

ISSN: 1853-4422
ISSN ON LINE: 1853-4430

Scientia Interfluvius

Peer review, bilingual and multi-disciplinary academic journal
Revista Bilingüe Arbitrada y Multidisciplinaria



PARANÁ - ENTRE RÍOS - REPÚBLICA ARGENTINA
DICIEMBRE DE 2010 / VOLUMEN 1 (1-2)
PUBLICACIÓN SEMESTRAL

Nota

THE TEACHER'S DEGREE AND KNOWLEDGE: A COMPLEX RELATIONSHIP

EL PROFESORADO Y EL CONOCIMIENTO: UNA RELACIÓN COMPLEJA

Francisco F. García Pérez

Universidad de Sevilla
ffgarcia@us.es

El profesorado trabaja de forma habitual con el conocimiento, en sus distintos campos, en sus diversas manifestaciones. A primera vista, pues, esta relación parece absolutamente normal, casi natural. Pero, en cuanto acercamos el foco para analizarla más de cerca, comprobamos que se trata de una relación no siempre clara, basada en algunos sobreentendidos, a ratos difícil y casi siempre complicada. Y sin embargo es una cuestión clave para entender mejor nuestro papel como docentes y para garantizar las finalidades de la educación. De ahí el interés de centrar en ello nuestra reflexión.

No deja de resultar sorprendente que, procediendo de una formación universitaria que supuestamente da acceso al mundo del conocimiento, la práctica docente con frecuencia nos lleva al trato superficial y a cierta pérdida de perspectiva en relación con dicho mundo. Así, a medida que los requerimientos más urgentes de la vida profesional se van imponiendo, el interés por continuar profundizando en el conocimiento manejado corre el riesgo de disminuir. Afinando más, podríamos decir que no hay dificultad hasta el momento en que se definen los objetivos educativos, pero el camino se complica en cuanto tenemos que empezar a trabajar con contenidos concretos en las clases, porque nos introducimos en un escenario que, cual recinto encantado, empieza a transformar todo lo que en él se contiene sin que seamos demasiado conscientes de ello. En efecto, una serie de factores empiezan a condicionar la tarea del profesorado. Sin ánimo, ni posibilidad, de ser exhaustivo, me voy a referir a algunos.

El currículum oficial aparece como una especie de recinto acotado que delimita el territorio del conocimiento en el que se nos recomienda mover-

The Teacher's Degree works habitually with knowledge in its different fields and manifestations. At first glance then, this relationship seems absolutely normal, almost natural. But when we look closer in order to better analyse this, we find out that the relationship is not always clear, being based on clichés which are sometimes difficult and almost always complicated. However, it is a key issue in improved understanding of our role as teachers and the guarantee of the aims of education. Here lies the interest in making this the centre of our reflection.

It is not surprising that, coming with a university formation which supposedly gives us access to the world of knowledge, the practice of teaching frequently leads us to a superficial treating of subject matter and a certain loss of perspective related with this world. So, as the most urgent requirements of professional life impose themselves, the interest in deepening the knowledge acquired diminishes. In other words, we could say that the difficulty emerges, not when the educational objectives are defined, but when we have to start working with concrete contents in class because this introduces us into a scenario in which, however enchanting, begins to transform everything it contains within it, without us being too conscious of this effect. Indeed, a series of factors start to condition the work of the teacher. This is an inexhaustible theme, but I will refer to some points pertaining to the aforementioned.

The official curriculum appears as a sort of enclosure that outlines the territory of knowledge within which one is asked to function; a territory which could be unfamiliar to the recently qualified teacher, above all in relation to the knowledge

nos, territorio que puede resultar desacostumbrado para el profesorado, sobre todo en relación con el conocimiento manejado en su formación inicial. Y, aun sin conocer en detalle los límites del vallado ni las posibles puertas de conexión con otros territorios, el campo curricular se convierte en una especie de coartada para no explorar más allá de la valla. Los libros de texto, por su parte, se presentan como el mapa indispensable, con instrucciones detalladas, para poder moverse en el territorio curricular. En ellos el conocimiento aparece concretado, formalizado y organizado de una forma que tal vez el profesorado no esperaba, con un cierto alejamiento del conocimiento científico de referencia; pero este formato, en todo caso, resulta cómodo y manejable para la tarea diaria.

Los alumnos y alumnas, por su parte, no son sujetos individuales en estado puro, sino un colectivo con unas características y con un papel que viene determinado por su condición de elementos del sistema escolar. En ese sentido, se podría decir que son productos sociales (en la acepción más respetable del término), con unas expectativas concretas respecto al conocimiento, expectativas que no suelen coincidir con la perspectiva del profesorado, y no sólo porque pertenezcan a universos culturales diferentes, sino porque el papel que ejerce cada uno en el sistema escolar les lleva a relaciones diferentes con ese conocimiento. Por lo demás, esas relaciones no se producen en un ámbito ideal sino en un marco cronoespacial característico del sistema escolar, en el que la división del trabajo en módulos temporales y la asignación del mismo a espacios específicos (las aulas) termina por configurar un conocimiento peculiar, que cada vez se parece menos al conocimiento que el profesorado pudiera tener como referencia.

No se puede olvidar, por fin, que la transmisión de conocimiento en la escuela tampoco se produce en las condiciones más adecuadas para la producción de aprendizajes por puro amor al saber. El conocimiento escolar, admitámoslo, tiene una función formativa básica, pero es, asimismo, indelible del mecanismo de acreditación que el propio sistema escolar implica: la escuela es la encargada de certificar ante la sociedad - que así lo espera de ella la consecución de determinadas metas -¿de adquisición de saberes?- por parte de los alumnos y alumnas a lo largo de las etapas de la escolarización; y esta tarea se realiza a través de mecanismos de evaluación que tradicionalmente han estado vinculados a la calificación mediante exámenes. Por

managed during his/her initial formation. And, neither knowing the limits of the fenced area in detail, nor the possible doors linking it with other territories, the curricular field becomes a sort of dead end that disallows further exploration of the area fenced. Text books, for their part, present themselves as the indispensable map, with detailed instructions to navigate the curricular territory. In these texts books, knowledge seems fixed, formalised and organised in a way that the teacher perhaps did not expect, with a certain distancing of the scientific knowledge of reference. But their format is, in any case, comfortable and manageable for the daily job.

The students, for their part, are not individual subjects in a pure state but a collective mass with characteristics and a role which is determined by their conditioning by elements within the school system. In this sense, they could be called social products (in the most respectable sense of the term) with fixed expectations regarding knowledge; expectations that do not necessarily coincide with the perspective of the graduate teacher. And this, not only because they come from different cultural universes, but because the roles the teacher and student play in the school system leads them both to different relations within this knowledge. Furthermore, these relationships are not produced in an ideal setting but within a spatiotemporal framework characteristic of the school system in which the division of work into temporal modalities in certain assigned spaces (classrooms) ends up in a confrontation of knowledge that is peculiar and increasingly different to the knowledge that the teaching degree would hold as a reference.

It must be remembered that the transmission of knowledge in school does not take place in the most adequate conditions for learning and through pure love of knowledge (on the part of the students). Scholarly knowledge, admittedly, has basic formative function but is, in itself, inseparable from the mechanism of accrediting that the school system implies: the school being the entity that certifies. So, the upholding of certain goals is expected of the system - and the acquisition of learning in different fields - attained by the students through the stages of schooling. This job is carried out through mechanisms of evaluation that have traditionally been linked to qualification through exams. So knowledge managed in school (that which is checked through questions at exams,

tanto el conocimiento manejado en la escuela (el que se recoge en las preguntas de los exámenes, el que se estudia para poder aprobar, el que se explica para que pueda ser ordenadamente estudiado y controlado, el que se recoge en los libros de texto para poder ser objeto de sistemáticas explicaciones y paciente estudio) termina por ser, como vengo reiterando, un conocimiento de rasgos peculiares, muy diferente, en todo caso, del conocimiento científico de referencia, pero también del conocimiento experiencial que, fuera del contexto escolar, maneja el alumnado... y también el propio profesorado.

Se podría decir, en definitiva, que en el sistema escolar el conocimiento sufre un proceso –que casi podríamos llamar alquímico- que lo va transformando en algo frío, desvitalizado, empaquetado en dosis administrables en los módulos horarios y en los lugares establecidos y, sobre todo, susceptible de ser sometido a examen. En definitiva, el conocimiento “se escolariza”, es decir, se convierte en un producto adaptativo, apto para sobrevivir y desarrollarse en el sistema escolar, pero muy alejado de aquel conocimiento que imaginábamos al comienzo del proceso y que nos iba a permitir el logro de los objetivos que nos proponíamos. Pero ¿quién se acuerda ya de relacionar los sublimes fines de la educación con los pedestres mecanismos por los que se termina calificando un examen con 4,25?

Obsérvese, a este respecto, que este conflicto, este desgarramiento entre tipos de conocimiento, se plantea de forma más descarnada para el profesorado, que se halla en el núcleo mismo del sistema escolar; y no tanto para la administración, ni para los diseñadores del currículum, ni para los gremios universitarios que se ocupan del estudio de estos temas.

El caso es que ese conocimiento “escolarizado” en muchas ocasiones no sirve para ayudar a comprender mejor el mundo en que vivimos ni a desenvolvernos en él, porque, aunque insiste, por ejemplo, en la correcta definición del concepto de clima, no sirve para entender cuándo y por qué se puede producir una violenta granizada; aunque se detiene en la fórmula matemática para pasar de escala lineal a escala superficial, no ayuda a manejar mejor un plano callejero o a orientarse en una ciudad desconocida; aunque se obsesiona con la clasificación de los seres vivos, no propicia activamente la preocupación por el mantenimiento de las especies de nuestro propio entorno.

Pero es que ni siquiera este conocimiento es una derivación o adaptación del conocimiento de los campos científicos disciplinares de referencia.

that which is studied in order to pass, that which is explained so that orderly studying and control is made possible, that which is taken from text books that reinforce what is learned) this is learning with peculiar traits, very different in any case to the scientific knowledge of references and also to knowledge through experience that, outside the school context, is experienced by the student... and even the holder of the teaching degree.

It could be said clearly that, in the school system, knowledge suffers a process- that we could almost call alchemy – as it is transformed into something cold, devoid of vitality, packed into administrable doses according to a fixed time table in an established place and, above all, susceptible to be submitted to examination. Indeed, knowledge here is ‘schematised’, converted in an adaptable product, apt for survival and development within the school system. But this learning process is also exceedingly far from knowledge as we imagined it at the beginning of the process that was going to allow us to achieve the objective we proposed. But who remembers to relate the sublime aims of education with the pedestrian mechanisms for those who end up qualifying an exam with a 4.25?

It is to be observed, in this respect, that this conflict, this uprooting of types of knowledge, is most discernible to the teacher that is in the nucleus of the school system; more so than for the administration, the designers of the curriculum, or the trade unions that are in charge of these issues.

This ‘schematised’ knowledge in many instances does not help to better understand the world in which we live or even to live intelligently in it. For, even if one masters the correct definition of the concept of climate, it does not help one to understand when and why there can be a violent snow storm; even if one finally learns the mathematical formula to get to the superficial scale from the lineal, it does not help one to read road maps better or to move with ease in an unknown city; even if one gets obsessed with the classification of living beings, this is not propitious with active preoccupation with the maintenance of the species surrounding us.

The fact is that this knowledge is not even a derivation or adaptation of the knowledge of the scientific fields of reference. Practice as well as investigation has been showing us that school disciplines- whether they be history, geography or biology...- has a logic and even a content that is

Tanto la práctica como la investigación nos vienen mostrando que las disciplinas escolares -trátase de la historia, la geografía, la biología...- tienen una lógica y hasta unos contenidos sensiblemente diferentes de sus referentes científicos disciplinares, por más que entre el profesorado no se plantee, por lo general, ninguna duda acerca de la estrecha coincidencia entre lo escolar y lo científico. Un ejemplo paradigmático como el de la constitución de la Historia escolar en la segunda mitad del siglo XIX nos muestra hasta qué punto la gestación de esa disciplina fue fruto de un complejo proceso en el que el referente científico es, en todo caso, uno más entre los diversos componentes del proceso (las necesidades del estado nacional, la función social de la educación en aquellos momentos, los nacientes intereses gremiales en la academia...). Lo malo es que en la historia escolar de nuestros días aún pueden apreciarse algunos rasgos característicos de aquel otro ancestro.

Y la rutina escolar nos mantiene en esta situación: la administración reformando el currículum cada cierto tiempo -como si esas reformas contribuirían eficazmente al cambio real de la práctica-; el profesorado centrado en la impartición de los temarios -convencido de que el cumplimiento formal de esa tarea profesional, si no garantiza el aprendizaje, al menos justifica su labor de enseñanza-; el alumnado sobreviviendo en la escuela -y sin plantearse si lo que supuestamente están aprendiendo les va a servir fuera de ese recinto-; las familias confiadas, y despreocupadas en muchas ocasiones, en que sus hijos e hijas están a buen recaudo y se están haciendo personas de bien para el futuro -sin entrar a valorar si el conocimiento que están recibiendo contribuye verdaderamente a ello-, etc.

¿Qué hacer ante ello? Ante todo, despertar, ser conscientes, salir del letargo, plantearnos de vez en cuando (tanto personalmente como en grupo) qué estamos haciendo, para qué sirve lo que hacemos, si se podría hacer de otra forma... Ese primer distanciamiento de la tarea diaria es un paso indispensable para poder empezar a ver las cosas más claras, como cuando se tiene algo demasiado cerca de la vista y no se percibe bien lo que es, hay que retirarse para poder identificarlo bien.

A continuación, reflexionar de forma más rigurosa sobre el conocimiento. Los profesores y profesoras somos "manejadores" de conocimiento y por consiguiente debemos conocer mejor esa materia prima con la que trabajamos, porque tenemos que tratar con ella, administrarla, cuidarla. Claro que

sensitively different from their disciplinary scientific references. In general, no doubt is thrown by the teacher on the narrow coincidence between that which is scholarly and that which is scientific. A paradigmatic example is one of the constitution of school History in the second half of the 19th Century; here we see up to which point the management of this discipline was the result of a complex process in which the scientific reference is, in any case, just one more between diverse components of the process (the necessities of the National State, the social function of education, in these moments, new union interests in the academy...). The bad thing here is that in the school history of our day, we can even appreciate some characteristic traits of this other, ancestral way.

School routine maintains us in this situation; the administration reforms the curriculum every so often -as though these reforms contribute efficiently to a real change in practice-; the teacher centred in the imparting of themes - convinces that the formal completion of his professional job, even if it does not guarantee learning, will at least justify his labour of teaching-; the students surviving school - without asking themselves if what they learn will be of use to them outside this setting-; families confiding in the school, and often unworried about their children being well nurtured and been made into persons that will be good for the future- with no consideration of whether the education the children are receiving will really contribute to this end-, etc.

What should one do faced with all this? To wake up, before all else, and to be conscious as opposed to lethargic and to ask ourselves from time to time (as individuals and as a group) what we are doing, of what use is it? Can it be done in another way? This first distancing of the daily job is an indispensable step to be able to start to see things more clearly, as when one has something from too close, one does not perceive what one sees well; it is important to step back to identify well.

It is also important to reflect, in a rigorous manner, on knowledge. We teachers are "managers" of knowledge and therefore must know the primary matter with which we work well, because we have to deal with it and administer it and care for it. It is certain that our own professional preparation often does not help us; in general we end our careers, with little or no didactic knowledge- with almost no reflection on knowledge and the field

nuestra propia preparación profesional con frecuencia no nos ayuda; por lo general terminamos la carrera -aparte de con escasa, cuando no nula, formación didáctica- sin apenas haber reflexionado sobre el conocimiento en que nos hemos estado formando, es decir, sin formación epistemológica. A este respecto, el pensador Edgard Morin propugna la idea del "diezmo epistemológico": la formación universitaria debería garantizar que, al menos, un 10% de los créditos estén dedicados a la reflexión epistemológica e histórica acerca del campo de conocimiento en que el alumnado universitario se esté formando (y ello no sólo para futuros docentes, sino para cualquier profesional). Eso nos ayudaría a entender la complejidad del conocimiento, sus procesos de construcción, las relaciones entre campos diversos, los intereses vinculados al conocimiento... Precisamente quien mejor domina un campo de conocimiento es quien más capaz es de manejar ese conocimiento en niveles diferentes y plantearlo para contextos distintos; en ese sentido, siempre resulta admirable ver cómo los verdaderos científicos son capaces de comunicar conocimientos muy complejos de forma que puedan ser comprendidos de manera relativamente sencilla.

Llegados a este punto, no tenemos más remedio que plantearnos cómo podemos contribuir a elaborar un tipo de conocimiento escolar más adecuado, más ajustado a las posibilidades de aprendizaje del alumnado y más acorde con los nobles objetivos de la educación. ¿Es eso posible? Desde luego constituye todo un reto; y podemos decir que muchos docentes lo han intentado y lo siguen intentando, siguiendo distintas vías. Una opción deseable es la construcción progresiva, en el marco escolar, de un conocimiento integrador, capaz de enriquecer el conocimiento que, en su contexto cultural, maneja el alumnado. Ese conocimiento podría estructurarse en torno a problemas, de forma que, así, se garantizase la vinculación con la realidad y la conexión con los campos de conocimiento organizados en el ámbito científico. En esa tarea no faltan experiencias, pero sí constancia y carácter sistemático, para poder ir generando una cultura escolar alternativa a la más convencional.

El camino, en todo caso, pasa por una reconstrucción de la relación del profesorado con el conocimiento que maneja. El distanciamiento y el desarraigo no tienen por qué conllevar la imposibilidad de establecer, sobre mejores bases, unas nuevas relaciones, que dejen de ser complicadas para pasar a ser complejas.

in which we have been formed, which is to say, without epistemological formation. In this respect, the thinker Edgard Morin propounds the idea of the "epistemological percentage". The university formation must guarantee that, at least a 10% of the credits are dedicated to epistemological reflection and history close to the field in which the university student is studying (and this not only for future teachers but for all professionals). This helps us understand the complexity of knowledge, its processes of construction, the relationship between diverse fields, the interests linked to knowledge... Precisely who dominates the field of knowledge better is he/she who is capable of managing this knowledge at different levels and able to look at it in different contexts; in this sense, it is always admirable to see how real scientists are able to communicate very complex know-how in a way that is relatively simple and understandable.

At this point, what is left for us to do is to consider how we can contribute in elaborating a type of school knowledge that is more adequate, better adjusted to learning possibilities in a class and more in keeping with the noble objectives of education. Is this possible? From here, all is a challenge: and we can say that many teachers have tried this and continue to try this, following different paths. A desirable option is the progressive construction, within the school framework, of an integrating knowledge, capable of enriching learning that, in its cultural context, is managed by the class. This learning could structure itself around problems, so that, in this way a link with reality is guaranteed as well as a connection with fields of organised learning in the scientific ambit. In this job, there is no lack of experience but constancy and a systematic character is needed to generate an alternative school culture to the more conventional one.

To arrive there, a reconstruction of the relationship between the teaching degree and managed learning is called for. The distancing and the uprooting do not have to be impossible to establish, and with better bases, there will be a new relationship, which will not be complicated because they are complex.

Recibido: 26 de Septiembre 2010.

Aceptado: 15 de Octubre 2010