

Enseñar y pensar la profesión: comentarios a la autobiografía de un docente (José María Rozada Martínez)

Teaching and reflecting on the profession: comments on a teacher's autobiography (José María Rozada Martínez)

Aida Terrón Bañuelos
(Universidad de Oviedo)

Recibido en noviembre 2018
Aceptado en diciembre 2018

Resumen

La biografía profesional de José María Rozada representa bien la experiencia de aquellos maestros y profesores que ingresaron en la profesión en los años finales del franquismo, y cuyo compromiso con “el cambio” se articuló en un doble plano. Por un lado, la búsqueda -individual o compartida- de procedimientos didácticos innovadores, que, con el paso de los años y al hilo de las reformas escolares de la democracia, se tornarían en “críticos”; y por otro, la articulación de y participación en organizaciones sindicales y de otra naturaleza, concebidos como instrumentos susceptibles de favorecer una educación pública de calidad. En ese magma, la autobiografía de Rozada precisa un hilo conductor concreto y particular sobre su práctica profesional, extremadamente reflexionado, que pudiera alentar el debate más propiamente pedagógico.

Palabras clave: autobiografía, historia, memoria, profesión docente, formación.

Referencia

Terrón Bañuelos, A. (2019). Enseñar, y pensar la profesión: comentarios a la autobiografía de un docente (José María Rozada Martínez). *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 163-172.

Abstract

The professional biography of José María Rozada offers great insight into the experiences of those primary and secondary teachers who entered the profession in the final years of Franco's dictatorship and whose commitment to «the transition» was articulated on two levels. On the one hand, the search -on an individual or collective level- for innovative teaching strategies, which with the passing of time and with the subsequent reforms of diverse democratic governments had made them increasingly “critical”. On the other hand, their participation in teaching unions and similar organisations perceived as a tool to improve state education. Through this commotion, Rozada's autobiography presents us a complex and enlightening analysis of his professional practice, enriching the pedagogical debate.

Key words: autobiography, history, memory, teaching profession, training.

El intenso cultivo que se viene haciendo en las últimas décadas de los denominados técnicamente *ego-documentos* (o “literatura del yo”: autobiografías, diarios y memorias) por parte de docentes y exalumnos ofrece enormes potencialidades historiográficas que, hace ya años, sistematizó entre nosotros Antonio Viñao, ofreciendo, a la altura de 1999, una primera propuesta para su clasificación, catalogación y aprovechamiento. Las “tipologías y usos” que apuntaba en ese primer trabajo de sistematización de fuentes no eran muy diferentes a los que entonces proponía una historiografía educativa internacional más “madrugadora” que la nuestra, con algunas excelentes actuaciones catalográficas ya desde los ochenta (incluyendo la localización y edición de textos ignorados) por parte de historiadores como Tom Gammage en Inglaterra, o Antonio Novoa en Portugal; las virtualidades entonces anunciadas de esta literatura autorreferencial han ido concretándose en trabajos que la aprovechan sistemáticamente como nutriente de la investigación prosopográfica del profesorado, de los procesos de profesionalización docente, las dinámicas de la cultura escolar, el conocimiento curricular, la vida societaria, etc. Algunas muestras de su pertinencia para tales esferas (de las que nos hemos ocupado en otra ocasión, Terrón, 2018) las encontramos en trabajos del propio Viñao relativos a la historia de la cultura escrita (“Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España Contemporánea. Siglos XIX-XXI”) o de la historia material del aula (“Teachers’ Ego-documents as a Source of Classroom History: The Case of Autobiographies, Memoirs and Diaries (Spain, 19th-onwards)”).

La obra de José María Rozada que reseñamos pertenece a este género de literatura autográfica, cuya enorme proliferación y actualidad (rompiendo con lo que parece haber sido una constante histórica en nuestro país) obedece a motivos de diversa naturaleza: la acumulación de jubilaciones de un colectivo docente que, en un número importante, siente la necesidad de mantener algún tipo de compromiso y reflexión profesional sobre el oficio; las enormes

posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información facilitando el proceso de redacción y publicación; o el nuevo y laxo estatuto epistemológico del que ha llegado a gozar la memoria individual en relación con el conocimiento histórico... Tengan el peso que tengan cada uno de esos factores (y otros), lo cierto es que esa experiencia vital (la relacionada con el tiempo de enseñanza y de aprendizaje, con sus espacios, ritmos, vivencias, preocupaciones, sinsentidos, satisfacciones) parece dejar en los sujetos una impregnación definitiva que el relato, la palabra escrita, busca dotar de sentido biográfico y, con mucha frecuencia, también de sentido profesional, colectivo y /o histórico (así, en la obra que nos ocupa). Ello explica el hecho de que una parte importante de las autobiografías y memorias editadas lo sean *post-mortem*, es decir, escritas por sus autores y autoras en tiempos oscuros y clandestinos, cuando su destino público parecía muy comprometido y la pulsión personal era la única y necesaria explicación de su factura: las memorias que los maestros Carlos Tamargo y Julián Campo Zurita (asturianos como nuestro autor y una pequeña muestra de otros centenares) entregaron a la custodia de sus familias respectivas (editadas varias décadas después por Leonardo Borque) revelan, en su intención, un necesario ejercicio de auto-clarificación destinado a “entender” la profesión y “situarse” ante ella. Quizá como le ocurre al autor de la obra que comentamos, que comparte con ellos las constantes históricas del oficio: una dilatada itinerancia por las escuelas de muy diversas y alejadas poblaciones, el sentimiento de soledad pedagógica, la esperanzada militancia en organizaciones profesionales y político-profesionales, la empática preocupación por la carencia de oportunidades del alumnado del mundo rural, las dificultades de entendimiento y conexión con la pedagogía profesional... Obviamente, el énfasis en los aspectos focalizados por unos y otros, las insuficiencias detectadas, los marcos sociales de la profesión, las nuevas y contradictorias oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje... reflejan, en un caso y otro, la marca de los tiempos. De ahí, precisamente, el valor historiográfico del relato, especialmente si, como es el caso, se construye con sistematicidad minuciosa, calidad literaria y precisión analítica.

Por encima de cualquier otra lectura y aprovechamiento que puedan hacer los distintos públicos interesados, es de la profesión docente de lo que Rozada se ocupa en esta obra, que concibe como un “modesto legado profesional” cuyo mayor capital serían sus reflexiones sobre aquello que le ocupó con más intensidad a lo largo de su biografía profesional, y que no es otro asunto que el de intentar determinar las relaciones entre la teoría y la práctica de la docencia; concentrados aquí aparecen años de reflexión expresa y casi obsesiva sobre ello (reflexión trufada de biografía y, por ello, contextualizada) durante los que dio vueltas y vueltas, con el empeño y la sistematicidad de un científico, en torno a su naturaleza (la naturaleza de la enseñanza, del oficio de enseñar), sus condicionantes, sus exigencias, sus requisitos..., en definitiva, los caminos para acceder y transitar el oficio. Un magma de reflexiones que van a centrar el problema de la enseñanza en torno a un concomitante núcleo duro y principal: el saber del profesor y su formación. Años y obras (*Formarse como profesor*, es un producto maduro ya a la altura de 1997) reflexionando sobre cómo se forma un profesor; o, dicho por activa, cómo se ha formado *él mismo* como profesor a lo largo de cuarenta años de docencia, cuál es la relación que ha habido entre su formación teórica y su práctica docente, de qué manera y mediante qué prácticas e instrumentos ha transitado los puentes entre esas dos esferas. Quítense determinaciones y disquisiciones formales (formación inicial, formación en ejercicio) particularidades según el nivel educativo (maestro, profesor de secundaria, de universidad), exigencias burocráticas (sustitutos, interinos, asociados, en prácticas...); requisitos exigidos por las sucesivas reformas del conjunto (o de una parte) del sistema educativo, o derivados de convergencias europeas; sesgos formativos emanados de hegemónicas (aunque siempre provisionales) “orientaciones” ideológicas, o pedagógicas, o psicológicas... Quítense, decimos, todas esas determinaciones -cuyas circunstancias sin duda conoce y de las que da atinada cuenta- y piénsese cómo se forma un profesor. Nada más, pero tampoco nada menos.

Muy pocos textos sobre tamaña cuestión tienen la rara virtud de ajustar y sintetizar las diversas perspectivas que han de ser puestas en juego (la

histórica, la comparada, la sociológica, la pedagógica, la política...) para pensar la profesión. Entre ellos es obligado citar los de algunos colegas que han contribuido a clarificar y poner en perspectiva histórica y comparada la formación del profesorado (y las reformas escolares, a las que siempre viene asociada; asunto este concomitante que Rozada, 2002, ha tratado lúcidamente). Sin pretender apuntar siquiera las líneas maestras de sus análisis, nos serviremos en esta ocasión de un trabajo de Antonio Novoa (1999) en cuanto que pudiese funcionar como tapiz o marco en el que insertar y desde el que enjuiciar las “verdades” de Rozada, lo atinado de sus racionalizaciones. Este potente texto, de cuyas ideas básicas no es la primera vez que nos servimos, valida, en cierto sentido, la “pequeña pedagogía” con la que Rozada sostiene haber intentado afrontar las tensiones que alienan el oficio.

En su alegato crítico a favor de un nuevo sentido para el concepto de profesionalidad docente (y, por extensión, para el de “colectivo profesional”) alertaba Novoa, hace ya veinte años, de la perversión que se ha operado sobre el mismo, del fiasco que encubren los discursos de los expertos de alto nivel al invocarlo, así como la mayor parte de los programas de acción política y los enunciados de organizaciones internacionales cuando proclaman y enfatizan el “primer plano” reservado a los profesores en la construcción de la “sociedad del futuro”. Esta es la tesis que enarbola el informe de la OCDE (1998) conminando a “colocar a los profesores en el primer plano de los procesos sociales y económicos” en cuanto “profesionales más relevantes de la sociedad del futuro”, que deberían, por ello, situarse “en el centro de las estrategias culturales”. Un discurso este falaz, afirma Novoa, en el que la abundancia declarada se contrapone a la pobreza real; un discurso en el que: a) *el exceso de retórica de los políticos y los mass media contrasta con la pobreza de las políticas educativas;* b) *el exceso de lenguaje de los especialistas internacionales (UNESCO, OCDE, Unión Europea) acerca de la “sociedad del conocimiento” y de la centralidad de los profesores en los procesos culturales y de cambio, contrasta con la pobreza de los programas de formación de profesores, erráticos y contradictorios, volcados hacia*

sistemas de acreditación –en el caso de la formación inicial– y de lógicas de evaluación, –en la continua–, arrastrando una concepción escolarizada de la formación de profesores que consolida un potente “mercado de la formación” que camina en paralelo con la pérdida de sentido de la reflexión experiencial y de compartir los saberes profesionales; c) un exceso de *discurso científico-educativo* (observable en el desarrollo de las Ciencias de la Educación y que ha conducido, paradójicamente, a la desvalorización profesional del profesorado, pese al discurso sobre la “autonomía profesional” o los “profesores reflexivos”, más grave en tanto que se produce en un contexto de desaparición de los movimientos pedagógicos) que contrasta con la *pobreza de prácticas pedagógicas* (concepción rígida del currículum, depositado en libros de texto y mercado editorial), lo cual está ligado a un último exceso: d) el de los *discursos sobre los profesores* que recalcan su omnipotente papel y sobrevaloran sus misiones como grupo profesional, en contraste con la preocupante *fragilidad asociativa del colectivo*, cada vez más dependiente de los poderes públicos, las entidades privadas y las instituciones universitarias, dificultando la consolidación de prácticas relacionadas con el hecho de compartir tareas profesionales y desarrollar la colaboración entre iguales.

La “pequeña pedagogía” con la que se pertrecha Rozada ya en sus últimos años de profesión, tras abandonar diversas experiencias con la pedagogía académica para dedicarse en exclusiva al aula escolar, podría indicar un reconocimiento por su parte de la naturaleza artesana de la tarea docente, naturaleza que particularmente afirmo y con la que –sólo en parte, seguramente– coincido con el autor. El exhaustivo recorrido profesional que se traza en *Enseñar, y pensar la profesión*, con una voz que narra y ordena y, –lo que es más excepcional–, con un ingente aparato que documenta –miles de materiales ordenados y clasificados durante cuarenta años de profesión: agendas, cuadernos de notas, diarios, registros de sesiones, de actividades, de lecciones; fichas con vaciados de sus lecturas teóricas en campo de la sociología, la psicología, la teoría del currículum; centenares de horas de sus clases grabadas en audio y video, así como gruesos y minuciosos registros de observación de las mismas realizados por alumnado en prácticas. Toda esa

narración y reflexión documentada, decimos, nos debe poner en alerta sobre el hecho de que la idea de profesor como artesano que maneja debe ser matizada. Básicamente porque el consecuente rechazo a la necesidad de una formación profesional propiamente pedagógica para el desempeño de la tarea docente que parece implícito en el término está en las antípodas de lo que plantea Rozada, férreamente crítico con la postura antipedagógica que algún profesorado, particularmente de enseñanza secundaria, suele exhibir en palestras diversas, incluida la literatura autobiográfica. De hecho, la necesidad de esa formación le parece tan perentoria que su propia autobiografía se organiza en un “antes” y un “después” de su inmersión en la formación teórica, libremente buscada y contextualmente ajustada: después de “la llegada de la palabra escrita” quedará atrás la práctica “vulgar” y “voluntarista” de un maestro progre –“cuando aún era como profesor lo que era como persona”, es decir “cuando ocurría que entre mi pensamiento como persona y mi acción pedagógica no mediaba conocimiento académico alguno acerca de la enseñanza”– un maestro que, gracias a ella, a su práctica y dominio, se iría transformando en otro. O dicho de una manera todavía más expresiva, aquilatando la función de la misma:

A pesar de los pesares estaba contento. Y lo estoy hoy, pasadas cuatro décadas, sintiéndome agradecido de haber tenido la oportunidad de plantearme problemas sobre la docencia que no brotan y se manifiestan en la propia actividad de enseñar, y tampoco se perciben si no se mira utilizando algún instrumento que mejore el simple mirar cotidiano. En este caso la herramienta fue la escritura sometida a la exigencia de los mínimos de rigor que exige la academia (Rozada, 2018, p. 317).

Leer, escribir y reflexionar como senda idónea para formarse como profesor; escribir sobre lo que uno piensa y hace profesionalmente; registrar por escrito y sistemáticamente, –al modo que lo haría un naturalista en sus cuadernos– reflexiones, ideas, esquemas, gráficos interpretativos... que hagan posible objetivar las decisiones sobre el oficio; la “fiesta” llegará cuando sus “bolis” (a los que dedica uno de los aproximadamente cuatrocientos epígrafes o teselas

que conforman el texto) se vean “amplificados”, en su intento de atrapar la realidad para volver sobre ella, por una cámara colocada en el aula que hará posible visionarla una y otra vez, detenerla, ralentizarla o volver sobre ella, haciendo materialmente posible identificar, en una especie de “partículas elementales” “ese nexo reflexivo entre la teoría y la práctica que desde hace años propugnaba”. Quizá el esfuerzo permanente del autor por apropiarse reflexivamente de su propia práctica encuentre aquí, y en esa fase de su docencia, su punto culminante.

La biografía profesional que reseñamos es bastante singular, aunque no excepcional; en muchos aspectos coincide con un número importante de docentes ingresados en el profesión en los años finales del franquismo, los cuales, debido a lo extraordinario de la coyuntura y a la politización de ese tiempo de promesa de cambio social, adquirieron un “compromiso fuerte” con la mejora de la escuela pública, una labor que se pensaba colectiva. La militancia política se proyectaba en la profesional y a la inversa. Rozada (maestro, licenciado en Geografía e Historia, profesor ayudante a tiempo parcial de Didáctica de la Geografía en esa Facultad, colaborador del ICE de la Universidad de Oviedo en los cursos del CAP, asesor de formación del profesorado en Centros de Profesores de Gijón y Oviedo, Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la mencionada universidad con tareas docentes y de tutoría de alumnos en prácticas en las escuelas en las que casi permanentemente ejerció la docencia) fue también dinamizador de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal de Oviedo, miembro del Sindicato de Enseñanza de Comisiones Obreras, fundador y miembro de los Grupos Asociados para la Investigación y la Acción en la Enseñanza, de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y de la Federación Icaria (Fedicaria). Por decirlo de manera simple, Rozada ha estado en casi todos los frentes. Probablemente aquel en el que ejerció una militancia más fértil tiene que ver con el empeño por sistematizar “ideas duraderas” desde las que organizar una “gratificante profesionalidad”, convencido de que las prácticas tenidas por progresistas en un momento determinado –y que podía representar *Cuadernos de Pedagogía*: “abandonar el memorismo, introducir la enseñanza activa,

estudiar el entorno y adaptarse al desarrollo evolutivo de los alumnos”– constituía una hoja de ruta insuficiente; que era necesario un profesor reflexivo capaz de “fundamentar, lo más amplia y profundamente, aquello que se fuera a hacer en el aula”. En ese sentido pocas cosas se han hecho en Asturias desde los años de la Transición democrática a las que fuera totalmente ajeno: su aportación y su crítica nunca se han hurtado. Sin embargo, el resultado de ese empeño, especialmente en lo que tiene que ver con el afianzamiento de los necesarios “grupos de iguales” que fortalezcan la vida profesional y asociativa del profesorado de la que hablaba Novoa, le parece a Rozada no del todo satisfactorio.

Por ello, si bien hay poca duda de que la lectura de esta obra no pasará desapercibida, en cuanto que constituye un potente registro de la memoria de un tiempo cuya dinámica se perfila detalladamente contribuyendo a la revisión, el debate y la reflexión sobre el mismo, lo cierto es que, particularmente en Asturias, su recepción no estará exenta de polémica. Y en ese aspecto, la explicación de su “distanciamiento de las militancias” no será, probablemente, un asunto menor. Tanto aquella que desarrolló en organizaciones de profesores que se reclamaban “críticos” (la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y la Federación Icaria) como en las más específicamente sindicales o político-profesionales “de izquierda” (particularmente el sindicato Comisiones Obreras). Con las primeras refiere sus confrontaciones y discrepancias, “cuyo único interés reside en que ilustran las dificultades que tiene, como hábitat profesional, ese espacio existente, aunque no reconocido, entre el mundo académico universitario y las prácticas de enseñanza en las escuelas e institutos” (Rozada, 2018, p. 484); tantas y tales dificultades que finalmente invalidan el valor y el sentido de la organización (“apenas pudimos establecer unas relaciones colectivas entre teoría y práctica más potentes que aquellas que sus miembros pudimos trabar en solitario”). Y, en lo que hace a las militancias más político-sindicales, no duda en afirmar sin ambages el “giro conservador de mi pensamiento crítico” y, sin llegar a sostener que “toda la izquierda se equivoca menos yo”, declara ser consciente de que “la praxis y la crítica que yo tengo no coincide, contrariamente a lo que pensaba, con la que

hoy domina en los sectores progresistas o de izquierdas de nuestro país” (Rozada, 2018, p. 475). Sin duda, el debate estará servido.

REFERENCIA PRINCIPAL

Rozada Martínez, J. M. (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Oviedo: Cambalache.

REFERENCIAS

Novoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.

OCDE (1998). *Education Policy Analysis*. Recuperado de <https://bit.ly/2GOcUOw>

Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

Rozada Martínez, J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57.

Terrón, A. (2018). El profesorado. Autobiografías, memorias y diarios. En P. L. Moreno (ed.), *Educación, Historia y Sociedad: El legado historiográfico de Antonio Viñao* (pp. 355-383). Valencia: Tirant Humanidades.

Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologías y usos. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, 223-258.