

La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizantes

César Cascante Fernández*

Recibido: 01/04/2013

Aceptado: 01/09/2013



Resumen

El trabajo que a continuación se detalla tiene como principal propósito señalar lo que, para el autor, constituirían las líneas fundamentales y las diversas alternativas que se presentan para construir un discurso crítico-emancipador sobre la formación del profesorado que atienda a la igualdad y a la justicia social. Al mismo tiempo persigue revisar algunos aspectos de la propia práctica como docente de una universidad que se ocupa de la preparación de profesionales de la educación en el Espacio Europeo de Educación Superior, y más específicamente, en el Estado Español.

Palabras clave

Formación del profesorado, análisis político del discurso, pedagogía crítica.

The formation of teachers as a political analysis of the professionalizing discourses

Abstract

The main purpose of the following work is to point out what, according to the author, would constitute the fundamental lines and the diverse alternatives which are present to build up a critical-emancipator discourse about the formation of teachers who would take care of equality and social justice. At the same time, he purports to concrete certain aspects of his practice as a lecturer at a university that is concerned with the preparation of professionals of education in the European Space of Higher Education, and more specifically, in the Spaniard State.

Key words

Formation of teachers, political analysis of discourse, critical pedagogy.

1. El punto de partida: el discurso crítico de la formación del profesorado

Cuando me refiero al discurso crítico estoy entendiendo la palabra *crítica* en un sentido emancipador. No entiendo por crítica aquello que se puede plantear para que la formación del profesorado sea más eficaz en el sentido de que los profesores/as mejoren sus rendimientos, es decir, los resultados que sus alumnos obtienen.

Me planteo como formar al profesorado para que la educación pueda contribuir a la igualdad y a la justicia. En este sentido emancipador es también como han planteado la cuestión de la formación del profesorado algunos autores que me sirven como referencia inicial o punto de partida. Entre los más conocidos en España están Wilfred Carr, Stephen Kemmis (Carr y Kemmis, 1988) y Keneth Zeichner (Liston y Zeichner, 1993).

Para estos autores y otros más, el discurso crítico de la formación del profesorado (también tradición crítica, perspectiva crítica, etc.) se ha venido definiendo en contraposición a otros, fundamentalmente al discurso académico y al técnico. Sin embargo, sus planteamientos recogen, además, lo esencial de lo que podemos denominar el discurso práctico (tradición práctica, reflexiva, perspectiva práctica, etc.) de la formación del profesorado, es decir, la idea de que la formación (tanto inicial como continua) se debe desarrollar como una reflexión *en la práctica y sobre la práctica*.

El discurso crítico añade a esta idea otra no menos importante. Para que esta reflexión práctica no sea funcional con el sistema social y político, es decir, no contribuya a la reproducción del injusto orden social dominante, ha de estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico.

Así pues, de forma muy general, podemos definir el discurso crítico como el que entiende que la formación del profesorado debe realizarse como reflexión, en la práctica y sobre la práctica, informada social y políticamente desde una perspectiva contrahegemónica.

1.1. La relación teoría-práctica en la reflexión en la práctica y sobre la práctica

Los discursos académico y técnico de la formación profesional entienden la relación entre teoría y práctica de forma jerárquica: la teoría debe dominar la práctica.

Para el discurso académico, los profesionales de la educación deben ser formados en el conocimiento acumulado en las disciplinas científicas que están próximas a la tarea educativa. Se trata de que los estudiantes o los profesionales, si son educadores, conozcan con la mayor profundidad la psicología del aprendizaje y del desarrollo, la sociología de la educación, la materia que van a enseñar, etc.

Para la tradición técnica la teoría también precede a la práctica, en el sentido de que son los conocimientos técnicos más eficaces, establecidos mediante procesos de investigación educativa experimental, los que dicen cómo debe realizarse la práctica. Se trata, por lo tanto, de que los estudiantes o los profesionales conozcan las técnicas (teorías) que van a necesitar en su desempeño profesional y se entrenen en su aplicación (práctica).

Sin embargo, la relación entre teoría y práctica en el discurso práctico no está jerarquizada. La teoría no puede justificarse por sí misma, tiene valor en la medida que contribuye a la reflexión sobre la práctica. Por lo tanto, la teoría debe de partir de la práctica para iluminarla o reinterpretarla, es decir, para volver a ella. Se trata, por tanto, de una relación

no jerárquica, entre iguales que se necesitan mutuamente.

En el campo de la formación del profesorado la mayoría de los autores toma como referencia para entender esta relación entre teoría y práctica los trabajos de Donald Schön sobre la forma de trabajar de profesionales de distintos campos (Schön, 1992 y 1998). Sin embargo, este punto de vista acerca de la práctica como inevitable fusión de lo objetivo y subjetivo también es avalado por muchos otros autores. Así, por ejemplo, Bourdieu, con un planteamiento mucho más elaborado y general, rompe con la separación entre sujeto/objeto y teoría/práctica y sitúa en el concepto de *habitus* la explicación de la acción.

Para Bourdieu “*el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas «depositadas» dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción*” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 44).

Así pues, todo conocimiento que no parta y vuelva a la práctica, en el sentido que le da este autor, corre el riesgo de caer en el teoricismo o en el metodologismo. Bourdieu aboga por la fusión de las operaciones de construcción teórica e investigación práctica. No busca conectar el trabajo teórico y el empírico de una forma más estrecha sino dar lugar a que se entremezclen completamente.

1.2. La formación del profesorado informada social y políticamente desde una perspectiva contrahegemónica

La segunda dimensión del discurso crítico plantea que no es suficiente que la formación del profesorado sea entendida como una reflexión en la práctica y sobre la práctica. Debe estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico para poder contribuir a la transformación social. Si no es así la formación en la práctica y sobre la práctica resultará más eficaz para el orden neoliberal sin cuestionarlo.

El plantearse que la formación del profesorado debe estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico remite a una cuestión más amplia sobre el papel de la educación en general. Esta cuestión puede plantearse en los siguientes términos: ¿cómo puede la educación contribuir a la construcción de igualdad y justicia social?

Como iremos viendo no resulta fácil encontrar la respuesta, así que intentaré solamente plantear algunas ideas que no sean simplificadoras de cuestión tan compleja. Sobre todo pretendo revisar la idea, para mí equivocada, de que para que la igualdad y justicia avancen en una determinada sociedad basta con que haya más educación y de más calidad. En otras palabras, que convirtamos el derecho a la educación y el acceso real a ella en algo que, sin más matices, contribuye a la igualdad y a la justicia social.¹

2. ¿Cómo puede la educación contribuir a la igualdad y la justicia? Una crítica al productivismo educativo

Esta idea de vincular la existencia de más igualdad y más justicia con la extensión de la educación es una idea generalizada en todos los ambientes. Muchas personas, instituciones, movimientos, etc., entienden que el aumento del número de personas que reciben educación contribuye a que podamos establecer sin ningún género de dudas que estamos acercándonos a ese ideal de igualdad y justicia.

1 Una obra que representa bien este planteamiento es la de Darling-Hammond titulada *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos* (2006).

Cuantos menos analfabetos haya, cuantas más personas accedan a la enseñanza primaria o a la secundaria, cuantas más personas puedan realizar estudios universitarios, más estará contribuyendo la educación a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva la contribución de la educación a la igualdad y la justicia es, en primer lugar, de cantidad y después de calidad. Primero se trata de que todas las personas tengan de hecho la posibilidad de recibir educación. Que, por tanto, no quede nadie al margen de ese derecho por ser pobre, mujer, inmigrante, o por pertenecer a una minoría étnica o religiosa.

Después vendrá la cuestión de la calidad. No solamente se trata de que todas las personas tengan acceso real a la educación sino de que la educación que reciban sea de calidad. Si la educación que reciben los pobres, las mujeres, los inmigrantes o los miembros de una determinada minoría, no tiene la misma calidad que la que reciben los que no pertenecen a estos grupos, quedará todavía mucho por hacer para que la educación mejore su contribución a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva, se trata de que todos y todas tengamos acceso real a una educación de calidad a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, detrás de esta idea tan extendida, que casi parece natural, se esconden algunas cuestiones que, a poco que reflexionemos sobre ellas, nos plantean dudas, algunas de ellas bastante inquietantes como veremos a continuación.

Una primera reflexión siembra ya bastantes dudas sobre esta forma de ver la contribución de la educación a la igualdad y a la justicia. En las últimas décadas la extensión de la educación ha aumentado tanto en los países del *centro* como en los de la *periferia* del planeta sin que por esta circunstancia podamos decir que también nos encontremos con sociedades cada vez más igualitarias y justas.

Una segunda reflexión aumenta la desconfianza sobre la contribución de la educación a la igualdad y la justicia. No podemos decir que las personas más educadas (en este sentido, es decir las que más educación han recibido) son las que más contribuyen a la igualdad y a la justicia.

Muchas personas de las más educadas apoyan políticas claramente antisociales y, por otra parte, surgen movimientos sociales protagonizados por personas poco educadas que contribuyen de forma muy importante a la igualdad y la justicia.

Los datos indican que aunque se mejore en cuanto al número de personas que acceden y permanecen en el sistema educativo, al mismo tiempo pueden aumentar los niveles de injusticia (número de pobres, diferencia entre pobres y ricos, entre negros y blancos, hombres y mujeres).²

Para mantener este optimismo en cuanto al papel de la educación en su contribución a la igualdad y la justicia hay que pasar por encima de las aportaciones de lo que podemos denominar genéricamente sociología crítica de la educación.

2 A este respecto, y en general sobre algunas cuestiones paralelas a las planteadas en este trabajo, referidas a la situación de Latinoamérica, puede verse el trabajo de Gentili (2006).

Resumiendo brevemente sus aportaciones, a modo de simple recordatorio, podemos situar en el texto de Althusser *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1974) uno de sus comienzos. Althusser trató de revitalizar la teoría marxista siguiendo a Gramsci pero procurando evitar una interpretación historicista y humanista de este autor. En este trabajo se plantea conocer cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, como se realiza la reproducción de las relaciones de producción. Pero aunque la estructura económica es afirmada como determinante en última instancia, en este escrito se interesará especialmente por los procesos ideológicos que contribuyen a perpetuarla.

Para Althusser los *aparatos ideológicos del Estado* (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación...) son los encargados de transmitir la visión de la sociedad y de las relaciones sociales que interesa a los grupos dominantes. La escuela es considerada como un aparato ideológico del Estado dominante en el capitalismo, no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella.

Para la sociología crítica de la educación, los contenidos que transmite la escuela conducen a los estudiantes a un destino de clase al tiempo que ocultan las relaciones sociales impidiéndoles así conocer las condiciones reales en las que viven. El sistema escolar prepara así para distintas funciones reproduciendo las relaciones de producción: en primer lugar están los trabajadores manuales que abandonan pronto la escuela, luego los cuadros medios que están escolarizados por más tiempo y, por último, los administradores, políticos, ideólogos que llegan a la cúspide del sistema educativo.

Este trabajo precursor ha sido seguido por los de muchos otros autores que han ido matizando y desarrollando el papel de la educación en la reproducción y legitimación de las desigualdades e injusticias del orden capitalista.

Cabe citar, entre muchos otros, los de Baudelot y Establet (1975) sobre el establecimiento de dos redes en el sistema escolar para la reproducción de las estructuras sociales de clase; el de Bowles y Gintis (1981) sobre la correspondencia entre la estructura de las relaciones en el mundo de la producción y en el de la escuela.

Otro autor cuya obra podemos incluir también en las teorías de la reproducción, aunque alejándose de las posturas economicistas de los anteriores, es Pierre Bourdieu. Este autor, junto con Jean Claud Passeron (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1988) concede, según se van desarrollando sus aportaciones, una mayor autonomía a la esfera de la cultura con respecto a la economía.

Estos últimos autores, en sus primeros escritos, afirman que, del mismo modo que las instituciones económicas dominantes y su lógica de funcionamiento favorecen a los que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos niños que ya poseen capital cultural.

El concepto de *habitus* de Bourdieu es un mediador importante para comprender cómo se transmite y hereda ese capital cultural. La escuela reproduce las desigualdades sociales, no de forma mecánica, sino reforzando el *habitus* (el gusto, el lenguaje, el estilo, las buenas maneras, determinadas formas de ver, pensar, valorar y sentir...) que corresponde a las familias de clase media.

El papel de la escuela es, en cierto sentido, secundario, ya que no es el centro en el que

se producen las desigualdades, pero es muy importante porque sirve para legitimar las desigualdades que se producen en el seno de la familia. La escuela, la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural como si fuese la cultura legítima y convirtiendo en ilegítimas otras culturas.

En un sentido semejante hace sus aportaciones Basil Bernstein (1988a, 1988b) explicando cómo las relaciones de poder y la división social del trabajo están presentes en las prácticas escolares y familiares.

Otros autores se han encargado de hacer ver que en el sistema de reproducción de las desigualdades e injusticias sociales que la educación establece se dan también resistencias. En este sentido está la obra de Paul Willis (1988), Michael Apple (1986 y 1987) y Henry Giroux (1990), entre otros.

Todas estas aportaciones, y muchas otras que podían citarse, que he incluido genéricamente en la sociología crítica de la educación a modo de simple recordatorio, nos muestran como la educación no siempre contribuye a la igualdad y a la justicia. Más bien es todo lo contrario, la educación es un mecanismo de reproducción y legitimación de la desigualdad y la injusticia. Y no solamente eso: la educación construye identidad imponiendo, de forma más o menos sutil, la de la clase dominante.

Teniendo en cuenta lo planteado por lo que hemos llamado genéricamente sociología de la educación, el camino para pensar como la educación puede contribuir a la igualdad y a la justicia contempla otros horizontes. No basta con extender y hacer efectivo el derecho a la educación. La educación, sin más, puede contribuir a la reproducción de las desigualdades y a la legitimación de la injusticia.

Si la educación es uno de los aparatos ideológicos con los que el orden social dominante extiende su ideología, la educación que pretenda contribuir a la igualdad y a la justicia, tiene que, en primer lugar, ser consciente de esta situación. Sólo si somos conscientes del papel que le quiere hacer jugar el orden neoliberal podemos intentar hacerle jugar otro que la pedagogía crítica ha denominado lucha ideológica contrahegemónica.

A partir de aquí se abren, al menos, dos caminos diferentes, no sé si complementarios, para que la educación contribuya a la igualdad y a la justicia.

3. El discurso educativo crítico

El primero de ellos parte de la consideración de la ideología como falsa conciencia acerca de la realidad. Si la ideología es falsa conciencia acerca de la realidad, la misión de la educación auténticamente emancipadora es la de develar esa realidad. Es decir, la de que los educandos tomen conciencia acerca de cuáles son los mecanismos con los que se construyen las situaciones de desigualdad y de injusticia. Sólo así podrían ser sujetos de su propia historia, es decir, auténticos ciudadanos con capacidad para pensar y actuar.

Uno de los elementos primarios de esa toma de conciencia es, precisamente, percatarse de que las desigualdades y la injusticia no se combaten solamente con la educación, sino que es necesario un cambio en el sistema social general que afecte en aspectos básicos a la economía y a la política.

Y que estos cambios requieren de conciencia y acción colectivas para construir otro mundo.

Otro de los aspectos fundamentales en este camino es que la educación trate de los problemas sociales que tienen las personas producidos por la existencia de un orden injusto y desigual.

La educación alienadora no trata estos problemas, sino que de forma encubierta, a través del currículum oculto, los difunde, naturalizando con ello, el orden social hegemónico. Dicho de otra forma: no puede haber educación desalienadora si no se tratan como parte del currículum los problemas que afectan a la humanidad y sus causas y posibles soluciones.

La tercera cuestión fundamental para desarrollar esta perspectiva es la de cómo tratar estos problemas sociales relevantes para el futuro de la humanidad. Dos son las condiciones para su tratamiento: información verdadera y diálogo razonable. La información verdadera implica la presentación de otras informaciones. Informaciones que develen las situaciones de opresión causantes de la desigualdad y de injusticia que no son habitualmente conocidas por los educandos ya que no circulan por los aparatos ideológicos que utilizan las clases y sectores dominantes para difundir su ideología. Conceptos y datos que informen acerca de la realidad ocultada por el poder económico, político y social.

El diálogo razonable se produce a partir de la información verdadera. Un diálogo que a partir de la nueva toma de conciencia —que el desvelamiento del orden social existente ha producido— se acerque a las posibilidades de acción para crear un orden social nuevo. Un diálogo, en definitiva, que aproxime el pensamiento verdadero a la acción transformadora.

4. El discurso educativo postcrítico

El otro camino parte de un punto común con el anterior pero presenta matices diferenciadores. El punto común es la idea de que la educación no contribuye a la lucha por la igualdad y la justicia si no se constituye como instrumento de lucha ideológica contrahegemónica.

El matiz diferenciador puede ser explicado a partir de una concepción distinta de ideología. Si para el pensamiento educativo crítico más habitual la ideología es entendida como falsa conciencia acerca de la realidad; para el que podemos denominar postcrítico la ideología es entendida como *sutura*.

Permítaseme aclarar esta última idea partiendo de la concepción de sujeto que implica. Desde el punto de vista postmoderno o postestructural el sujeto moderno se corresponde con una construcción social e histórica, característica de una época y unos territorios. El sujeto moderno, sea el liberal o el neoliberal, sólo existe como resultado de los aparatos discursivos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura (Silva, 1997).

El sujeto es construido por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan,

que necesitan una de otra. Sin discursos no vemos, pero al mismo tiempo, cada uno de ellos, nos permite ver determinados aspectos y nos oculta otros de la realidad interna y externa.³

El sujeto desde su nacimiento es producto de discursos (sociales, siempre plurales y diversos, a veces antagónicos) que se reelaboran en un diálogo interior, que le constituyen en ese diálogo permanente hasta su muerte. Algunos de esos discursos se nos ocultan en el inconsciente, otros se naturalizan en nuestra conciencia como si respondieran a la verdad objetiva.⁴

Cada discurso, o mejor lo que podemos identificar desde otro discurso como tal, no es más que un juego de saber-poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. No hay discursos que no sean parciales, situados, que puedan disponer un orden más allá de ellos mismos, que respondan a algo genuino, universal, ahistórico, trascendente, verdadero. La verdad de un discurso sólo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discurso se mueve.⁵

Es precisamente en este punto en el que podemos situar el concepto de ideología como *sutura*. La ideología se da cuando el sujeto no es consciente de que su discurso no puede ser, por su carácter parcial y situado, una representación de la realidad misma. Cuando pierde también la noción de que su propio discurso es construido por los discursos de los otros, también de los que producen discursos antagónicos al propio. Y cuando, también, piensa que su discurso es plenamente consciente, es decir, no tiene la intuición acerca del magma oculto en el que su discurso se genera.

Así pues, por su dimensión oculta, los discursos están preñados de emociones que no son

3 La concepción de discurso como lingüístico-extralingüístico es la que utilizan Laclau y Mouffe (2000). Una concepción, a mi entender y tal como plantea Buenfil (2004), semejante a la de Foucault.

4 La obra de Vigotsky complementada con la de Bajtin la entiendo en este sentido no esencialista. El importante trabajo de Wertsch (1993) resulta una imprescindible aportación para esta interpretación. La aportación del psicoanálisis a este planteamiento la entiendo tal y como la entiende Castoriadis, es decir como fuente de prácticas creativas situadas en los discursos inconscientes, más que como sujeción identitaria (Urribarri, 2002).

5 Aunque para algunos modernos este planteamiento es relativismo postmoderno, un autor como Quine (2002) ya lo planteó desde la lógica. Desde la lógica no hay una ontología más verdadera que otra, sólo hay ontologías rivales con diferentes discursos y presupuestos sobre lo real, comprometidas de diferentes modos con ello. La lógica puede intentar establecer una ontología de fondo o de trasfondo del juego global de aprehensión y conocimiento del mundo. Pero eso es todo. Desaparece así la búsqueda inveterada de una base segura del conocimiento en 'últimas fundamentaciones' filosóficas, en 'verdades eternas' necesarias, apriorísticas y analíticas; metafísicas, en último término.

Las cosas no son los datos sensoriales del empirismo. Sólo son identificables y cognoscibles desde el lenguaje, 'a través el laberinto de la teoría intermedia' que éste incluye. Las cosas son los nombres que les damos desde las categorías que van imbricadas ya en el lenguaje en el que tienen significados esos nombres. No hay conocimiento directo de las cosas que justifique ingenuamente la familiaridad de trato diario con ellas, su simple observación o experiencia. No podemos identificar sin más un portador firme de significado, un núcleo duro de significación, que fuera así traducible a lenguajes diferentes mediante palabras diferentes, en una especie de ideal atomista comunicativo. En general, las palabras y las frases no tienen significado y sentido sino en el interior de un lenguaje, es decir, de una teoría, de una ontología. Y sólo en ese interior una cosa puede considerarse real y reconocible como tal, en tanto significado de una palabra en una frase con sentido. (La semántica de la referencia, curiosamente, sólo es aplicable dentro del lenguaje).

separables de todo lo que nombramos de otra forma. No son más que miradas sentimentales nacidas de las voces que habitan nuestra mente, voces que fueron externas y que fueron reconstruidas en el diálogo interiorizador que nos constituye y que inevitablemente se proyectan sobre los demás constituyéndolos. Individuo y sociedad, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad no son más que convenciones mutuamente constituyentes en un diálogo permanente lleno de malentendidos.

Sin sujeto preexistente la historia-mundo no tiene una línea de desarrollo que sirva de referencia para establecer su progreso. Los seres humanos nos organizamos con arreglo a la pugna entre discursos, discursos que valoramos desde otros discursos más generales sobre el mundo (cosmovisiones) también en pugna, que les otorgan valor. Cada paso es una encrucijada de caminos que resolvemos provisionalmente porque es imposible detenerse. Sólo los discursos hegemónicos sobre la organización social se presentan como racionales, como naturales.

Sin sujeto preexistente que sirva de referencia a lo social todo se vuelve política. La política no es solamente la organización de lo social con arreglo a la naturaleza preexistente de los individuos, la política no solamente se ocupa de lo público sino también de lo privado. La política, es decir, las decisiones humanas, constituyen las subjetividades (no solamente las desarrollan) al mismo tiempo que deciden lo social sin patrones o límites preestablecidos. En cierto sentido todo es posible y depende de nuestras decisiones.⁶

La organización social, desde esta perspectiva, no puede estar basada en la elección racional (la de una racionalidad universal o identitaria) o en el asociacionismo por intereses particulares. Necesita de mecanismos democráticos de base e igualitarios que permitan a todas las personas a nivel planetario la decisión permanente en cada momento. Mecanismos que nos incluyan a todos/as, en donde la representación se limite al mandar obedeciendo. Mecanismos que no están contruidos sino que sólo tienen un funcionamiento emergente a través de *presupuestos participativos*.⁷

Desde la perspectiva de la muerte del sujeto preexistente la educación se abre a nuevas posibilidades al mismo tiempo que se sitúa, en su dimensión institucional, solamente como un nudo de la red democrática.⁸

6 Utilizo el término política en un sentido similar a como lo utiliza Castoriadis (1990). La política a diferencia y por oposición a lo político, implica una institucionalidad que permite y promueve su propio cuestionamiento. Cuando aparece la política, hay un reconocimiento explícito de que la institución social, y por lo mismo, la ley no se fundan más que en la sociedad misma, son una obra humana sujeta a su propia capacidad crítica, que renuncia a toda pretensión de legitimidad externa a sí misma.

7 En este sentido, los presupuestos participativos representan —términos de Gramsci—el surgimiento del nuevo orden democrático en donde ya empiezan a ejercer su poder y a mostrar que otro mundo es posible. El creciente desprestigio de la democracia existente como mecanismo de expresión de la voluntad de la ciudadanía, la contemplación de los partidos políticos, sindicatos y asociaciones como no representativos y dominados por una burocracia, sería la expresión del declinar del viejo orden democrático. El papel del Estado, desde esta perspectiva de democracia de base o participativa, es el de hacer posible que esta democracia esté cada vez más generalizada.

8 Un buen ejemplo de las posibilidades de libertad que se abren con la muerte del sujeto preexistente es el movimiento *queer*. Las identidades sexuales de hombre y mujer tenidas como universales ya han sido puestas en entredicho hace tiempo. El movimiento *queer* cuestiona todo tipo de identidades sexuales como las de homosexual y heterosexual, quedando la sexualidad como algo en construcción abierta a todo tipo de posibilidades. Sobre la relación entre el pensamiento *queer* y la educación puede verse Talburt y Steinberg (2005).

Su misión fundamental es la de *desnaturalizar* los discursos dominantes, es decir, la de presentar el discurso del sujeto universal o el de las identidades particulares como un discurso más. La de presentar el autodenominado conocimiento científico como el discurso hegemónico vinculado a determinados intereses sociales y por lo tanto históricos.⁹ El de presentar la *alta cultura* como un discurso expresivo de grupos e intereses sociales.¹⁰

Se trata, por lo tanto, de hacer posible la diferencia sin cerrar la posibilidad a la articulación de los discursos, es decir sin caer en identidades esenciales.¹¹ Para ello es necesario conocer discursos diferentes (dentro de un mismo campo de conocimientos, de expresiones culturales, de la ética), con sus diferentes concepciones del sujeto, la historia y el mundo actual. Y presentarlos en su dimensión lingüística-extralingüística, es decir, entrando en su valoración por sus efectos prácticos, no por su nivel de verdad que resulta inconmensurable. En este mismo sentido, vinculando la educación con la democracia participativa o de base, los centros educativos no deben ser gestionados ni por el Estado burocrático, ni por los usuarios, ni por los clientes. Como todos los servicios sociales deben ser gestionados por toda la ciudadanía integradamente.

Integradamente en un doble sentido. Por un lado integradamente con todos los demás servicios e instituciones sociales que también son educativos (desde los servicios sanitarios, a los medios de comunicación y los mecanismos de gestión política participativa). Por otra, en un marco de decisión democrática participativa que abarque integradamente ámbitos cada vez más extensos de ciudadanía que no se limiten al distrito o al barrio. En definitiva, otra educación es posible sólo si otra democracia más controlada por la ciudadanía y más globalizada, en una globalización alternativa, es posible.

Concebida la escuela como un nudo de la red social, los proyectos educativos postcríticos tienen que concebirse, más que como programas, como estrategias generales para enfrentarse a los problemas generales de la humanidad.¹² Pero no pueden hacerlo partiendo de un supuesto conocimiento verdadero y formular preguntas retóricas para desvelar la realidad oculta. Deben de partir de la diversidad de los discursos existentes en la vida cotidiana (incluso sobre cuáles son esos problemas de la humanidad) buscando las diferencias de visión entre los estudiantes, entre los profesores, en la ciencia, en el arte, en la cultura alta y baja, en la sociedad en general.

9 Un par de ejemplos de lo que quiero decir. El discurso de la economía neoliberal no es más que el discurso hegemónico de la denominada ciencia económica. Un discurso que como todos es situado, parcial, ligado a intereses-poderes y basado en última instancia en algo indemostrable científicamente como es la existencia del sujeto universal neoliberal. Puede verse al respecto Etxezarreta (2004). El discurso de la Teología de la Liberación es también un discurso, como todos, basado en algo indemostrable como es la existencia de Dios y también situacional, ligado a intereses-poderes. Los discursos, entonces, deben ser valorados por sus efectos prácticos y no por su nivel de verdad, lo que resulta imposible sin entrar en el régimen de verdad de cada uno de ellos.

10 En este sentido se mueve, en líneas generales, el heterogéneo campo de los Estudios Culturales.

11 El proceso de intersubjetivación de los discursos es planteada por Laclau y Mouffe (2000) por medio del concepto de articulación como la creación de una nueva hegemonía en términos gramscianos. Hart y Negri (2004) desde la perspectiva de Deleuze, la plantean de forma distinta como creación de multitud a partir de las situaciones históricas que en el capitalismo postfordista se están dando.

12 Para la distinción entre programa y estrategia, puede verse el trabajo de Morin (1994) entre otros. La diferencia entre entender la enseñanza como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es una de las diferencias sustanciales entre la mayoría de los discursos educativos liberales (programas) y los postcríticos (estrategias).

Se trata de partir de la diferencia para *deconstruir* los discursos, para entrar en un diálogo auténtico e igualitario entre ellos, para valorar sus consecuencias políticas, en definitiva, para que el diálogo nos transforme y abra nuevas posibilidades de transformación de la sociedad.

Se trata de enseñar lo que no sabemos y aprender lo que ni siquiera imaginamos. Se trata de reconstruir los discursos que nos constituyen para encontrar su articulación con los que son diferentes, para organizar desde la diferencia la sociedad que queramos entre todos, sin que nadie oculte sus intereses particulares detrás de verdades preexistentes.

5. Volviendo a la formación de profesionales desde el discurso postcrítico

A modo de síntesis de lo que he venido planteando puedo decir que el discurso postcrítico de la formación de profesionales rompe, desde un punto de vista gnoseológico, con el dualismo sujeto-objeto y teoría-práctica. En este sentido su punto de partida y de llegada es, en el lenguaje de Bourdieu, el *sentido práctico*, es decir lo que hacemos los profesionales en nuestro trabajo, esos planes de acción en donde se fusionan múltiples saberes; es decir, nuestro *habitus*.

Siguiendo a Bourdieu, el *habitus* está relacionado con el concepto de *campo*. El *campo* profesional como conjunto de relaciones objetivas e históricas ancladas en ciertas formas de poder o capital, como espacio de conflicto entre los discursos académicos profesionalizantes.

Pero los discursos académicos profesionalizantes que luchan por tener hegemonía en el campo, remiten a su vez a otro campo más general: el *metacampo* del poder (Bourdieu y Wacquant, 2005). Los discursos académicos profesionalizantes se sitúan en su *campo* según su funcionalidad para el poder. Esta relación entre los flujos de fuerza del *campo* profesional y los del *metacampo* es la que otorga un carácter político a cualquier práctica profesional.

Manejando estos conceptos podemos decir que una formación crítica debe hacer emerger estas relaciones entre *habitus*, *campo* y *metacampo* para estudiarlas y manejarlas. Debe, también, *desnaturalizar* tanto los *habitus* más dominantes, como las teorías que son hegemónicas en los *campos* y en el *metacampo*. Para su *desnaturalización* es necesario recuperar otros *habitus*, otros flujos en los *campos* que están siendo enterrados por su escasa funcionalidad para el poder.

Esta desnaturalización pasa por uno mismo, por el *autoanálisis* de cada profesional.

Utilizando otro lenguaje más propio de los postestructuralistas, también se puede entender que la formación crítica de profesionales consiste en la *deconstrucción* de los discursos profesionales, o lo que viene a ser lo mismo, en un análisis político de los distintos discursos (lingüísticos-extralingüísticos) sobre la forma de desempeñar la profesión.

6. La práctica de la formación de profesionales como análisis político de los discursos profesionalizantes: el formador de formadores como antropólogo

Desde la perspectiva de lo que he llamado el discurso postcrítico de la formación de profesionales, el desarrollo de una asignatura, dentro de la arquitectura habitual de nuestros planes de estudio dominadas por los discursos académicos y técnicos de la formación de

profesionales¹³, tiene planteadas las siguientes tareas inherentes a lo que hemos llamado *reflexión sobre la acción informada social y políticamente*:

- Delimitar el *campo* de estudio propio de la asignatura y rastrear en él los diferentes *discursos* o *habitus* que están o han estado presentes en ese *campo*.
- Hacer emerger los *habitus* o *discursos* que revelen posiciones diferentes para que puedan ser estudiados. Se trata de una tarea de reconstrucción de los diferentes *discursos* o *habitus* para que puedan ser expuestos.
- Que la reconstrucción relacione los *habitus* hallados con la estructura del *campo profesional* del que se trate y así mismo con el *metacampo*.

Dicho de otra manera, los distintos *discursos* hallados en el campo deben ser expuestos utilizando tres categorías para su estudio o análisis: 1) las *decisiones técnicas* que toman, 2) las *decisiones teóricas* implícitas o explícitas que están presentes en sus técnicas y, 3) las *decisiones metateóricas* que están relacionadas con las anteriores y que aluden a las cuestiones políticas y sociales más generales.

A partir de que el profesor haya realizado esta tarea de antropólogo reconstruyendo la diversidad cultural del campo, el aula deberá funcionar a modo de museo interactivo para que los estudiantes puedan conocer los discursos dominantes en el campo, los que resultan invisibles por la hegemonía de los dominantes, puedan también *manipular* los discursos expuestos para descubrir sus mecanismos ocultos y sacar sus propias conclusiones, enfrentándolos con sus propios discursos, sobre sus vinculaciones con una determinada concepción del sujeto, la historia y el presente del mundo, y la educación. Y así, con la libertad que proporciona estar en disposición de recorrer diversos caminos, vayan reconstruyendo de forma consciente su propio discurso.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1974). "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En: Althusser (coord.). *Escritos*. Barcelona: Laia, 105–170.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BERNSTEIN, B. (1988). a) *Clases, códigos y control (I)*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1988). b) *Clases, códigos y control (II)*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BUENFIL, R. N. (2004). *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. [Recuperado el 1 de julio de 2004]. <http://www.uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N_7_8/página_n1_.htm>
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASCANTE, C. (2004). “La Reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167.
- CASCANTE, C. (2007). “La formación del profesorado (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente”. En: Romero y Gómez, (comps.). *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, 143-167.
- CASCANTE, C. (2009). “¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-162.
- CASTORIADIS, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira.
- ETXEZARRETA, M. (comp.) (2004). *Crítica a la economía ortodoxa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GENTILI, P. (2006): *Seminario: educación y ciudadanía: un desafío para América Latina*. [Recuperado el 30 de marzo de 2006]. <https://www.pie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili.pdf>.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Visor
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud*. Madrid: Debate.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2000). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.

- MORIN, E. (1994). “La complejidad y la acción”. En: Morin (coord.). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- QUINE, W. (2002). *Palabra y objeto*. Madrid: Herder.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- TADEU DA SILVA, T. (1997). “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?”. En: Veiga Neto (coord.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 273–290.
- TALBURT, S. y STEINBERG, S. R. (comps.) (2005). *Pensando querer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.