

## EN DEFENSA DA TEORÍA

*Xulio Rodríguez López*

### PORTICO

Non hai discusión no feito de que moitos ensinantes consideran que a teoría educativa ten pouco que ver coa solución práctica dos problemas que se presentan nas aulas. Non hai tampouco demasiada discusión en recoñecer que a actividade práctica do ensino, en calquer nivel do sistema educativo que se considere, é bastante rutinaria. Todos os profesores e ensinantes programan, executan actividades, realizan tarefas distintas, pero moi poucos son capaces de dar respostas convincentes e válidas de por que fan o que fan e de por que non fan outra cousa diferente. As actuacións de moitos profesionais do ensino, de calquer nivel do ensino, explican-se máis polo hábito, o costume, a opinión, porque así se fixo sempre ou por impresións e concepcións vagas, difusas, implícitas e inconscientes, e polo tanto, non susceptíbeis de reflexión crítica.

Unha concepción do ensino, moi extendida entre nós, é a perspectiva técnica da ensinanza que considera a esta como unha actividade aplicada. Desde esta perspectiva o bon ensinante é o que domina moitas técnicas para impartir os coñecimentos. Unha obra clásica xa neste sentido é a de TYLER, "Principios básicos del currículo", na que se establece que o currículo é un meio para a consecución duns obxectivos. Desde esta perspectiva, os ensinantes e as súas actuacións fundamentan-se na posesión das destrezas técnicas que aplican en situacións de ensino-aprendizaxe, en situacións de aula. A destreza profesional consiste na capacidade de diseñar técnicas e medios eficaces para a consecución duns resultados previstos de aprendizaxe profesional do ensino non tería que preocupar-se do deseño do currículo, que ensinar, tal como o entende Jhonson, senón do deseño da instrución: como ensinar, é dicir, dominar unhas técnicas ao servizo de non se sabe moi ben qué finalidades e obxectivos, o cal converte aos profesionais do ensino en simples executores do que os teóricos do currículo ou os poderes políticos determinen. A súa función é a de aplicar na práctica as normas e regras derivadas do coñecemento científico que outros elaboran. Os famosos programas renovados son todo un exemplo do que conleva a concepción técnica do ensino.

## O ENSINO COMO INTERACCION TEORIA-PRACTICA

Poñámo-nos de acordo nalguns puntos en relación ao que é o ensino:

- En primeiro lugar concebemos o ensino como unha actividade fundamentalmente práctica, e como afirma GAUTHIER "os problemas prácticos son problemas do que hai que facer...a sua solución so se atopa facendo algo"(1).Se iso é así a importancia da práctica non se pode negar,non nos pode pasar desapercibida.
- En segundo lugar podemos estar de acordo en que os problemas no ensino producen-se, aparecen cando se presentan diverxencias e discrepancias entre unhas actividades prácticas concretas e os resultados que se esperan conseguir coa realización e execución de esas actuacións.
- En terceiro lugar podemos tamén aceptar que se se poñen en funcionamento unhas determinadas actuacións ou se executan unhas concretas actividades porque con elas esperamos conseguir algo,é porque as nosas expectativas teñen algun fundamento, porque partimos dalguns presupostos, opinións ou crenzas que, cando menos,xustifican esas expectativas.Así pois podemos estar de acordo en que cando poñemos en práctica calquer tipo de actuación é porque dispoñemos dalgun marco teórico, dalgun fundamento ou opinión que nos guía e que orienta esa actuación concreta.Entón non parece demasiado correcta a consideración de que a teoría educativa ten pouco que ver coa solución práctica dos problemas que se presentan na aula, de que a teoría serve de pouco e para pouco.

Dito doutra maneira, o ou os que se adiquan a calquer actividade práctica, e o ensino é unha desas actividades, teñen que ter algunha "idea" do que é e en que consiste esa actividade práctica e algunha "idea" do que hai que facer.Quen nos adicamos ao ensino temos tamén algun coñecimento sobre o mesmo, algunha teoría prévia,teoría e coñecimento que guía as nosas actuacións e as nosas prácticas de ensinanza. Quen non teña algunha idea do que hai que facer en calquer actividade práctica non pode adicar-se a ela.

Desde esta perspectiva a separación ou dicotomía teoría-práctica desaparece.En toda práctica existe sempre unha teoría.

Iso implica que no ensino, en canto actividade práctica, están presentes presupostos, fundamentos, crenzas, opinións, coñecimentos teóricos. En todo caso podemos preguntarnos en primeiro lugar,cais son esas crenzas e coñecementos previos, pero non podemos negalos; en segundo lugar cal é a validez desas opinións e crenzas e deses coñecimentos e "teorías" previas.

Pero non nos adiantemos na nosa análise.Vaiamos pouco a pouco.

Quen son en realidade os que actúan na práctica educativa? quen son os que poñen en funcionamento as actuacións concretas nas aulas, as actividades no ensino?,quen son os que fan algo ante situacións problemáticas coas que se atopan? quen son, en definitiva, os practicantes do ensino?. A resposta é evidente: os profesores.

Cais son as crenzas, opinións, valores supostos, teorías, coñecimentos que guían e orientan as actuacións prácticas dos practicantes do ensino? A resposta é tamén evidente. As teorías,coñecimentos, crenzas, opinións etc, que funcionan na práctica educativa, na práctica do ensino son as que posúen os practicantes do mesmo, as dos profesionais, non as dos grandes teóricos da educación, da ensinanza e do currículo.

Nos momentos actuais asistimos a unha reflexión colectiva, a nivel de Estado, sobre a reforma da estrutura do sistema educativo e sobre o que deba ser o currículo nos distintos graus ou niveis desa estrutura

Asistimos a unha discusión sobre a mellora da calidade do ensino e todos aceptamos que esa mellora ten que contar forzosamente cos ensinantes pois son quen executan o ensino. Se realmente se quere conseguir unha mellora na calidade do ensino terá-se que incidir nos supostos, coñecementos, teorías, valores que están presentes na práctica educativa, haberá que valorar criticamente cal é a validez e a idoneidade das teorías, crenzas, opinións e supostos que realmente actúan na práctica, haberá que actuar sobre as "teorías" dos practicantes xa que son esas e non outras as que realmente guían e orientan as prácticas do ensino.

Se esa reflexión e valoración crítica mostra que esas crenzas e presupostos teñen pouca ou nula validez, se a reflexión e valoración crítica que se faga desas teorías previas mostra a súa inconsistencia a súa non idoneidade haberá que cambiá-las coa finalidade de mellorar a práctica. "Trata-se de que ao someter a unha reconsideración racional as crenzas e xustificacións das tradicións existentes e en uso a teoría informe e transforme a práctica, ao informar e transformar as maneiras en que a práctica se entende. E dicir, non hai transición da teoría á práctica como tal senón máis ben do irracional ao racional, da ignorancia e o hábito ao coñecemento e á reflexión". Trata-se de "mellorar a eficacia práctica das teorías que os ensinantes utilizan para conceptualizar as súas propias actividades"(2). É condición "sine qua non" para mellorar a práctica educativa, e consecuentemente, a calidade do ensino, mellorar as teorías, supostos e actitudes dos practicantes do ensino, dos ensinantes.

No proxecto de reforma do MEC (3) exíxese-lle ao profesorado, como elemento indispensable nesa mellora da calidade do ensino que sexa mediador e intérprete entre a teoría e a práctica, que posea unha sólida formación profesional e académica, capacitado para reflexionar sobre a acción, un investigador na aula, capaz de axear a súa práctica aos avances do coñecemento científico-técnico-pedagóxico. Debe responder ás esixencias do coñecemento disciplinar e interdisciplinar; acomodar as propostas curriculares á aula; diagnosticar a situación de aprendizaxe dos alumnos e do grupo de alumnos; enxuciar as diferentes estratexias didácticas e seleccionar as máis adecuadas; responder aos principios do ensino comprensivo e individual; formular, inventar e experimentar técnicas e estratexias metodolóxicas e de avaliación; deseñar, elaborar e desenrolar instrumentos, técnicas e materiais didácticos; organizar o espazo da aula e o tempo en relación ao currículo; realizar a orientación dos alumnos e guiá-los no seu proceso de aprendizaxe; poñer en funcionamento distintas técnicas de traballo intelectual e conseguir que os alumnos as adquiran; identificar dificultades dos alumnos na aprendizaxe e axudar-lles a superá-las; elaborar plans de acción tutorial e de recuperación das dificultades coas que os alumnos se atopan, ademais de todas as outras tarefas burocrático-administrativas como pasar lista, cobrar as informacións aos pais, os rexistros dos alumnos, vixiar recreos, comedores, facer de bibliotecarios e un longo etc..

E certamente un modelo atractivo de profesor, pero ten-se en conta o que sucede na realidade? Temos, de feito, algo parecido? canto tempo será necesario que transcurra para que a profesión docente se semelle en algo a ese desideratum?

Falando da importancia do profesorado para mellorar a calidade do ensino FERNANDEZ PEREZ (1986) afirma: "Supoñamos que a fin de evitar o fracaso escolar o Ministerio publica unha disposición que non permita máis de 20 alumnos por profesor...pode reforzar-se e aumentar a frecuencia dos fracasos se por exemplo o profesorado se dedica, por falta de pre-

paración, ou de motivación, ou de ambas as dúas cousas, a facer cos seus 20 alumnos os mesmos disparates pedagóxicos que antes facía con 40 (co que toca a cada alumno mais ración de disparates)"(4).

Se a calquer actuación práctica subxace algun suposto ou teoría será necesario analizar cais son esas actuacións e cais os supostos nos que esas actuación se fundamentan. Se analizamos algunhas actuacións prácticas nas aulas, algunhas actividades que os alumnos se ven obrigados a realizar porque están no libro de texto de turno,(que por outra banda constitúe o intérprete fundamental dos programas renovados neste momento,) poderemos tamén valorar a fundamentación das mesmas.Fundamentación que na maioría dos casos responde a implícitos e que é inconsciente e, polo tanto,moi difícil de someter a reflexión crítica.

As diferentes actuacións ás que nos imos referir están recollidas dalgunha bibliografía, de situacións reais da aula, de actividades de distintos libros de texto aprobados polo Ministerio, que responden a concepcións non válidas e, en moitos casos, a prexuízos disfrazados de coñecemento científico baixo o lema de que as cousas son así e non poden ser doutro xeito, baixo a explicación do naturalismo ou da lei natural na que ROUSSEAU se leva a palma pois todo é bon cando sae da NATURALEZA e todo se pervirte nas mans da SOCIEDADE.

Rousseau escolle ao Emílio dunha familia rica porque "o pobre non ten necesidade de educación...Escollamos, pois a un rico; estaremos seguros, ao menos de ter feito un home...Por idéntica razón non me pesa que Emílio teña linaxe"(5)

"Non concedades nada aos seus desexos porque el o pida. Que el non saiba que é por obediencia cando actúa"

"Que el crea ser sempre o amo e que sempre o seades vós.Non hai suxección tan perfecta como a que conserva a aparencia de liberdade..Sin dúbida el non debe facer o que queira senón que debe querer o que vós queredes que faga...non debe abrir a boca sin que sepades o que vai a dicir"

"Un é activo e forte o outro é pasivo e débil...Estabelecido este principio segue-se que a muller está feita especialmente para agradecer ao home.Convenio en que esta non é a lei do amor, pero si a da natureza"

"Facilitade sen escrúpulo unha educación de muller ás mulleres, facede que estimen os coidados do seu sexo, que teñan modestia, que saiban velar polo seu fogar e ocupar-se da súa casa"

Non quero alongar máis as citas do eminente pedagogo xenebrino. Xa abundan. O home é bo POR NATUREZA, todo dexenera nas mans da SOCIEDADE

Por lei natural as mulleres son inferiores aos homes, os negros inferiores aos brancos, os ricos mais listos que os probes. Estes razoamentos explicitados así está claro que non son aceptados,pero repiten-se literalmente na práctica educativa,"sempre houbo listos e tontos" é natural,é normal.

O razoamento de Rousseau é o seguinte: existe un home natural: o neno que aínda non está contaminado e existe unha educación natural que pretende o desenrolo das potencialidades innatas, naturais.Iso é o natural.O social, a sociedade é algo accidental enfermizo e malo. Se prescindimos do social estaremos en condicións de poñer en funcionamento un sistema educativo concebido como desenrolo das potencialidades innatas , do natural, e claro

está, poderemos realizar unha selección segundo as aptitudes, segundo a natureza, de xeito que os mellores ocupen os postos mais elevados, os mediocres os postos intermedios e os menos capacitados os postos máis baixos da sociedade. E dicir que para estudar hai que valer. O estudante nace, non se fai(6). Se na ensinanza somos capaces de contrarestar os efectos negativos e nocivos do social estaremos en situación de que a posición de cada quen dependa dos seus dons naturais e do seu esforzo, das súas aptitudes e capacidades.

De momento existen eses factores sociais: razóns de tipo económico, de entorno cultural da familia, de orixe xeográfico que impiden unha auténtica igualdade de oportunidades. Estes factores afectan as clases menos favorecidas, fan "que os nenos das clases humildes teñan, desgraciadamente, menos estímulos, menos motivacións, menos aspiracións, menos capacidades, menos de todo"(7).

Se se fai fincapé no social e na súa importancia é porque se afirma que na educación hai cousas que non son sociais, que son independentes do social, hai algo natural: o home, as súas capacidades o seu desenrolo. Se ademais o social é o anómalo nas clases humildes, se eses factores sociais afectan as clases menos favorecidas, iso implica que a educación das clases elevadas é a educación, a súa cultura é a cultura, as súas aptitudes son as aptitudes. Partindo deses presupostos é entón cando se poden facer listados de carencias, de deficiencias, de ausencias. E así se afirma que hai nenos que non teñen estímulos, non teñen medios, non teñen vocabulario, non teñen aspiracións, non teñen aptitudes.

Nestes casos, cando se afirma unha negación nega-se unha afirmación, e afirmar o que non teñen é negar o que sí teñen, non menos vocabulario senón outro, outros medios, outros intereses, outras aptitudes, outras aspiracións(8)

## ACTUACIONES NA AULA

Na práctica educativa, dicíamnos, repíten-se os razoamentos de Rousseau ao pé da letra. Así, por exemplo, a muller nos libros de texto cando chega a unha posición social relevante chega a aparecer como mestra ou enfermeira, e na inmensa maioría dos casos aparece como "chacha" ou facendo os traballos da casa "velando polo seu fogar e ocupándose da súa casa" como debe ser segundo o principio roussonianos.

E un feito que o ensino primario está maioritariamente en mans femininas, sin embargo non se nota que o machismo diminua na nosa sociedade gracias ao traballo da escola, senón ao contrario. Non é rara a seguinte actuación: a mestra a partir do debuxo dunha señora na cociña facendo o xantar empeza a explicar aos nenos os labores da muller: facer a compra, a limpeza da casa, fregar os cacharros, vasoír, lavar a roupa, facer a comida, invertir tempo en coser ou tecer ou ámbas as dúas cousas, etc. E dicir, fala das excelencias da muller na casa, está a presentá-la como ama de casa. Está proporcionando unha educación de muller ás mulleres como aconsellaba Rousseau. Era como para perguntar-lle a esa mestra ¿E logo vosté que fai aquí?

Un profesor utilizando a técnica da analoxia inusual na clase para desenrolar a imaxinación e a creatividade pregunta:

- En qué se parecen a muller e a babosa?
- HMM ¿ non sae nada por parte dos alumnos)

Para orientá-los o profesor suxire:

- En que as duas se arrastran
- Mais analoxias? e continua a clase buscando analoxias

O natural chega a tal extremo na aula, no sistema educativo que confundimos constantemente ser con estar ou con ter. A nengun médico se lle ocorre afirmar que, porque un paciente teña ulcera de estómago, sexa enfermo. Na escola confundimos manifestacións externas con ser, e ser é o natural e así na escola hai nenos que "son" disléxicos, tímidos, revoltosos, hipercinéticos, listos, tontos, etc.

"Fulanito é un burro", menganito "é" moi intelixenteó "Iria é disléxica" "Antón é tímido", etc. e cando se nos pide algunha explicación recurrimos, pois non hai outra xustificación a explicar o mesmo polo mesmo, as tautoloxias. Vexamos unha conversa normal entre un mestre e un pai dunha nena chamada Iria.

- Iria é disléxica

- por que?

- porque cando le omite letras, omite fonemas, confunde unhas letras con outras, invirte letras e sílabas, confunde letras, invirte a orde de letras e de sílabas, e cando escribe comete os mesmos erros e ademais escribe en espello, e sustitue unhas palabras por outras ou unhas sílabas por outras. Mire por exemplo le "nu" por "un", "peo" por "pero", "lapra" por "ladra", "46" por "64" e cando escribe fai o mesmo.

-¡Ah! e por que invirte letras e sílabas?

-¡Señor! porque é disléxica, xa llo dixen.

-Antón é moi tímido

- por que?

- porque anda sempre coa cabeza baixa, non participa cos compañeiros nos traballos en grupo; cando están os nenos no recreo anda sempre só, non participa en ningún xogo colectivo, cando na clase lle pregunto algo agacha a cabeza, nunca fala en público....

- e por que anda só cando sae ao recreo?

- porque é tímido, xa llo dixen.

En que quedamos? Iria é disléxica porque escribe en espello ou escribe en espello porque é disléxica. Antón é tímido porque agacha a cabeza cando lle preguntan algo ou agacha a cabeza porque é tímido ou nengunha das dúas cousas?.

Cando na práctica educativa afirmamos que uns determinados nenos non teñen estamos a xulgar dede o que a escola considera normal, natural. Pero moitas veces resulta que o natural da escola é o que posúen só uns poucos nenos. Convertimos en lei natural o que é privativo dunha clase social e cando xulgamos a todos dende os parámetros duns poucos está claro que os outros non teñen. Na escola impoñemos a todos os nenos normas que son normas duns poucos.

Toda pedagogía é, forzosamente, normativa e non pode entender-se sen normas, mesmo a pedagogía máis libérrima. Pero non se trata de discutir a normatividade pedagóxica senón de reflexionar sobre a fundamentación das normas que se poñen en funcionamento. Donde proceden as normas? cal é a súa xustificación?.

"Estes nenos non teñen vocabulario". Cando tal se afirma fai-se en relación ao que a es-

cola considera o vocabulario. Por que o vocabulario que emprega a escola é o vocabulario? por que ese vocabulario se converte en norma e criterio para afirmar que "estes nenos non teñen vocabulario"?

Un neno do mundo rural galego, fillo duns labregos que dificilmente manteñen catro vacas, nunha extensión de catro hectáreas, diseminada en vinte parcelas, chega por primeira vez á escola aos seus seis anos. A mestra cariñosamente pasa a súa man por encima da cabeza do neno e dá-lle un caramelo

-¡Holá! Como te llamas?

- Xosé Antonio

- ¿Cuántos años tienes?

- Nós non temos nengun, pero os da "Silva" teñen dez.

(Na casa dese neno non hai ovellas na do veciño "Silva" si as hai).

Este neno non ten vocabulario dende a perspectiva da escola, porque o vocabulario que emprega non corresponde ao vocabulario "normal", "natural", porque non domina o vocabulario que se converte en norma e criterio para xulgar si outros teñen ou non vocabulario. Pero ese neno non fala cos seus pais?, cos seus amigos permanece mudo? non fala das súas cousas e preocupacións, dos seus problemas e sentimentos?.

Ese neno, ao igual que outros moitos, ten por diante unha grande tarefa que realizar, a ese neno agarda-o unha aprendizaxe fundamental para poder facer fronte a outras moitas. A primeira tarefa coa que se vai atopar é a da aprendizaxe da lecto-escritura. Para adquirir esa habilidade non pode senón utilizar vocábulos, palabras, ten que utilizar un vocabulario. Velaí algunhas das palabras coas que se pode atopar nesa aprendizaxe, palabras non inventadas por quen isto escribe, senón que están collidas de "libros de texto" de editoriais que venden moitos exemplares cada ano e que están aprobados polo Ministerio de Educación e Ciencia: "apodo", "mapa", "lupa", "taquilla", "quijote", "maja", "quejido", "gamo", "yate", "payo", "búfalo", "yema", "bache", "axila", "yodo", "bayeta", "buque", "kimono", "soja", "exágono", "soga", "buzo", "hiena", "hatillo", ....

Ese é o vocabulario da escola. Ese é o vocabulario. Xosé António non coñece absolutamente nengunha desas palabras, polo tanto non ten vocabulario. Evidentemente ese neno non domina o vocabulario do correspondente libro de texto e ve-se na obriga de ler unha serie de palabras que para él non teñen significado nin sentido nengun. Iso implica que Xosé António non ten vocabulario?, mais ben teríamos que concluir que ten outro vocabulario, fala distinto e de distintas cousas.

E xa nos podemos afirmar e reafirmar, xurar e perxurar a nós mesmos que a escola se debe axear ao neno, que no desenrolo do currículo hai que partir do entorno e do contexto do alumno, que o ensino debe ser individualizado, que a aprendizaxe ten sentido si somos capaces de relacionar as novas aprendizaxes co que o alumno xa coñece, que para facilitar a aprendizaxe é necesario conexiónar o novo co vello, que os procesos de asimilación e acomodación son inseparábeis, que as novas aprendizaxes deben relacionar-se con elementos relevantes existentes na estrutura cognitiva do alumno, que a aprendizaxe debe ser significativa, etc. A teoría é unha cousa e a práctica circula polo lado oposto. A nosa práctica contradice total e completamente a teoría explícita que profesamos. Pero si é certo que non pode haber práctica que non esté fundamentada ou apoiada en coñecimentos, teorías, supostos, crenzas previas, teremos que concluir que nos movemos nunha certa esquizofrénia xa que por unha

banda e explicitamente aderímo-os e afirmamos unhas teorías e logo na práctica guiámo-nos por outras radicalmente contrárias, pero que son as que realmente determinan a nosa actuación.

Un exemplo claro do que estamos a afirmar atopámo-lo na práctica da recuperación. Cando mandamos e obrigamos un alumno a realizar unha determinada recuperación de calquer área das que forman o currículo, o que se fai na maioría dos casos é o seguinte: manda-se-lle ao alumno estudar as mesmas cousas que xa estudou, explica-se-lle unha vez máis e do mesmo xeito o que xa se lle explicou, é dicir, repetimos a explicación, e obrigamos o alumno a adicar-lle aos mesmos contidos máis tempo pero cos mesmos procedementos.

Podemos recoñecer explicitamente que os nenos son distintos uns dos outros, que realizan procesos cognitivos diferentes, que teñen unha estrutura cognitiva idiosincrática, etc., etc., pero estamos, a través das nosas actuacións explicitando tamén outros principios e teorías ben diferentes, estamos afirmando coa práctica que os nenos só se diferencian no ritmo de aprendizaxe, que uns son máis rápidos e que outros son máis lentos, que uns adquiren uns determinados coñecementos axiña e que outros necesitan moito máis tempo para aprender as mesmas cousas. En ningún momento nos cuestionamos se o que ensinamos vale realmente ou non a pena de ser ensinado. Parte-se de que iso ten que ser ensinado e ponto. Tampouco se cuestionan os procedementos, técnicas e estratexias de ensino-aprendizaxe. Na práctica esta-se a negar que os mesmos obxectivos poden ser alcanzados e conseguidos coa utilización de diferentes tratamentos didácticos por máis que a teoría e as investigacións nos mostren o contrario. Os nosos implícitos son os que realmente guían, orientan e determinan a nosa actuación

Nunha proba do test de Stanford-Binet para nenos de 7 anos pregunta-se: "dá-me dúas razóns polas cais un neno non debe ser ruidoso ou turbulento na aula". As respostas válidas son: "porque lle darán un bofetón", "porque o meterán no rincón". Non se aceptan como válidas as respostas: "se fai moito ruído estorva ou molesta os compañeiros", "se fai moito barullo molesta ás clases do lado".

Aos sete anos pide-se-lle ao neno que responda segundo o que xa debe ter interiorizado, segundo as normas da escola. Unha das normas fundamentais da escola e que se exerce constantemente, é que non se pode falar, non se pode facer ruído. A escola nunca tivo como obxectivo dar-lle a palabra aos nenos. O seu obxectivo real é negar-lle-la sistematicamente. Cando alguén a toma, sen a debida autorización, as consecuencias non se fan esperar: o rincón ou a bronca, cando non o bofetón. Esa é a maneira de actuar da escola na que o silencio é ouro, a palabra non chega nen ao bronce.

Teoricamente todos concordamos, asentimos e afirmamos que os nenos deben expresar-se. Un dos obxectivos da escola é precisamente ese. Constitue un dos blocos temáticos dos Programas renovados, pero de novo a práctica contradice a teoría explícita, o que indica que a teoría real que funciona é outra. Na escola só se pode aprender calados. Incluso hai que aprender a expresar-se oralmente calando.

Un simple repaso da nosa vida de escolares, ou unha simple observación do que pasa todos os días na maioría das aulas confirma sobradamente o que afirmamos. A orde máis veces pronunciada, repetida e escoitada ao longo dos anos de escolarización, tanto nas clases de sociais, como nas de naturais como nas de matemáticas e mesmo nas de linguaxe é a seguinte: "silencio". O repertorio e as formas diferentes que tal norma adopta son máis ou menos as que se expresan a continuación: "silencio", "calen-se", "calade por favor", "ao rin-

cón por falar", "vota fora", "de xeollos", "de plantón mirando á parede", "menos ruido", "non se pode falar", "a ver se calades dunha vez", "siléncio xa", "cerra o pico", "cala a boca", "sss", "xa estou cansado de mandar-che calar"(ao que se acompaña un pequeno tirón de orellas ou do pelo).

A nivel teórico aceptamos explícitamente que a programación que realizamos todos os cursos antes de iniciarse oficialmente o curso académico debe adaptar-se, axeitar-se e adecuar-se aos nenos aos que imos impartir-lles docéncia, pero a Consellería de Educación obriga os profesores a realizar esa programación no mes de setembro antes de que os nenos inícien o curso. Unha vez iniciado o curso quen marca as pautas e os comportamentos non son os alumnos, nen as súas necesidades, nen os seus coñecementos previos, quen determina as actuacións do profesorado é o programa. Isto hai que dá-lo. O programa hai que remata-lo. Está no programa e non podemos pasar por alto este tema.

Aceptamos que o funcionamento racional debería ser elaborar un proxecto para os nenos reais e concretos cos que nos imos atopar, un proxecto contextualizado, en beneficio das aprendizaxes dos nenos, pero o que practicamos depende do principio ou implícito contrario: o neno ao servizo da escola, ao servizo do programa. Ten que ser o neno o que se axeite ao funcionamento da escola e non a escola a que se adecue e se poña ao servizo dos nenos.

Situacións de aula particulares e concretas, actividades a realizar polos nenos, senón nas aulas, na súa casa, porque están contidas no libro de texto e que indican claramente que o entorno de moitos nenos non se ten, en absoluto, en consideración, que están pensadas e que presentan unha concepción urbana da vida, e ademais situacións que son familiares só para uns poucos nenos de clase social bastante acomodada, pero que todos se ven obrigados a realizar, atopamo-las en exercicios de libros de texto de calquer materia. Para exemplo basten dous exercicios de libros de matemáticas, de momento, que se escollen por considerar-se normalmente as matemáticas como máis incontaminadas de ideoloxía e como materia máis neutral.

No tema de sumas, restas e multiplicacións combinadas atopamos:

"Mi madre fue a la plaza. Llevada 10.000 pesetas. Compró dos kilos de ternera a 1.200 pesetas el kilo; también compró tres kilos de merluza fresca a 900 pesetas el kilo, 6 kilos de manzanas a 80 pts. cada uno, una docena de huevos por 300 pesetas y un repollo y unas lechugas por 350 pesetas. ¿Cuánto gastó en total y cuanto dinero le devolvieron?"

Este problema pode, certamente, ter sentido, ser significativo, resultar enormemente familiar para algúns nenos, para algúns escolares que están moi habituados a situacións dese tipo, pero tamén é certo que este problema non ten sentido nengun, nen pode te-lo para todos aqueles nenos procedentes do mundo rural galego, de familias que viven dunha economía de subsistencia onde non se merca nengunha desas cousas, senón que se venden a maioría delas. Non pode tampouco ter sentido para nenos do mundo urbano procedentes de familias que se ven e se desexan para que o seu mermado salario chegue até fin de mes. Sen embargo eses son os problemas "normais", os que mais se repiten, os habituais, o "natural". E non entramos noutras consideracións como o que se transmite ocultamente a través deste tipo de cuestións (machismo, clase social, etc) xa que mesmo nas cidades onde o problema podería ter máis sentido, o hábito alimenticio da maioría das familias non é precisamente o que no problema se indica. Responde máis ben a un determinado tipo de familia que non é precisamente o mais abundante. Claro está que os nenos procedentes desas familias non terán nengun problema en resolver ese problema, valga a redundancia.

Un problema típicamente urbano, que polo tanto non poden entender os nenos do mundo rural é o seguinte: "En una Comunidad de 46 vecinos cada uno de ellos paga 5325 pts. mensuales de gastos generales. ¿A cuánto ascienden los gastos generales de la Comunidad en un año?".

Como se o neno do terceiro de E.X.B. soubese o que é unha Comunidade de propietarios e o que son gastos xerais.

Aceptamos e admitimos que nos primeiros niveis do ensino, este debe ser o máis globalizado posíbel, que a finalidade da escola é axudar ao neno a sistematizar, organizar e estruturar as súas observacións con certa orde e en base a criterios admitidos pola ciencia; que observe, analice e estude unhas determinadas experiencias e que a través delas desenrole as súas capacidades e adquira destrezas cognitivas, que sexa capaz de expresar, de distintas maneiras esas experiencias e que desenrole unhas actitudes consideradas positivas socialmente.

Na práctica o que se fai na clase de 11 a 12 da mañá non ten absolutamente nada que ver co que se fixo na clase de 10 a 11. Matérias ou áreas distintas constitúen mundos diferentes. As relacións na práctica brillan pola súa ausencia e se algunha vez aparece algunha é para contradicir o que se dixo na clase anterior ou o que se vai dicir na clase seguinte. Iso é o que pode pasar-lles a uns alumnos de cuarto de E.X.B. que xa teñen estudado o que é un conxunto e como se define por extensión e por comprensión. Na clase de 10 a 11 estudan a pertenza e a inclusión. Atopan-se co seguinte exercicio:

"Fijate en el conjunto P de las partes del mundo.

$P = \{ \text{Europa, Asia, Africa, América, Oceanía} \}$

¿Qué propiedad tienen los elementos de P?

¿Es España un elemento de P?"

A propiedade dos elementos de P é ser partes do mundo; como España non é un elemento de P, España non forma parte do Mundo, e claro está, non está incluída en Europa (Por algo Africa empeza nos Pirineos).

(Gracias a este exercicio a filla do que escribe enteirou-se de que era marciána).

A clase seguinte de 11 a 12 é de "sociais". O tema que "toca" é España. O libro de sociais é da mesma editorial que o de matemáticas. O tema titula-se "España en Europa" (inclusión, pertenza) e di: "España ... es un país europeo e inmediatamente: "Europa es un continente pequeño".

Agora, na clase de 11 a 12, aos mesmos nenos, que na clase anterior foron obrigados a dicir que España non forma parte do mundo, está-se-lles afirmando todo o contrario. Como é posíbel? Son esas as relacións que se establecen entre as áreas curriculares? A rutina, a inflexión, a ausencia da capacidade crítica guían as nosas actuacións.

A mesma rutina e mesma ausencia de capacidade crítica aparecen cando se explica a familia ou a vivenda. A través das nosas explicacións transmitimos prexuízos, distorsionamos a realidade ao presentar só unha parte desa realidade: a menos común na práctica, aínda que a "normal", a "natural" desde o punto de vista da escola.

Nun libro de texto ao falar da vivenda e das súas principais dependencias atopamos un debuxo no que vemos o interior dunha vivenda rural. A distribución é a seguinte: unha dependencia con un lavadoiro de roupa, a lavadora co seu correspondente bote de deterxente.

Un cesto grande de mimbres para a roupa suxa. A fiestra coas súas correspondentes cortinas. Outra dependencia é o cuarto dun neno co seu armáreo, biblioteca, unha bonita lámpada, unha mesa de estudo co seu flexo na que o neno está estudando, uns adornos na parede e uns xoguetes. Todo iso constitúe o ático. No piso da vivenda vemos un cuarto de baño completísimo. "Naturalmente" nel está a mamá bañando o neno. Ao cuarto dos papás non lle falta o mínimo detalle: armários, mesitas, lámpadas, cadeiras, estantes con libros, cadros de pintura, coqueta, espello. No baixo o primeiro é o "receptor" tamén completo co seu paraguero, colgador para roupa, móbel con espello e varias figuras decorativas. Logo está a sala de xantar, enormemente espaciosa: flores, xarróns, mobel comedor completo coa correspondente biblioteca, e, claro está, a TV. Nunha veira unha chimenea francesa ao redor da cal se ven uns grandes butacóns, e "naturalmente" nun deles un señor en zapatillas e bata de casa lendo o periódico. A última dependencia é a cociña cos seus armários, fregadeiro, extractor de gases... e non faltaría máis: "naturalmente" unha señora facendo a comida atendendo as potas e preparando unha ensalada. Non falta nesa vivenda a balconada cos correspondentes tarros de flores nen o porche cobrindo a entrada da casa. En poucas palabras unha vivenda como calquer vivenda do noso mundo rural galego. Para os nenos que proceden dese entorno (rural) unha vivenda así non pode resultar familiar nen as aprendizaxes poden ser significativas. Non nos pode extrañar que a eses nenos a escola lles resulte enorme e extraordinariamente extraña.

## CONCLUSION

Cando non se dispón dunha teoría que realmente esté interiorizada, estruturada e organizada que guíe a práctica docente utilízase algunha outra, algunha concepción implícita, inconsciente, e, polo tanto, sen posibilidade de ser sometida a reflexión crítica nen a revisión. Nestes casos as actuacións dependen de implícitos, de prexuízos, do quefacer rutinario e fan que un mesmo feito teña interpretacións completamente contradictorias, simplistas e reduccionistas como o caso do alumno sobresaliente cuxo éxito se explica, por parte do profesor, como consecuencia do seu traballo, e por parte do pai do neno pola intelixencia do rapaz, nun caso e no outro funciona o autoensalzamento; asimesmo se explica o fracaso do alumno por parte do profesor como consecuencia da pouca intelixencia do rapaz e por parte do pai pola pouca profesionalidade do mestre.

Con este tipo de explicacións o ensino continuará sendo enormemente rutinario por máis reformas que se pretendan levar a cabo. Os docentes non chegarán a ser profesionais do ensino se non son capaces de dar razóns convincentes que xustifiquen o que fan, se non son capaces de xustificar por que fan o que fan e por que non fan outra cousa diferente.

Non pretendo afirmar que isto sexa unha radiografía nen unha fotografía da realidade escolar. Só algúns aspectos, algunhas actuacións, relativamente frecuentes, por parte de algúns profesores, actuacións que responden a concepcións e "ideas" incorrectas. Temos que facernos conscientes de que detrás de toda práctica existe unha teoría, que debemos reflexionar criticamente sobre a fundamentación dalgunhas das nosas prácticas docentes e submeter a revisión crítica esa fundamentación coa finalidade de mellorar as nosas concepcións, as nosas valoracións e consecuentemente mellorar a práctica mellorando dende a práctica a teoría sempre necesaria e sempre presente. Unha teoría que nos permita valorar criticamente a nosa actividade como profesores, que nos libere da sumisión ao hábito e á tradición, que nos permita ver a inadecuación das nosas concepcións da práctica educativa. Unha teoría que sexa corrixida e mellorada constantemente polas consecuencias prácticas da mesma.

## NOTAS

- (1) GAUTHIER,P.D., **Practical Reasoning**, Osford University Press, London,1963, cap. 1. Cit. por CARR,W.,KEMMIS,S., **Teoría crítica de la enseñanza**, Martinez Roca, Barcelona, 1988, pax.121.
- (2) CARR,W.,KEMMIS,S., *op. cit.* pax. 128
- (3) MEC, **Proyecto para la reforma de la Enseñanza**, MEC,Madrid,1987
- (4) FERNANDEZ PEREZ,M., **Evaluación y cambio educativo**, Morata, Madrid, 1896, pax.184-85.
- (5) ROUSSEAU,J.J., **Emilio o de la Educación**,Biblioteca Edaf,Madrid, 1966 (traducción de Luis Aguirre Prado).As citas corresponden as páxinas siguientes por orden pax.42;79;122,400,418.
- (6) Cfr.LERENA,C., **Reprimir y liberar**, Akal.1983,pax-135-189
- (7) LERENA,C., **Escuela.ideologia y clases sociales en España**, Ariel, 1976, pax. 324
- (8) Cfr. LERENA,C., *op. cit.* pax 322-370.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- APPLE,M.W., (1986), **Ideología y currículo**, Madrid, Akal.
- APPLE,M.W., (1987), **Educación y poder**, Barcelona,Paidós/MEC.
- AUSUBEL,D., (1976), **Psicología cognitiva.Un punto de vista cognoscitivo**, México,Trillas.
- BROWNE,N.,FRANCE,P., (1988), **Hacia una educación infantil no sexista**, Madrid,MEC/Morata.
- GIMENO,J., (1981), **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**, Madrid,Anaya.
- GIMENO,J., (1982), **La pedagogía por objetivos**, Madrid, Morata.
- GIMENO,J., (1988), **El currículo: Una reflexión sobre la práctica**, Madrid,Morata.
- GIMENO,J.,PEREZ,A.,(1988),"Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico en: Rev. **Infancia y Aprendizaje**, n.42,pax.37-63.
- KEMMIS,S., (1988), **El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción**, Madrid,Morata.
- LIUNGMAN C.G.,(1972), **El mito de la inteligencia**, Barcelona, Martinez Roca.
- MEC,Ser. de Publicaciones,(1988) **Revista de Educación**, n.285 (enero- abril) "Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza"
- MOLLO,S., (1977), **La escuela en la sociedad**, Bs.Aires,Kapelusz.
- NOVAK,J., (1982), **Teoría y práctica de la educación**, Madrid, Alianza Universidad.
- OURY,F.,PAIN,J.,(1975), **Crónica de la escuela cuartel**, Barcelona, Fontanella.
- PETERS,J., (1987), "La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor" en **Revista de Educación**, n.282, (enero-abril) pax.191-201.

- POSTMAN,N.,WEINGARTNER,Ch.,(1975), **La enseñanza como actividad crítica**, Barcelona,Fontanella.
- SCHWAB,J.,(1983),"Un enfoque práctico como lugar para el currículo" en GIMENO, J., PEREZ,A., (comp), **La enseñanza:su teoría y su práctica**, Madrid, Akal, pax. 197-209.
- SHAVELSON,R.,STERS,P., (1983) "Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en GIMENO,J.,PEREZ,A., op.cit. pax.372-419.
- STENHOUSE,L.,(1984), **Investigación y desarrollo del currículo**, Madrid, Morata.
- STENHOUSE,L.,(1987),**La investigación como base de la enseñanza**, Madrid, Morata.
- TORRES SANTOME,X.,(1989) "Libros de texto y control del currículo" en **Cuadernos de Pedagogía**,n.168 (marzo), pax. 50-55.
- TORT,M.,(1977), **El cociente intelectual**, Madrid, Siglo XXI.
- TYLER,R.W.,(1973), **Principios básicos del currículo**, Bs.Aires,Troquel.