

EDITORIAL

La formación del profesorado: miradas desde Fedicaria

Tras una etapa caracterizada por políticas reformistas excesivamente centradas en la modificación del currículum –que se han revelado, por lo demás, como absolutamente insuficientes–, la crisis persistente en el campo de la educación obliga a dirigir la mirada hacia otros factores responsables del cambio –o de la continuidad, según se mire– del sistema. En ese sentido se aprecia una tendencia, recurrente, a bascular hacia otro elemento, sin duda importante, de características bien distintas: el profesorado y, por tanto, su formación. Numerosas declaraciones y tomas de posición al respecto parecen indicar que se hubiera descubierto, por fin, la clave de por qué no han funcionado las anteriores reformas, y que, por tanto, la garantía del cambio de la educación residiría en una formación “adecuada” del profesorado. Sin embargo, este análisis, por más que se acerque a una dimensión fundamental del cambio de la educación, no deja de ser simplificador.

El profesorado, al advertir que se le atribuye casi toda la responsabilidad de “lo que pasa” en el sistema escolar, está empezando a sentirse presionado y va adoptando una posición de defensa, de huida o de justificación ante la sociedad, posición retoolimentada en el marco de la propia cultura profesional. Dicha reacción defensiva –teñida en ocasiones de cierto antipedagogismo– se traduce, en gran parte, en actitudes como “la vuelta a las cosas importantes” (los contenidos consolidados por la tradición escolar) o la reivindicación de una profesionalidad de rasgos académicos, marcando así distancias respecto a otras posibles funciones “sociales” de la profesión, que parecieran exigirsele. El carácter

de educador propio del profesional docente suele aparecer así como contrapuesto –sin que tenga por qué serlo– al carácter de especialista en un campo de conocimiento. Este es un tema delicado para ser abordado en pocas líneas, pero convendría, al menos, plantear la cuestión, entendiendo que el profesorado pueda sentirse agobiado por la presión social, pero que, al ejercer esta especie de legítima defensa, muchas veces acaba distanciándose del análisis social y político del problema y refugiándose en un territorio conocido, en el que se siente más seguro, el académico, gobernado por la cultura escolar tradicional. De nuevo, pues, necesitamos un análisis más complejo: lo que aquí planteamos no se puede entender simplemente como pedirle más responsabilidades al profesor.

Los padres y madres, las familias, la sociedad en general, deseosos de encontrar responsables y tendentes –por influjo del modelo sociocultural dominante– a descargar la responsabilidad básica de la educación en una institución especializada, la escuela, asumen, desde sus posiciones –interesadas, como otras posiciones–, que la clave del funcionamiento de la educación son los profesores y los centros escolares, sin atender a otras dimensiones fundamentales, que vendrían exigidas, asimismo, por un análisis más complejo del tema. Baste citar, por ejemplo, la rápida repercusión mediática que alcanzan los conflictos que se producen en el contexto escolar (ya se trate de cuestiones de orden disciplinar o de situaciones como las que se han dado en denominar de acoso escolar) para darnos cuenta de hasta qué punto el análisis simplificador, superficial y condicionado por intereses di-

versos se sobreimpone al análisis profundo, distanciado y con mirada estratégica que estas cuestiones requerirían. Tampoco nos parecen suficientes, en ese sentido, las reacciones de movilización social de carácter espontaneísta y basadas en un voluntarismo que ignora los intereses contrapuestos que subyacen en las cuestiones educativas, como cuestiones, en definitiva, políticas.

La administración educativa, por su parte, encuentra en todo esto nuevos argumentos –junto a otros de verdadera mayor relevancia– para repetir discursos que ponen el énfasis en la importancia del profesorado y, por consiguiente, en su formación; con respecto a la cual, sin embargo, se muestra absolutamente inconsecuente, como demuestran tozudamente los hechos: insuficiencias de la actual formación inicial de maestros y maestras, práctica inexistencia de formación inicial del profesorado de Secundaria, inconsistencia de la formación permanente, carencia de criterios coherentes en la aportación de recursos para los procesos formativos, etc.

¿Quieren las precisiones anteriores decir que la formación del profesorado no es realmente un factor decisivo para la mejora de la educación? Evidentemente, no. La cuestión, elemental, de si la mejora de la educación depende de la formación de los profesores y profesoras es, desde luego, una cuestión pertinente y, por supuesto, relevante, siempre que adoptemos un marco de análisis suficientemente potente y contemplemos este elemento en relación con los demás elementos del sistema, como venimos postulando. En esa línea se plantea el análisis desarrollado en el artículo central del *Tema del año* de este número. Como hipótesis de trabajo, podríamos decir que, en efecto, la mejora de la educación depende de muy diversos factores, pero uno de ellos, sin duda, es el profesorado; en todo caso, el profesorado que necesitaríamos depende, a su vez, de muy diversos factores, pero uno de ellos, sin duda, es la formación. Y en relación con la formación todas las partes implicadas deberían plantearse sus respectivas responsabilidades.

En Fedicaria, como colectivo de profesores y profesoras empeñados en entender la

educación desde una perspectiva crítica y, por tanto, en intentar transformarla profundamente, hemos considerado la cuestión de la formación estrechamente ligada a la lucha por un modelo educativo alternativo. No en vano la Federación Icaria surgió como conjunto de grupos que, al trabajar propuestas innovadoras, desarrollábamos, paralelamente, procesos de autoformación. Posteriormente hemos ido definiendo una perspectiva de análisis de esta cuestión en un marco más complejo y desde una óptica de “problematización”. Esta peculiar situación de Fedicaria nos permite, precisamente, ubicarnos en un espacio de interacción entre la práctica y la teoría, como lo han ido demostrando sucesivas aportaciones de los componentes del colectivo, con ejemplos como la obra de José M^a Rozada, *Formarse como profesor*.

Ya en el editorial del nº 7 de *Con-Ciencia Social* decíamos que “resulta crucial definir los rasgos del modelo de formación del profesorado” y que éste era un asunto que no se podía “despachar en dos palabras”, pues no se trataría tanto de reformar el modelo existente, sino de “formular, sobre nuevas bases, un modelo de desarrollo profesional docente”, alejado del academicismo tecnocrático y que se estructure a partir de la reflexión y la intervención en torno a “problemas prácticos profesionales” considerados como auténticamente relevantes desde la perspectiva crítica. Ese modelo habría de basarse en una dinámica de interacción teoría-práctica que permitiera teorizar la práctica profesional y devolverla, de nuevo, a la realidad educativa, para que pudiera “ser experimentada y nuevamente reflexionada desde la teoría”.

Asumiendo esta posición de partida, el desarrollo profesional que nos parece deseable se podría estructurar –como más detalladamente se analiza en el artículo citado– en torno al trabajo sobre “problemas profesionales”, entendidos como problemas vinculados a la práctica, es decir, aquellos problemas a los que se enfrentan los profesores y profesoras en el ejercicio habitual de su profesión. Por su vinculación a la práctica, estos problemas son “problemas prácticos”, si bien para su análisis y trata-

miento resulta indispensable la teoría. Por tanto, los problemas profesionales integran, de manera inevitable, dimensiones teóricas y dimensiones prácticas. Y esta inseparable vinculación de lo teórico y lo práctico constituye, por ello, una seña de identidad de nuestra tarea como colectivo.

La óptica de problematización con la que enfocamos la formación guarda coherencia con la perspectiva básica desde la que Fedicaria considera la cuestión de la formación docente: entendemos dicha formación como “formación crítica” –según destacaba Julio Mateos en el *VIII Encuentro de Fedicaria*–, precisamente porque nos planteamos los contenidos de la formación de forma problematizada. Problematizar el presente ha sido, de hecho, uno de los principios generales orientadores del pensamiento y de la acción fedicariana. Junto a éste, otros principios generales nos siguen valiendo como guías para orientar la formación: impugnar los códigos pedagógicos y profesionales; pensar históricamente; aprender dialogando; educar el deseo.

Desarrollar una formación crítica supone, en efecto, fundamentar dicha formación en la impugnación de los códigos profesionales vigentes. Cuando hablamos de códigos profesionales nos referimos a las tradiciones de los cuerpos docentes profesionales sociohistóricamente construidas en el contexto pedagógico tradicional, es decir, una “autodotación” de reglas explícitas y no explícitas que se mantienen por inercia en el tiempo con sorprendente “naturalidad”. De esa forma, los profesores noveles, tras una muy poco arraigada formación inicial, se insertan en el contexto de un grupo socio-profesional bien definido y con un espacio físico, la escuela, que funciona, de hecho, con independencia de la realidad exterior; y allí se desarrollan reglas de comportamiento, pautas de relación, rutinas de funcionamiento (como, por ejemplo, el uso indiscutido del libro de texto o el sometimiento a unos horarios predeterminados...), etc. Todo eso, que ha ido cristalizando a lo largo de decenios, y que constituye en definitiva la “cultura escolar”, va impregnando al profesor o profesora novel y le va dotando de una determinada profesio-

sionalidad que se termina imponiendo a las vagas ideas y expectativas que el novato pudiera traer como bagaje propio. Este conglomerado de prácticas, saberes y normas, que constituyen la cultura escolar, le imprimen, pues, la identidad característica del gremio, reproduciendo lo que podríamos llamar el “código profesional”. Con esta dotación empiezan los nuevos profesionales a desenvolverse en el contexto escolar, sacralizando el valor de la “experiencia” y rechazando las ingerencias de la “pedagogía teórica”, ignorando, por tanto, de manera alienante, la potencialidad liberadora de la teoría. Así, pues, no son los profesores los que se apoderan de la cultura escolar, sino que es la cultura escolar la que se apodera de ellos, haciendo de los mismos, como señala Raimundo Cuesta, “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”. De ahí, asimismo, que resulte tan dificultoso trabar, en un proyecto formativo sólido, la experiencia práctica profesional y las aportaciones que podríamos considerar como teóricas.

Frente a esta concepción de la profesionalidad inherente a la cultura escolar tradicional –que impugnamos–, propugnamos, como referente para la formación de los docentes, la idea de “profesionalidad democrática”. Cuando hablamos de profesionalidad democrática, lo hacemos no tanto en el sentido de una descripción fáctica cuanto en el de un ideal a perseguir, según lo plantean, por ejemplo, autores como Geoff Whitty. Quienes apostamos por ese ideal rechazamos la sumisión pasiva frente al “sobrecontrol” burocrático y frente a la dinámica segmentadora de los “cuasi-mercados” escolares que han ido instituyéndose en varios países, en esta coyuntura de reestructuración internacional de los sistemas educativos públicos. No se trata, en cualquier caso, de buscar una alternativa al estilo de esa “autonomía autorregulada”, tradicionalmente asociada al conservadurismo de ciertas profesiones (en el campo del derecho, la medicina, etc.), y ahora reivindicada por algunos docentes desde cierto pensamiento izquierdista. El horizonte sería, por el contrario, el de una profesión comprometida con lo público, más abierta

a la sociedad y a una relación más participativa con diversos grupos sociales, en especial aquellos que habitualmente no han sido bien tratados por la escuela, de tal forma que la legítima lucha por el desarrollo profesional se ponga al servicio del proyecto más global de “democratizar la democracia”. A sabiendas –como se dice en el artículo central del *Tema del año*, al que venimos haciendo referencia– de que la educación es “problemática” no sólo porque se vea afectada por determinados problemas, sino sobre todo porque las funciones reales que cumple, las relaciones sociales que crea y recrea o la cultura que produce y reproduce no siempre son genuinamente educativas, equitativas ni democráticas.

Así, pues, nuestra concepción de profesionalidad democrática ha de ser entendida en conexión con la concepción crítica de la formación, que se acaba de esbozar más arriba. A ese respecto, nuestro planteamiento constituye un verdadero reto, en cuanto que entendemos lo democrático desde una óptica crítica. Como señala Paz Gimeno, no nos podemos conformar con reclamar “una escuela democrática e inclusiva” –aun sabiendo lo costoso que sería ya ese logro–, como no basta que el profesorado se forme en “una actitud democrática y participativa”, o que la educación no sea “un gueto cerrado en torno a los centros”, etc., pues ello no garantiza que estemos avanzando en la dirección de una educación crítica. Y ¿qué profesores necesitamos para que nuestras escuelas sean más críticas?: profesores formados en un conocimiento sociológico de carácter crítico (no vale cualquier teoría social, sin más), profesores que tengan conciencia de las consecuencias sociales de sus actuaciones profesionales, que sepan que el currículo puede ser un instrumento simbólico de reproducción de lo dado o de transformación, que entiendan que su relación con los alumnos es un espejo donde éstos pueden aprender a establecer otro tipo de relaciones carentes de dominio, profesores que sepan someter a cuestionamiento los puntos débiles de la democracia y profundizar en las potencialidades de la misma...

El espacio fedecariano constituye, a este respecto, un verdadero espacio de forma-

ción. De hecho, frente a los espacios tradicionales, reivindicamos “otros espacios” para la formación. Desde esa perspectiva, también en el ámbito de la formación del profesorado, mantenemos nuestra concepción de la escuela como espacio público. Este espacio para nosotros es el espacio que hemos ido construyendo, al hilo de nuestras actuaciones, en el contexto de Fedecaria, un espacio en el que podamos ir problematizando el conocimiento profesional –lo que, indudablemente, no ocurre en los contextos habituales de formación y de ejercicio de la profesión, que están impregnados de la cultura tradicional, como antes se ha dicho– y construyendo alternativas posibles.

En ese sentido el espacio de la formación, desde la óptica fedecariana, debe guardar una distancia crítica –que no significa en absoluto incomunicación– tanto respecto al espacio de la cultura escolar, que modela empíricamente la formación de los profesores, como respecto a la cultura experta de carácter académico, encargada oficialmente de la formación de carácter más teórico. Nuestro espacio se configura, pues, como un espacio intermedio, que facilitaría la reflexión crítica sobre la práctica con apoyo en un bagaje teórico potente que nos permita entender mejor las realidades formativas y plantear alternativas. En ese sentido investigación y formación han de ser campos confluyentes.

La investigación, en todo caso, ha de desarrollarse en un contexto colectivo que actúe como comunidad dialogante, siguiendo el principio, antes citado, de “aprender dialogando”, pese a las dificultades a ello inherentes, pues la formación parece concebirse siempre a partir de la existencia de cierta asimetría, que implica relaciones de dominio (alguien enseña a otros, que no poseen el saber). Se trataría de poner en práctica proyectos integrados de investigación y formación, combinando la mirada hacia el interior del colectivo y la mirada hacia el exterior, hacia ámbitos en los que nuestras propuestas pudieran tener incidencia. Algunos de los trabajos que se recogen en este número pueden ser una muestra de este fructífero empeño colectivo.

Esta concepción de la investigación, vinculada a la formación y desarrollada colectivamente, impugna los códigos profesionales vigentes, pues rompe con la especialización habitual del trabajo profesional y con la jerarquización que la acompaña. La formación de colectivos como Fedicaria puede ser, pues, una vía para desarrollar procesos formativos alternativos, respaldados por una investigación acorde con este propósito. En ese sentido, se puede decir que, por nuestros intereses, por nuestro trabajo, por nuestra posición política, nuestra propuesta se sitúa –como más arriba se decía– en un terreno propio, que huye de la tendencia a institucionalizar la formación del profesorado (como habitualmente hace la administración educativa) pero que tampoco se identifica con las dinámicas espontaneístas, propia de muchos grupos innovadores. Definir y trabajar ese espacio en el que, en todo caso, puedan confluir lo vivenciado y lo formalizado puede tener un gran interés estratégico para nosotros. Ese puede ser el espacio del trabajo en torno a “problemas profesionales”.

Estamos, por consiguiente, en contra de la excesiva formalización de los procesos formativos, pero tampoco creemos en el activismo demasiado apegado a la práctica y huérfano de reflexión teórica. Asimismo, nos oponemos a la apropiación –privatización, en definitiva– de los procesos formativos, en sus diversas manifestaciones, ya se trate, por ejemplo, del puro negocio surgido en torno a la formación (piénsese, sin ir más lejos, en las actividades de “paraeducación” que desarrollan academias y entidades similares en torno a las oposiciones), ya se trate de la apropiación del conocimiento por parte de diversos campos (pién-

sesse, en la actual coyuntura de establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, en la lucha entre departamentos universitarios por conseguir parcelas de la formación inicial en forma de asignaturas independientes y, lo que es peor, frecuentemente desconectadas del sentido educativo profundo que debería guiar la formación de los docentes).

Para nosotros el campo de la formación del profesorado debe seguir siendo un campo “público”, es decir, un espacio gestionado por todos aquellos que están implicados en él. Pero no parece que la perspectiva sea muy halagüeña a ese respecto. Tanto la transición hacia ese nuevo espacio europeo como el nuevo marco general de regulación de la educación planteado por la reciente LOE (y pendiente de desarrollo mediante decretos territoriales) se presentan ante nosotros como nuevas oportunidades perdidas. Sin embargo, nuestra posición como colectivo se caracteriza por una resistencia activa. Nuestra tarea es seguir profundizando en el análisis de la formación docente y seguir trabajando en la construcción progresiva de una profesionalidad democrática acorde con nuestra perspectiva crítica de la educación. En esa línea se sitúan las principales aportaciones recogidas en este número 10 de *Con-Ciencia Social*: el artículo que constituye el *Tema del año*, “La formación del profesorado y la construcción social de la docencia”; la sección *Pensando sobre...*, dedicada a Miguel A. Pereyra (una figura relevante, y quizás insuficientemente valorada, en relación con la formación del profesorado); y, por fin, un porcentaje importante de los artículos de la sección de *Reseñas*, que complementan el análisis del tema monográfico del número.