acción Comunicativa* establece como principios básicos que el entendimiento es un telos interno del lenguaje; el entendimiento racional se apoya en las pretensiones de validez (verdad, rectitud y veracidad) inscritos en la fuerza ilocucionaria de los actos del habla; el medio racional para cuestionar las pretensiones de validez y buscar el restablecimiento del entendimiento en el discurso; el discurso debe sustentarse en la fuerza del mejor argumento, es decir, requiere de la supresión de toda coacción ajena a la lógica de la aportación; y, la aportación racional tiene una serie de presupuestos que definen “una situación ideal de habla”. Dichos presupuestos están constituidos por una serie de normas en las que se establece la necesidad de un reconocimiento recíproco de los participantes en el discurso como “personas” (esto es, sujetos de derechos y deberes iguales), así como por el acuerdo de rechazar toda coacción que no sea la del mejor argumento. Todo ello supone para el desarrollo de la práctica, el concebirla como un proceso, una

acción comunicativa que influya, capacite y enseñe a las personas, pero que esté marcado por las pautas que suponen la consensuación y la superación personal (García, 1993). Tal concepción es la que debe servir como basamento a la idea de enseñanza en general y de Lengua y Literatura en particular. Nos parece osado abarcar un campo tan amplio como es el educativo y es por ello que delimitamos la labor y la restringimos al ámbito en el que nos desenvolvemos que no es otro que el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, concebida la misma desde los parámetros que venimos desarrollando a lo largo de la rotulación de las letras, es decir como una extensión de la pedagogía crítica que como nos dice Giroux (1999) proporcione el ejemplo de cómo debe ser la sociedad del siglo XXI y la ciudadanía que pueble las localidades de la misma. Observemos a continuación lo que a nuestro juicio significa hablar de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el siglo XXI.

3.- Didáctica de la Lengua y la Literatura

Al hablar de este área de conocimiento, debemos hacer referencia al término eclecticismo. La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina relativamente joven, que surge por la necesidad generada por la imposibilidad de abarcar todos los campos de la didáctica general (López, 1998). Ésta no puede dar solución a determinados problemas que los docentes hallan en su práctica cotidiana, y es por ello que se suscitó la necesidad de una didáctica

específica que “tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de Lengua y Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocuparse de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales” (Mendoza, López y Martos, 1996:35). Para proporcionar cobertura a dichas tareas, la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe nutrirse de otras disciplinas incluidas en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades; éstas son la filología, sociología, psicología y pedagogía. La primera de ellas porque supone el conocimiento de lenguaje, en concreto de la lengua a transmitir; la segunda, por su carácter contextualizador y revelador de las condiciones sociales que atañen a la enseñanza de la Lengua y la Literatura; en tercer lugar, encontramos la psicología, estudiosa de los procesos mentales que rigen la conducta de las personas; y por último, la pedagogía, la cual debe mostrarnos los métodos educativos adecuados para realizar unos óptimos aprendizajes. Con este espectro de conformación del área de conocimiento, podemos observar que el especificar el terreno no conlleva una reducción de la complejidad del conocimiento sino que lo amplía, por lo que el profundizar en esta disciplina implica una formación integral, la cual recoja elementos fundamentales de las disciplinas

enumeradas. Ahora bien, hemos hablado de áreas de conocimiento que aportan elementos pero, ¿cuál es el propósito real y principal que deseamos lograr desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura? Es el momento de introducir un término clave en la exposición descriptiva y creencial que estamos realizando, el de **competencia comunicativa**. Nuestro propósito no es de formar a las personas para que lleguen a un objetivo específico y puntual, estamos convencidos de que es contraproducente pensar de ese modo. Por esa razón, hay que poner el énfasis en los procesos de construcción de las estructuras del conocimiento de las personas, para que las mismas adquieran el grado de flexibilidad cognitiva adecuado para afrontar diferentes situaciones vitales. En otras palabras con el término compuesto que supone la competencia comunicativa, se pretende que la persona adquiera unas destrezas y habilidades para ser capaz de actuar de un modo óptimo en diferentes contextos. Debemos tratar de huir de la instrucción acotada, aquella que aboga por preparar a las personas en habilidades específicas, por la formación basada en estancos, la creación de técnicos-especialistas, flagrante finalidad de la sociedad neoliberal, donde el sector servicios sale claramente beneficiado del entramado social montado. Desde el área de Lengua y Literatura, queremos que las personas no se hallen desubicadas en diferentes contextos debido al uso de las estructuras de expresión lingüística empleadas en los mismos. Se impone pues, la primacía de lo comunicativo sobre el saber puntual, la interacción entre las personas, el intercambio

de información, el consenso, la intersubjetividad... Como podemos apreciar en estas palabras todos los términos mencionados no tienen cabida en esta sociedad de principios de siglo, y es esa la razón por la cual se realiza esta demanda. Si realmente el objetivo de la institución escolar es el de incrementar las posibilidades de expresión oral y escrita del alumnado, entonces es necesario reflexionar sobre qué estrategias incorporar dentro de las aulas para aumentar la competencia comunicativa, nos referimos a aquellas que apunten a la capacidad de hablantes y oyentes reales para la comprensión y la producción de situaciones concretas (López y otros, 1999).

Conocido, aunque no de forma exhaustiva el planteamiento de partida de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, debemos aproximarnos a su incardinamiento dentro de una línea de pensamiento como es la de la *pedagogía crítica*. En oposición al positivismo y dirigismo que guían al modelo tecnológico, queremos adherirnos a pensamientos que no estén basados en el puro empirismo. Al respecto debemos resaltar la relatividad de los modelos. Es ya clásica la oposición entre ambos modelos (Encabo, 1999) pero hay que reseñar que sería preciso avanzar hacia la complementariedad paradigmática, pero el desequilibrio existente en favor de lo tecnológico, motiva que haya que hacer hincapié en su antítesis para que la balanza comience a recolocarse en situación de equilibrio. Aproximémonos, en el siguiente punto del texto, a las características del reseñado modelo crítico.

4.- El modelo crítico de enseñanza

Hemos hecho referencia en apartados anteriores al encuentro de la sociedad actual con lo tecnológico, donde las personas no pueden pensar, no pueden comunicarse, simplemente operan como meros autómatas. Esa mentalidad pecuniaria que asola las mentes de las personas, subrepticiando su potencialidad comunicativa debe ser reducida en el mayor grado posible. Hay que abogar por la alfabetización crítica, que comience en la escuela y vaya impregnando de forma progresiva toda la sociedad. Los dogmatismos y prescripciones únicamente son reveladores del mantenimiento del *status quo*. Desde estas líneas queremos luchar contra eso, queremos avanzar -como nos señala Giroux (1990)- hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Las desigualdades y conflictos sociales que se están dando en este mundo nuestro, loco y acelerado, precisan de una intervención y sobre todo de una educación basada en la prevención. Necesitamos de una acción social y educativa que provoque la transformación de las perennes estructuras. En este sentido, requerimos de la *didáctica crítica*, una ciencia teórico-práctica que nos inste a la reconstrucción del conocimiento, ante todo mediante proceso comunicativos, siempre con la mirada ubicada en la emancipación (Rodríguez, 1997). La finalidad es la de crear en las personas hábitos reflexivos, evaluadores de su circundante realidad, y la concienciación de que es posible la existencia de una autonomía y una posible predisposición para la toma de decisiones. De todo lo esbozado dimanan unas señas de identidad del modelo crítico, el cual nos va a

servir como medio para la consecución de nuestros fines, éstas serían: en primer lugar, una labor consistente en la creación de una relación dialéctica entre los dos tipos de crítica: la teórica y la práctica (Rodaza, 1991). Fundamental va ser, de igual manera, hablar de comunicación, reconstrucción o contextualización. El primero de los términos referidos ya ha sido ampliamente tratado a lo largo de apartados anteriores; la reconstrucción, nos hace partir del supuesto del dinamismo de los acontecimientos y del conocimiento. Compartimos la creencia de que lo novedoso es muy difícil de encontrar, pero diferimos de las situaciones en las que el conocimiento y los hechos se anquilosan de un modo en el cual es bastante complicado efectuar un cambio. Por ello, hay que recurrir a las aportaciones que al modelo crítico realiza la hermenéutica, es decir, las formas de interpretar esos acontecimientos y conocimientos. Las cosas no se pueden considerar desde la estandarización, es en razón de ello que las comunidades de construcción del conocimiento (*Knowledge Building Communities*) en la interpretación de los hechos y saberes aportan diferentes ópticas interpretativas adecuadas al contexto cultural que se desarrolla en su entorno más anejo. En este caso la subjetividad se convierte en fuente generadora de enriquecimiento personal para esos miembros de la comunidad.

Si observamos con detenimiento, en este apartado ya comenzamos de comunidades de construcción del conocimiento, colectivos de aprendizaje, lo cual se opone de forma diametral a las asunciones que se hacen desde la ideo-

logía neoliberal: aferrada a la producción individual, al egoísmo y a la creación de nichos ecológicos cada vez más restrictivos. Desde la propuesta de este modelo, el hablar de comunidades, implica forzosamente la presencia de diferentes miembros lo cual evita la monopolización y el confinamiento del saber a inhóspitos lugares en los que enmohece y es utilizado de un modo particular e intencionado. La realidad se adapta a las vivencias diarias o a segmentos temporales de corta duración, eludiendo así las prescripciones y las presiones que motiva el tener ya prescrito qué hacer con una infinidad de tiempo de antelación. La directividad que supone tal circunstancia constriñe el desarrollo espontáneo de la interioridad de las personas, las cuales preocupadas por los condicionamiento sociales, quedan alienadas a un sistema capitalista productiva que en ese desaforado desarrollo no hace más que inhibir la condición humana de la persona.

El traslado de tales presupuestos a las instituciones educativas no difiere en demasía de lo apuntado previamente. En ella, el trabajo por parte del alumnado, alternará el aprendizaje cooperativo con el trabajo colaborativo, con la presencia del profesorado como mediador, organizador de proyectos y actividades. La significación de esa práctica educativa se traduce en la consideración tanto de profesorado como alumnado como agentes de cambio social, intelectuales críticos, capaces de originar una ruptura con las condiciones habituales conocidas, siempre teniendo la precaución de no provocar

subversión social o desequilibrios emocionales. Con el cambio ideológico y metodológico pretendemos salvar las enormes distancias generadas en el sistema escolar -que con posterioridad repercuten en la transición a la vida adulta de las/os estudiantes-. Aunque por nuestra condición humana y singularidad, siempre van a existir en alguna cuantía las diferencias, debemos proponer una forma de trabajo que no suponga la disminución de oportunidades para las personas (López y Encabo, 1999a; López y Encabo, 2000).

Como vemos el modelo crítico es ambicioso y difícil de llevar a la práctica. Sabemos por la psicología social que los conceptos, que paulatinamente pero seguramente se asientan sobre la base subyacente de la dinámica de funcionamiento social, son muy difíciles de modificar, ya que el tiempo que debe transcurrir para la transformación será similar al que ha acarreado el implantar esas asunciones. Procedamos seguidamente a ver cómo podemos formar a uno de los componentes fundamentales de todo cambio educativo: el profesorado. Éste por sus funciones de guía y maestro del alumnado va a ser pieza angular de nuestro pretendido cambio. Veamos qué dinámicas de trabajo se pueden llevar a cabo con el mismo en los centros educativos.

5.- Formación del profesorado

Hablar de formación del profesorado supone hacerlo del caballo de batalla de toda reforma educativa. Por ello, además de una formación inicial que es básica se

debe proporcionar al mismo una formación de tipo permanente que se adapta al modelo que hemos defendido a lo largo de todo el texto y en especial, en el apartado anterior. Venimos hablando a lo largo de todo este trabajo de la necesidad del cambio de las formas de proceder de los docentes pero, el problema con el que nos vamos a encontrar es el referido a la seguridad que confiere el trabajar en solitario, y el tener únicamente la visión que proporciona la experiencia. De todos modos, tenemos que salvar este obstáculo y otros de similar índole, ya que según lo que ansiamos plantear el profesorado tiene la obligación de asegurar que no quede restringida la deliberación racional del alumnado y que éste sea capaz de considerar con una visión crítica diversas modos de vivir (Liston y Zeichner, 1993). No solamente el problema de la inseguridad se constituye en muro de contención para nuestros fines, sino que las condiciones sociales emergentes, ya tratadas al comienzo del texto (véase sociedad de la información, civilización científico-técnica y mundialización de la economía) están derivando en una esquizofrénica sociedad cognitiva donde -como nos indica Escudero (1998)- la profesión docente está más que nunca sometida a grandes presiones y requerimientos. Las dificultades existen, sí, pero como sólo se hace camino al andar y es el propio profesorado el que debe conferir un status de autonomía y prestigio a la profesión docente. Por ello, es nuestra creencia, es precisa la transición hacia una conceptualización del profesorado como un profesional crítico y reflexivo; tal concepción se adecúa al perfil de agente intelectual de corte crítico que habíamos anunciado en el apar-

tado anterior del texto. Al hablar de este modo del profesorado, además de su formación teórica, tenemos que tener en cuenta que realiza su labor en escenarios psicosociales vivos, por lo que desde las rígidas estructuras, de esquemas formales, independientes del contenido, del contexto y las interacciones no es posible plantear una reflexión sobre la práctica educativa. El por nosotros denominado *conocimiento inerte* no es el núcleo de la educación, de la enseñanza, mantiene una importancia considerable, pero no se puede constituir en piedra angular de rotación de las dinámicas del aula. Por ello, basémonos de nuevo en Habermas (1982) para hablar del *conocimiento en la acción* (solución de problemas), *la reflexión en la acción* (la deliberación práctica) y *la reflexión crítica*. La primera de ellas se refiere al saber hacer del profesorado; la segunda al metaconocimiento de la acción, es decir, pensar sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos; y, por último, el componente restante está referido al análisis que a posteriori se hace sobre las características y procesos de la acción: la re-construcción o representación posterior de la acción. Con estos presupuestos la labor del profesorado adquiere otra dimensión, supone una profundización mayor en las interacciones y actuaciones humanas, y por ende, en los hechos de comunicación.

Ya en otros espacios, hemos defendido la importancia de trabajar de un modo colectivo, tomando la institución educativa como punto de referencia para el trabajo de todos los miembros de la misma (López y Encabo, 1999b); ahora, retomamos esa idea y la hacemos

aparecer de nuevo en este trabajo, aunque en esta ocasión ahondando más en la delimitación de la modalidad de formación del profesorado que supone la *formación en centros*. Dicha modalidad intenta dotar al profesorado integrante de las instituciones educativas en sus propios formadores, de tal manera que se crea un clima de autonomía y trabajo dependiente de los integrantes del centro, utilizando la intervención externa, únicamente como fuente de consulta. El presupuesto principal de la formación en centros consiste en la concepción de la institución educativa como una unidad pedagógica y organizativa que puede ser un lugar idóneo para la formación; la misma está basada en la autorrevisión de la práctica docente, es decir, en el análisis de las propias experiencias y las problemáticas que genera la docencia con la finalidad de la mejora y el desarrollo profesional adecuados (Escudero, 1992). El espíritu del pensamiento práctico apuntado con anterioridad queda perfectamente reflejado en las palabras utilizadas para la descripción de esta modalidad de formación. Dentro de la misma, es el propio profesorado el que, a través de procesos colaborativos de Investigación-Acción, crea equipos de trabajo y una cultura organizativa con un mayor nivel de colegialidad, cobrando una mayor trascendencia los procesos que son establecidos para lograr la mejora que los propios resultados que se puedan obtener.

Para lograr poner en funcionamiento este tipo de formación permanente del profesorado, se debe contar con el compromiso del mismo para trabajar,

ya que en gran medida de ello va a depender el éxito o el fracaso de esta actividad. Se requiere de igual modo la presencia de un asesor de formación que oriente, impulse y dinamice el proceso. Esta persona encargada del asesoramiento será un componente más de la formación que aportará su grano de arena para la consecución de los objetivos previamente consensuados.

Es preciso hacer hincapié en el núcleo metodológico de la formación en centros centrado en la Investigación-Acción. Ésta, como metodología de las Ciencias sociales ha sido ampliamente recogida en la literatura pedagógica (véase Blández (1996) y McKernan (1999) para una mayor documentación), pero desde estas líneas vamos a optar por la explicación más clásica e iniciadora de estos procesos como es la que nos proporcionan Carr y Kemmis (1988) cuando nos hablan de la misma como un proceso que mantiene una trayectoria similar a una espiral, donde partiendo del reconocimiento del campo de acción, se discute, negocia, se exploran oportunidades, se evalúan las mismas, y se contemplan los posibles obstáculos. Posteriormente se plantea un plan general de acción, donde se actúa, se discute/aprende, se reflexiona, se comprenden las cosas, se vuelven a pensar, planificar, para llegar a un proceso de evaluación continua, que inevitablemente nos sugiere la constante revisión del plan general de trabajo. Con lo que podemos contemplar el énfasis puesto en los procesos, más que en los resultados, tal y como habíamos apuntado en un principio.

Todo este proceso descrito es perfectamente aplicable al área de Lengua y Literatura; el profesorado perteneciente a la misma, mantiene unas pautas generales similares al de otras áreas, lo que va a diferir son los contenidos a trabajar, pero el marco referencial debe ser el de esta metodología que permitirá llegar a la reflexión crítica propuesta por Habermas. Concretando un poco más los aspectos sobre los cuales habría que hacer incidencia en la formación permanente del profesorado de Lengua y Literatura, debemos decir que ese trabajo continuo debería actualizar la competencia lingüística del mismo, las características sistemático-funcionales, y el reconocimiento de diversos tipos de situaciones comunicativas, adaptadas a los tiempos en los cuales se desarrolla la acción educativa. Aunque lo realmente importante es que su práctica se transforme en “una construcción de saberes pragmáticos, operativos, esto es, de enseñarlos a utilizar inteligentemente para construir una metodología cercana a la realidad de los alumnos, quienes pueden interesarse menos por la reflexión especulativa que por los problemas concretos del uso de la lengua o por la comprensión de un determinado texto” (Mendoza, López y Martos, 1996:20).

Entresacando una conclusión de todos los aspectos mencionados en este apartado dedicado a la formación del profesorado, vemos que la propia dinámica problemática del desarrollo de la vida humana provoca que, en ocasiones, todos estos planteamientos sean encasillados en el terreno de lo utópico,

y su realización en la práctica se considere una entelequia. Concluyamos este texto con una mirada de futuro para ver lo que éste nos puede deparar en relación con este difícil y complejo mundo como es el educativo.

6.- La visión prospectiva

Llego el momento de la recapitulación, de hacer un somero resumen de lo expuesto hasta ahora y de buscar en el horizonte indicios que justifiquen nuestra postura de pensamiento. De momento, convencidos de la relación indisociable lenguaje-pensamiento (López y Encabo, 1999c), defendemos que toda educación depende de la comunicación. Por ello la consideración de la formación inicial y permanente del profesorado del área de Lengua y Literatura como fundamental para el desarrollo del currículum.

Tal y como está la situación social, la sociedad cognitiva se impone, cada vez nos come más terreno e impregna con sus presupuestos nuestras actuaciones cotidianas, pero no por ello tenemos que desfallecer en nuestro intento por el cambio. Desde estas líneas queremos proporcionar un halo de esperanza a los lectores y las lectoras que compartan nuestros pensamientos. Existen bastantes prácticas en los centros educativos que ya están en la línea en este texto apuntada, resta la consolidación definitiva de las mismas, y su diseminación a lo largo de la geografía colindante y más lejana para un completo desarrollo de una enseñanza más comprensiva, de una mayor calidad y que realmente sea sig-

nificativa y funcional; para así, restablecer los procesos comunicativos, en una sociedad, la del Siglo XXI que habrá hecho muchos progresos en materia tecnológica, pero ha efectuado recesos en materia humana. ¿Dónde está la pedagogía (tanto escolar como social) que reclama Quintana (1998)? ¿Qué ha sido del sentimiento real de preocupación por los valores? Quedan abandonados en el olvido ante la ofuscación, la ceguera por lo material, por el dinero, por las posesiones, por la envidia, la mentira, la codicia... y podríamos seguir la lista sin terminar pero, ¿para qué?, para seguir fomentando su existencia. Pues no, pensemos en la transición y en las premisas de verdad, veracidad y rectitud de las que hablaba Habermas. Busquemos la competencia comunicativa en las personas y sobre todo, consigamos que éstas lean y se comuniquen con el resto de habitantes. Desde la escuela se nos ofrece un bonito y esperanzador espectro de posibilidades que los docentes debieran de aprovechar. El futuro formativo de dichos docentes contemplará -como hemos referido en algún apartado anterior- la formación teórica, basada en bibliografía adecuada para la práctica de la enseñanza crítica (López, 1999) y la formación práctica, donde la reflexión crítica se constituirá en la piedra de toque de la consecución de logros.

No sabemos si con esta aportación, nos hemos siquiera aproximado a la expresión de Arquímedes, pensamos que no, ya que son cosas que ya estaban ideadas, aunque no gozan de la expansión necesaria para su puesta en práctica. Por eso, hemos creído perti-

nente el volver a poner en liza este tema, que por muchos que cambien las épocas y las realidades, siempre gozará de gran actualidad.

7.- Obras citadas

- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- AYUSTE, A. Y OTROS. (1994). *Planeamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BLÁNDEZ, J. (1996). *La Investigación-Acción: un reto para el profesorado*. Zaragoza: Inde.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- ENCABO, E. (1999). "La racionalidad tecnológica de Mario Bunge como oposición al pensamiento crítico de Stephen Kemmis". *Anales de Pedagogía*, 17, 191-198.
- ESCUADERO, J. M. (1992). "La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar". En J. M. Escudero y J. López (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo. 263-299.
- (1998). "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado". *Revista de Educación*, 317, 11-29.

- (1999). "De la calidad total y otras calidades". *Cuadernos de pedagogía*, 285, 77-84.
- GARCÍA, J. (1993). "Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas". *Revista de Educación*, 302, 129-164.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- (1999). "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". En F. Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. 53-62.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- (1992). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, A. (1998). "Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 217-233.
- (1999). *Fundamentación bibliográfica para un ejercicio crítico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- LÓPEZ, A. Y ENCABO, E. (1999a). "Implicaciones de la teoría de la privación verbal de Basil Bernstein en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura". *Cultura y Educación*, 14-15, 105-118.
- (1999 b). "El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa". *Contextos Educativos*, 2, 179-190.
- (1999 c). "El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 95-109.
- (2000). "Cuando la poesía compensa las desigualdades". *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 32-35
- LÓPEZ, A. Y OTROS. (1999). *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. Y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- NAVARRO, V. (1997). *Neoliberalismo y Estado del Bienestar*. Madrid: Ariel.
- PÉREZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- QUINTANA, J. M^a. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

RODAZA, J. M. (1991). "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". *Signos*, 2, 4-15.

RODRÍGUEZ, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

VIÑAO, A. (1998). "Neoliberalismo a la española. Límites, contradicciones y realidades". *Cuadernos de pedagogía*, 270, 75-80.