

La formación del profesorado y la construcción social de la docencia

Jesús Romero Morante
Alberto Luis Gómez
Francisco F. García Pérez
José M^a Rozada Martínez

La polifonía como principio de procedimiento para generar un discurso

Algunas de las categorías utilizadas para nombrar y a la par conformar las dinámicas sociales emergentes se ven bendecidas, sin duda, por una difusión exitosa, acaso facilitada si se invisten de cierto halo taumatúrgico. En estos tiempos, pocas alcanzan el fulgor de aquella que nos sitúa en el vestíbulo de la “sociedad del conocimiento”, una vez atravesado, al parecer, el umbral de la “era de la información”. A poco que se escarbe en el referente de tan bellas locuciones, uno acaba topándose a menudo con una sinécdoque que tiende a reducir la sociedad a una de sus dimensiones. Eso intuimos, al menos, en aquellas definiciones (v.g. Foray, (2002: 3-4) que identifican la flamante novedad con la progresiva transformación de las economías industriales en otras basadas en el saber, a resultas de las elevadas inversiones en formación, investigación y desarrollo, programas informáticos y sofisticadas tecnologías. No obstante, no faltan quienes vislumbran en la multiplicación exponencial de los productos del intelecto y en su rápida circulación, merced a la revolución en las comunicaciones, la promesa de una ciudadanía más sabia y activa. La premisa de tal argumento evoca, ciertamente, uno de los ras-

gos cruciales de este mundo globalizado. Pero antes de derivar semejante conclusión de ella convendría recordar las lúcidas palabras del malogrado Christopher Lasch (1996: 142): de poco sirven las maravillas subrayadas si decae la discusión sobre las cuestiones públicas. “Lo que requiere la democracia –afirmaba este historiador y ensayista norteamericano– no es información sino un debate público vigoroso. Por supuesto, también requiere información, pero la clase de información que necesita sólo puede generarse mediante la discusión. No sabemos qué es lo que necesitamos saber hasta que hacemos las preguntas correctas, y sólo podemos identificar las preguntas correctas sometiendo nuestras ideas al test de la controversia pública”.

Dicha exhortación fue tenida muy en cuenta al redactar originalmente este texto como ponencia para el *XI Encuentro de Fedicaria*¹. Después de todo, la historia de los seminarios de esta federación ilustra bien la querencia por el debate y la explotación de sus notorias virtudes educativas. En efecto, lo que hace que nuestros puntos de vista trasciendan la condición de meras suposiciones acrílicas –continuamos con Lasch (ibid.: 148)– es la acción de expresarlos y defenderlos, de darles forma y concreción para que los demás puedan reconocerlos y someterlos a revisión. Si es honesta, tal acción es arriesgada e imprevisible, pues en el curso de la misma el persuasor

¹ Celebrado en Santander los días 3, 4 y 5 de julio de 2006, bajo el título de *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*.

puede acabar persuadido. Lo cual induce a afinar los planteamientos propios, a mejorar el diálogo con las evidencias empíricas y a tomar conciencia de lo que nos queda por aprender. De ahí su valor pedagógico.

No es de extrañar que quisiéramos abundar en esa tradición fedecariana. Aunque no sólo por fidelidad. El tema monográfico de aquellas jornadas –la formación del profesorado– es una “cuestión pública” de permanente calado que, además y por efecto de la coyuntura de reforma universitaria, ha ganado rabiosa actualidad. Desgraciadamente, no parece que el proceso de adecuación al *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) vaya a tener entre sus principales logros el de haber propiciado una amplia confrontación de ideas sobre el particular. De hecho, se ha venido actuando como si estuviese perfectamente establecido lo que un docente precisa y la única tarea pendiente fuese su implementación. Por ambas razones, pretendimos aprovechar la ponencia para abrir un modesto espacio de debate. Pero no sólo en ese terreno que media entre los autores y los/as lectores/as, sino también en el seno del propio escrito. A tal fin se optó por una autoría múltiple, en la confianza de que tal conjunción de voces nos ayudaría, por una parte, a formular preguntas relevantes, de fondo, atentas pero en absoluto circunscritas a los términos de la lógica política en curso. Y, por otra parte, a tejer una suerte de “discurso polifónico”, con énfasis presumiblemente distintos susceptibles de alimentar la interlocución e incluso la polémica. Todo ello explica el peculiar formato de este artículo. Como se comprobará de inmediato, lo hemos vertebrado en torno a media docena de interrogantes dilemáticos:

– *Entre la ilusión escolástico-reformista (exceso de expectativas) y el escepticismo: ¿sirve la formación del profesorado para mejorar la educación?* Donde se intentará sopesar sus posibilidades y sus límites, a partir de una exploración preocupada por cómo se constituye de facto esta práctica profesional.

– *¿Por qué no se ha reformado “de una vez” la formación del profesorado?* Donde se examinan las dificultades estructurales con las que han tropezado los intentos por remediar una situación que parece generar un descontento unánime.

– *¿Sujetos agentes o pacientes de la anunciada «sociedad del conocimiento»?* Las actuales políticas de formación inicial del profesorado y la redefinición de la profesionalidad docente. Donde se prolonga la indagación del punto anterior hasta abarcar las iniciativas en marcha con la creación del EEES.

– *¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva?* Donde se revisan los rasgos de un perfil docente deseable, en función de los tiempos que corren y de una determinada idea de escuela.

– *¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?* Donde se plantea qué trato con qué teoría y con qué práctica habría de cultivar un docente en formación o en ejercicio para integrarlas en una relación más plena.

– *¿Qué tipo de formación del profesorado sería más adecuada para trabajar en la dirección de lo defendido en los apartados anteriores?* Donde se somete a la consideración ajena una propuesta centrada en los “problemas profesionales”.

Tales interrogantes le confieren una estructura analítica consensuada. El tratamiento de cada uno, sin embargo, ha quedado al arbitrio de quien se lo atribuyó en el correspondiente reparto, según se apreciará por las firmas. Con dicha estrategia buscábamos la confluencia de miradas diversas, lanzadas desde diferentes alturas y con ángulos dispares, al objeto de llamar(nos) la atención sobre una pluralidad de aristas, reflexionar sobre la óptica del otro y compartir con los demás –en el último apartado de este ensayo– nuestras coincidencias y discrepancias.

Entre la ilusión escolástico-reformista (exceso de expectativas) y el escepticismo: ¿sirve la formación del profesorado para mejorar la educación?

Jesús Romero y Alberto Luis

En el bonito artículo que abre y da título a una recopilación de ensayos, Claudio Magris (2001) reivindica la actitud existencial discernible en el *Diálogo entre un vendedor de calendarios y un transeúnte*, escrito por el poeta italiano Leopardi. Un texto “inexorable en el diagnóstico del mal vivir”, y no obstante impregnado “de un tímido amor a la vida y una hosca espera de la felicidad”, a menudo vana y consciente de serlo, pero capaz en su perseverancia de hacer sentir el dolor y el absurdo con mucha mayor intensidad que el fácil pesimismo catastrófico. Magris percibe en las palabras de su compatriota la mezcla de utopía y desencanto que, a su juicio, necesitamos en estos tiempos que se dicen posmodernos. Utopía y desencanto que no deben contraponerse, sino sostenerse y corregirse mutuamente. La utopía ha de corregir la proclividad del desencanto a la deriva nihilista y/o a la absolutización del presente, a ese rendirse a las cosas tal como son y no luchar por las cosas tal como debieran ser. El desencanto ha de corregir la propensión de la utopía a confundir el sueño con la realidad, y la peligrosidad de aquellas que pretenden imponerlo por cualquier medio a los demás. Para salvar de la perversión los ideales de justicia encarnados por la utopía, el desencanto debería liberarla de cualquier idolatría mítica y totalizadora, en aras, precisamente, de proporcionar más consistencia a esos ideales, y más paciencia y tesón para perseguirlos, a sabiendas de que nunca se alcanzarán de un modo definitivo. “El mundo –escribe nuestro autor (p. 11)– no puede ser redimido de una vez para siempre y cada generación tiene que empujar, como Sísifo, su propia piedra, para evitar que ésta se le eche encima aplastándole”.

Más allá del adorno literario, esta invocación nos ha parecido oportuna, pues permite adivinar al lector, siquiera de manera

intuitiva, cuál será a la postre el aliento de nuestra respuesta al interrogante que encabeza el apartado. Un interrogante que, como argumentara Merchán (2005b), dista mucho de ser retórico. Ciertamente podría considerarse ocioso a la vista del lugar común en que se ha convertido afirmar la relación existente entre la formación del profesorado y la mejora de la enseñanza. Sin embargo, comienzan a acumularse investigaciones según las cuales la incidencia real de la formación llevada a cabo resulta con frecuencia bastante deprimente (cfr. Bullough, 2000). No sorprende, entonces, escuchar voces más cautelosas. Incluso entre quienes esgrimen evidencias empíricas demostrativas de que la cualificación docente sería un factor crucial a la hora de entender las diferencias en el logro estudiantil, se oyen algunas tachando de ingenua la confianza en que una mejor preparación de los maestros pueda, por sí misma, “regenerar” la educación, en ausencia de otras reformas profundas en la organización escolar (v.g., Bransford, Darling-Hammond y LePage, 2005; Terhart, 1987). Si se nos pide desvelar desde un inicio nuestra posición a este respecto, estaríamos tentados de traducir la insinuación anterior en esta breve sentencia: atribuimos potencialmente a la formación del profesorado un poder, irrenunciable aunque limitado. Ahora bien, este fugaz avance de la “tesis” por motivos de estrategia expositiva no debería llevar a equívocos. No hemos llegado a ella por mera simpatía doctrinal y/o conveniencia, sino a través del proceso de razonamiento que se intentará recrear en los párrafos siguientes. En efecto, convendría no plantear este dilema como un asunto de fe o descreimiento, sino en clave analítica, a fin de inferir las oportunas implicaciones. Lo cual conlleva, de entrada, reconocer la complejidad de una pregunta cuyos términos son todos controvertibles. Es decir, parece difícil aquilatar las eventuales respuestas sin someter a revisión sus presuposiciones acerca de la “mejora” y sus condiciones, acerca del “objeto” y el “sujeto” de la misma, o acerca de la orientación conferida a la capacitación para el magisterio. Dada la enorme enjundia de estos temas hemos optado por

enfocar la mirada en uno que se nos antoja básico: a nuestro juicio, no cabe una contestación tentativa adecuada sin examinar cómo se constituye de facto esta práctica profesional y cuál es el papel que juega el conocimiento en dicho proceso. La advertencia sobraría, por obvia, si diésemos menos cosas por sentadas. Desde luego –valga la queja aún vigente de Cuban (1993)–, no lo propicia el hecho de que las disciplinas pedagógicas se hayan preocupado mucho más por definir cómo deberían enseñar los maestros que por explicar cómo se configura su actuación. Cuando esta luz seguramente ayudaría a discernir con mayor perspicacia el lugar que ocupa la formación dentro de ese devenir estructurante. Y, por ende, sus posibilidades y sus límites.

Elementos para una radiografía de la práctica docente

La crisis del optimismo prescriptivo sobrevinida ya a finales de los 60, a raíz de la débil repercusión alcanzada por muchas reformas e innovaciones impuestas de arriba abajo, a la manera técnico-burocrática, condujo progresivamente a tomar conciencia de que las directrices, guías o ideas disponibles para encarar la instrucción, el currículum y la organización escolar no se proyectaban sobre una masa inerte. Lejos de ser usuarios pasivos, los destinatarios de proyectos y propuestas los pasaban por el filtro de su interpretación y valoración. En unos casos los adoptaban, acomodándolos a su quehacer de acuerdo con pautas variopintas, no siempre en sintonía con la inspiración primigenia de los promotores. En otros, sencillamente los eludían o rechazaban. Se revelaba, en suma, que su puesta en obra exigía, como condición necesaria, la comprensión –y disposición– de los agentes involucrados. Tal constatación suscitó un interés académico genuino por la “práctica”, por las creencias y actitudes de los profesores, por su dominio de la materia impartida y de la programación, sus expectativas, criterios de decisión, hábitos y usanzas, esperanzas y miedos, etc. No obstante, una buena porción de los estudios realiza-

dos ha compartido una premisa endeble: la de la presunta unidad entre la forma y el sentido de la acción. En otras palabras, el comportamiento de un docente sería la plasmación de sus nociones, sentimientos e inclinaciones. De tal suerte que podríamos desentrañar el desempeño de su oficio por la vía de retratar su pensamiento, su autoimagen, sus motivaciones y el saber hacer proporcionado por su experiencia personal.

Las indagaciones de este género han tenido la gran virtud de recuperar la figura del maestro como sujeto activo del currículum y la vida escolar (amén de mostrar la evanescencia de los planes de mejora sin desarrollo ni compromiso profesional). Pero adolecen de una descripción deficiente de su “acción”. Permítasenos utilizar como argumento de autoridad a Giddens (1995) para llamar la atención sobre una de sus fallas más profundas. Las personas somos en verdad seres activos, reflexivos e intencionales, pero sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestra *agencia* u *obrar* con intervenciones conscientes dirigidas a un fin, con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así. Las acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas, no buscadas, que pueden enredarnos involuntariamente en la reproducción de ciertas dinámicas sociales. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias que les rodean siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Cabría añadir, en consonancia con el citado sociólogo británico, que ese entendimiento no adopta por entero un estilo proposicional ni discursivo. En una medida importante se nutre de una aprehensión tácita de los procedimientos rutinarios para participar en las actividades colectivas en que nos vemos implicados y resolver según convenciones las situaciones cotidianas. Y, como señaló con agudeza Young (1988: 40), “los hábitos no son elegidos normalmente de manera deliberada”. Su protagonismo en nuestra vida es un indicio de que nos constituimos como agentes en los mismos escenarios en

que nos desenvolvemos día a día, y esos escenarios (incluido, por descontado, el escolar) están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas. De ahí las insuficiencias de cualquier encaramiento puramente mentalista, y de ese idealismo individualista que enfatiza el poder de las ideas para dirigir la acción, olvidando: 1) que las circunstancias de la acción –por ejemplo y en lo que nos atañe, las condiciones cambiantes de la escolarización; la dirección de las distintas políticas gubernamentales, no únicamente la educativa; la salud de lo público frente a la lógica del mercado; la atenuación o acentuación de las líneas de diferenciación y segmentación inter e intra centros; las definiciones sociales dominantes del conocimiento valioso y legítimo; la relajación o intensificación del control sobre el currículum; la capacidad de movilización, en esta sociedad corporatizada (Giner-Pérez Yruela, 2003), de las distintas visiones de la “buena educación”; los intereses gremiales; el ambiente organizativo y laboral en los colegios e institutos; los recursos disponibles, etc.– amplían o estrechan el margen de maniobra; y 2) que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y confinando nuestro entendimiento de las dinámicas concurrentes y de lo que es factible hacer. La práctica de un docente no es sólo el producto de su “mundo interior” y su experiencia idiosincrásica, sino además una construcción social, histórica y política: construimos nuestra práctica tanto

como la práctica es construida por el marco en el que opera. Por ello, para comprender adecuadamente el ejercicio de esta profesión deberíamos, cuando menos:

a) *Ponerlo en conexión con las reglas, a menudo no escritas, que gobiernan la “cultura escolar” en general, y las “subculturas de asignatura” en particular.* Los centros y las aulas no son en absoluto un recipiente vacío, límpidamente relleno desde el exterior, a poca credibilidad que se otorgue a los análisis sociohistóricos y culturales del sistema educativo y del currículum². A lo largo de su desarrollo histórico, la ordenación institucional o “gramática básica” (Tyack-Cuban, 2001) de este espacio específico de socialización –inexplicable al margen de las funciones reales que ha venido cumpliendo y de los mecanismos de control y clasificación soterrados en él– se ha envuelto y a la par sustentado en un manto de ritos, mitos, esquemas de percepción y actuación, categorías, distinciones, normas y rutinas que confieren un sentido a las tareas diarias, fijan los sobrentendidos que los actores reconocen y prevén tácitamente en sus interacciones (aunque no sean compartidos por todos), proporcionan anclajes a quienes se incorporan y estrategias para cumplir las obligaciones esperadas, etc. (cfr. Viñao, 2002). A mayor abundamiento, sobre ese sustrato común ha ido creciendo, dentro de cada asignatura, un conjunto más singularizado de prácticas, presuposiciones y expectativas, vertebrado en subculturas o códigos, que dibujan los contornos selectivos de lo que cabe concebir como un contenido

² A los cuales, dicho sea de paso, se está contribuyendo de un modo muy relevante desde el seno de Fedicaria. No es necesario insistir en el hito que supuso en este país la publicación de las indagaciones de Raimundo Cuesta sobre la sociogénesis de la Historia como asignatura escolar en España, apoyadas en la potente herramienta heurística del “código disciplinar”. O en el rico debate sobre el significado de la escolaridad universal y obligatoria que ha reabierto su último libro. O en la disección de las prácticas escolares acometida por Javier Merchán, probatoria de la incidencia que poseen la mercantilización del conocimiento –y su consiguiente sumisión al omnipresente examen– o el control de las conductas discentes en el proceso que acaba conformando el currículum finalmente ofrecido a los alumnos. O en las tesis doctorales de Julio Mateos y Juan Mainer, en trance de culminación y centradas, respectivamente, en la genealogía del “código” rector de la pedagogía del entorno, y en la cimentación de una tradición discursiva y un campo profesional de expertos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales. O en los estudios sociogenéticos de quienes firman este apartado sobre distintas asignaturas del área social, etc. Las referencias de estos y otros trabajos pueden consultarse en la página web de Fedicaria (http://www.fedicaria.org/otras_public.html).

de enseñanza, una gestión de la clase o un estilo pedagógico posibles y razonables, y que actúan de catalizadores de esa curiosa alquimia recontextualizadora que transforma las ciencias referenciales en un conocimiento *sui géneris* para uso escolar. En ambos niveles hablamos de procesos de larga duración, acompañados por la crisis y mutación de algunos rasgos, y la conversión de otros en tradición duradera. Como indican Tyack y Tobin (1994: 454), una vasta fracción de esa tradición ha llegado a establecerse con tal firmeza que es admitida generalmente como el retrato obvio de lo que la escuela y el currículum son, de manera que no precisa ser sopesada consciente y sagazmente para operar con desenvoltura a través de las rutinas y convenciones acostumbradas, que, entre otras cosas, aportan cierta estabilidad y seguridad a los participantes. Ahí radica, precisamente, su fortaleza como principio generador y articulador de las prácticas y subjetividades de los agentes, amén de su resistencia frente a los desafíos reformistas. Llegados a este punto, conviene reparar en algo importante: aunque dichas tradiciones anteceden y sobrepasan a los profesores individuales, es a través de su acción como aquellas se reproducen o modifican. Por lo tanto, para penetrar en la textura de esa acción es menester escudriñar el aprendizaje profesional de los maestros y los distintos mecanismos formales e informales de su socialización en la cultura escolar y las subculturas de asignatura.

b) *Examinar el papel que juega la formación del profesorado en ese proceso de socialización.* En este oficio, el noviciado no es un camino transparente que pueda reducirse a la adquisición de una competencia laboral, primeramente en una carrera universitaria y, más tarde, sobre el terreno. A diferencia de lo que ocurre en otras ocupaciones, el proceso de convertirse en profesor empieza muchísimo antes de que los postulantes se matriculen en alguna titulación reglada de formación inicial. Dada la naturaleza de la educación, quizá arranca en la más tierna infancia. Y de un modo más palmario con la escolarización, mediante ese "aprendizaje por observación" de la actividad diaria

de sus maestros, sobre el cual llamó la atención Dan Lortie (1975). Este hecho tiene su trascendencia. Como es obvio, las historias personales poseen un grado de variabilidad importante. No obstante, la investigación pionera de Lortie y las emprendidas con posterioridad (véase la reciente revisión de Bullough, 2000), han detectado algunas tendencias repetidas, sintetizadas a continuación.

Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje apropiado durante las miles de horas pasadas en un aula. Ese período tan dilatado e intenso les ha reportado un "conocimiento práctico", imágenes y creencias acerca de qué se espera de un alumno, acerca de las asignaturas escolares... y acerca de la tarea de enseñar. Una tarea de enseñar que, lógicamente, han vivido desde su lado del pupitre, mientras suelen quedar fuera de su vista muchas decisiones, dilemas, problemas e incertidumbres subyacentes. A consecuencia de lo cual, ese aprendizaje por observación tiende a reforzar, por ejemplo, la idea de que impartir una materia consiste en explicar o mostrar un temario que sencillamente está ahí, dado y configurado de antemano, tan "natural" como la parcelación disciplinar. Y a alimentar concepciones intuitivas de la enseñanza basadas preferentemente en la personalidad del docente (más o menos afectuosa, cordial o tolerante). Según parece, la formación inicial apenas logra socavar las asunciones más "somatizadas", remedo –siquiera parcial o deformado– de la capa de significados sedimentada en los cimientos de esta institución. Sólo las asunciones más superficiales cambian con facilidad. Doquiera se tomen las muestras, un porcentaje elevado de egresados considera que los profesores universitarios son "demasiado teóricos". La reprobación no alude tanto a la densidad intelectual de sus clases como a su alejamiento del modelo de necesidades prácticas que dan por sentado, al idealismo escasamente cabal en que incurrirían, o a la prédica de elevadas metas sin facilitar estrategias para alcanzarlas. No es de extrañar el frecuente desapego por buena parte de los contenidos recibidos. Ni el que tantos diplomados

en magisterio coincidan en señalar el *prácticum* –no importa su brevedad y aleatoriedad– como el momento más útil en su preparación: aun si lo caprichoso del sistema de asignación de tutores les deparó eventualmente algún disgusto, al menos “se dieron un baño de realidad”. De este modo se va recreando el mito de que la experiencia hace al profesor y se expresa a sí misma. En algunos casos pueden toparse en el *prácticum* con alternativas exitosas que suponen un acicate para la reconversión cognitiva. En otros, por el contrario, ven ejemplificado en ellas un tipo de enseñanza disconforme con el que se intenta promover en la facultad, y que acaso corrobora sus creencias íntimas. Pero incluso si ese tipo de enseñanza entra en conflicto con su visión, el deseo de integrarse en el colegio, de ser aceptado como docente por los niños y los colegas, y el hecho de que su nota dependa también del tutor, provocan en bastantes neófitos una sensación de vulnerabilidad y un conservadurismo poco proclive a asumir riesgos y a desbordar la función encomendada. Es harto probable que las contrariedades sobrevenidas al adoptar el rol de maestro (a la hora de asegurar el control de la clase, intentar que sus pupilos aprendan algo, etc.) les enfrenten a los límites de su sapiencia y pongan en un brete sus concepciones. Sin embargo, la cierta artificialidad del trance (“no he actuado como lo haría si la clase fuese mía”) permite a muchos sobrellevar dudas y contradicciones sin cuestionarse en profundidad, ni perder el optimismo en sus habilidades.

Otra peculiaridad de este oficio estriba en que los profesores noveles, tan pronto llegan a su primer destino, son lanzados a la piscina con las mismas responsabilidades que los profesores experimentados, cuando no se les encarga los grupos más “difíciles”. En tal tesitura, no son pocos los que sufren –en los términos de Simon Veenman– un “shock de transición” que torna muy visibles las grietas de su pericia, sus eventuales aprietos para anticipar “problemas de orden”, para combinar la instrucción con la dirección del aula o para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Así, entre los principiantes, el entusias-

mo de unos confluye con la deflación de los buenos e innovadores propósitos en otros. En las investigaciones disponibles, una porción notable de entrevistados describe sus primeros años de docencia como aquellos en los que aprendieron por ensayo-error (y tomando selectivamente en préstamo algunos “trucos” de los compañeros) lo “que funcionaba”, lo que “era realista hacer”. No es aventurado entrever tras “lo que funciona” o “es realista” el eco de las circunstancias concurrentes y, asimismo, de los modos “convencionales” de pensar y hacer. Ni conjeturar alguna de las causas de la irrelevancia atribuida a tantas actividades de formación permanente. En su jerarquía particular, muchos mencionan la experiencia personal y el intercambio informal con los colegas como el principal motor de su desarrollo profesional.

El relato esbozado no es, va de suyo, el único que puede rastrearse. La socialización docente, lejos de unívoca, engloba rutas divergentes. Pero no todas tienen la misma presencia. La reiteración con que se sigue la trazada arriba ofrece pistas preciosas para vislumbrar cómo se interiorizan algunos vectores de la cultura escolar, y cómo se incorporan a los sujetos –si se consiente la paráfrasis de Bourdieu– en la forma de *disposiciones* personales. A pesar de la educación profesional formal. Aunque también a su través, pues como discutiremos más adelante, ésta ha de cargar con su cuota de responsabilidad. Nada desdeñable, por cierto.

c) *Someter esta práctica profesional a un análisis político.* Los mecanismos modeladores de las subjetividades y de control interno de las conductas, siendo ciertamente decisivos, no son en absoluto los únicos que condicionan las posibilidades de actuación, por más que se los entienda como trasuntos de unas relaciones de poder. Después de todo, la equiparación estrecha de la “gramática de la instrucción”, de los “códigos pedagógicos” o de las “identidades docentes” con la noción heurística de una “construcción cultural” puede dejar en penumbra claves fundamentales. Elementos de esa “gramática” hoy naturalizados, en su momento fueron introducidos por refor-

mas. Sus componentes, afirman Tyack y Tobin (1994: 476), “no son creaciones atemporales grabadas en piedra. Son el producto histórico de grupos particulares, con valores e intereses particulares, en coyunturas particulares, y por lo tanto *políticos* en origen”. De igual manera, el currículum y las disciplinas escolares constituyen un terreno altamente movedizo, contestado y fragmentado, en el cual “los actores implicados despliegan un abanico de recursos materiales e ideológicos cuando persiguen sus intereses individuales y colectivos” (Goodson, 1998: 231). Por su parte, las “identidades” se construyen dentro de comunidades de discurso, pero unas y otras están ancladas en esos contextos, y como ellos mudan³. Por tanto, la ineludible preocupación por los procesos de enculturación debe completarse con otras miradas, a varios niveles.

De un lado, y sobre el trasfondo de los movimientos más amplios de reestructuración socio-institucional, el *macronivel* de los tornadizos arbitrios gubernativos, cada vez más dependientes de coordenadas globales, que establecen o reordenan el campo de juego hasta el punto de convertir la escuela en “uno de los espacios sociales más cir-

cunscritos históricamente” (Goodson, 1997: 150). De otro lado, el *mesonivel* concerniente a la dinámica de las “profesiones”. La clásica interpretación funcionalista –que las contempla como actividades de servicio definidas por una competencia técnico-cognitiva especializada en un determinado dominio, y por una ética neutral volcada en la satisfacción o bienestar de la clientela– olvida cómo van entretejiendo el saber y el poder en su ambivalente pugna por un reconocimiento, status, recompensas o privilegios (cfr. Pereyra, 1988a; Real, 2002). El recordatorio es válido para las profesiones liberales y para las burocráticas, a despecho de sus notorias disimilitudes. Claro está que las asimetrías inherentes a la división del trabajo y al grado dispar de control estatal reparten muy desigualmente la capacidad de interlocución, negociación e influencia. La segmentación es tanto horizontal como vertical. En el primer sentido, y dentro del sistema de ocupaciones, las vinculadas a la educación quedan por lo general apartadas de cualquier posición eminente. Baste reparar en la consideración “relativa” que merece la formación inicial del profesorado en la universidad, o el ofi-

³ Raymond Williams, un ilustre progenitor de los estudios culturales, juzgaba tan simplificador tomar la cultura cual mero subproducto del ambiente socioeconómico y político, como imaginar que el patrón de significados y valores que enmarca la vida de las personas es autónomo y evoluciona de acuerdo con su propia lógica irreductible (Williams, 2003: 121). Traemos a colación esta cita porque algunas radiografías de la cultura escolar y de las identidades docentes se nos antojan excesivamente autorreferenciales. Sirvan como oportuno botón de muestra las teorías –de vocación normativa– sobre el ciclo de vida profesional de los maestros, que pautan su carrera en una secuencia de fases paradigmáticas: una inicial de supervivencia y descubrimiento; otra de estabilización; una posterior de experimentación y diversificación (la más sensible a la innovación); a continuación, entre los 35 y 50 años, sobrevendría un momento de crisis y re-evaluación personal; tras la cual, hacia los 45 o 50 años, se entraría en una etapa de serenidad y distanciamiento en las relaciones; que deviene en otra de conservadurismo y quejas antes de la jubilación (cfr. Huberman-Thompson-Weiland, 2000). Sin negarles su mérito, estas teorías tienden a abstraer las diferencias de escenario y las transformaciones de los marcos socio-institucionales a lo largo del tiempo, minusvalorando el modo en que esas transformaciones “moldean a diferentes velocidades la definición de los puestos de trabajo docente, los rasgos identitarios de las profesoras y profesores y, en último extremo, su propia imagen, su subjetividad, el modo en que se ven a sí mismos impulsados a actuar en ciertas formas a la vez que impedidos o limitados para hacerlo en otras” (Beltrán, 2005: 83). El mismo Huberman encontró que en las cohortes incorporadas más recientemente a las plantillas suizas, los colegas más conservadores resultan ser con frecuencia los más jóvenes. Es muy revelador comparar sus actitudes con el sentimiento de misión educativa que animaba a muchos de los enseñantes británicos que comenzaron su vida laboral en el período de entreguerras (véase Cunningham-Gardner, 2004). Al igual que repasar las conclusiones de un informe para la Fundación Spencer –sobre el cual se informa en Goodson (2005) y Rifá (2005)–, relativas a las cambiantes concepciones del *yo profesional* en Estados Unidos y Canadá desde los años 60-70 hasta la actualidad.

cio de enseñar en la sociedad actual. No nos referimos sólo a su “prestigio” sino también a la “autoridad” reconocida. La que los docentes pudieran disfrutar en el pasado como “custodios de la cultura” se ha ido desinflando a medida que se democratizaba el acceso al conocimiento: los padres son ahora más diversos y muchos poseen credenciales académicas iguales o superiores (Fdez. Enguita, 2001). Añádase a ello la proliferación de mensajes sobre la educación de los hijos y el consiguiente engrosamiento discursivo del sentido común paterno. En cuanto a la segmentación vertical, piénsese en las aspiraciones de quienes se han escudado en la Academia para reivindicarse como “expertos” frente a las tareas “aplicadas” del maestro, o en las distinciones imperantes entre quienes ejercen en secundaria y en primaria. Por último, tendríamos el *miconivel* de las disensiones axiológicas y de las disputas más prosaicas que dividen a las plantillas de los centros. La resolución de estos conflictos abre o cierra puertas, afecta al equilibrio de fuerzas existente dentro de unas subculturas de asignatura no monolíticas, etc.

La “estructura de posibilidades” de la formación del profesorado

Si formalizamos un tanto lo escrito en el apartado anterior, quizá pudiera decirse que la acción de un profesor se inscribe en un “medio” vertebrado por las mismas dimensiones estructurales genéricas entreveradas en cualquier otro escenario social: un determinado ordenamiento institucional, una regulación normativa y un orden simbólico (Giddens, 1995)⁴. Todas esas dimensiones estructurales *habilitan su obrar*, desde

el momento en que desbrozan un campo de actuación, lo legitiman, y facilitan a los participantes instrumentos intersubjetivos de significación para el registro reflexivo de su actividad. Y todas esas dimensiones *simultáneamente lo constriñen*. Los aspectos restrictivos de la primera se manifiestan como acceso desigual a los recursos materiales y de poder. Los de la segunda, como opciones vedadas o desincentivadas. Y los de la tercera, como acceso asimétrico al conocimiento y/o como ideología que conecta un significado con la justificación de intereses sectoriales, con vistas a enturbiar la comprensión de las condiciones de la acción y, por ende, de su hipotética modificación. Por supuesto, la peculiar combinación de oportunidades y restricciones no puede elucidarse de espaldas a la coyuntura histórica concreta y a las posiciones sociales de los agentes implicados (lo que es coercitivo para unos grupos, facultá a otros). No obstante, se impone algo evidente: cualquier proyecto de mejora que pretenda descansar en el puro ímpetu de la predicación racional quedará irremisiblemente atrapado en lo que Bourdieu llamaría una “ilusión escolástica”. De donde se infiere que la eventual incidencia de la formación del profesorado en la determinación de sus desempeños es, por fuerza, restringida⁵. Motivo por el cual no puede valorarse en términos de “todo”. Pero tampoco de “nada”. Según la argumentación precedente, los obstáculos que frenan nuestra agencia serían el poder limitado, la legitimidad limitada y la racionalidad limitada. Contra los dos primeros poco puede hacer directamente la educación profesional. Por contra, sí puede hacer algo en el tercer ámbito. Lo hace, de facto, aunque no siempre en la dirección deseable. Vayamos poco a poco.

⁴ Podrá apreciarse alguna sintonía con el meritorio esquema interpretativo planteado por Martínez Bonafé (1995, 1999) para diseccionar la conformación del trabajo en la enseñanza.

⁵ Conviene subrayarlo, porque abunda la retórica abonada a una perspectiva engañosa. La extendida visión de que las reformas acaban siendo lo que los docentes deciden inviste a éstos con una autonomía enorme para crear y alterar a voluntad su praxis. En nombre de su indudable protagonismo y del papel en verdad crucial de su preparación, se incurre en un voluntarismo ingenuo y poco realista, que además torna muy complicado explicar las barreras objetivas y subjetivas interpuestas ante la innovación, a no ser en clave de insuficiencias personales. Se está así a un paso de trocar la figura del maestro como demiurgo por la de culpable supremo de las ocasionales derrotas.

Las propiedades “estructurales” son el medio de la acción humana, y ésta a su vez el medio de dichas propiedades, habida cuenta que no se reproducen (ni se transforman) solas. En esta dialéctica recursiva, el entendimiento, expreso y tácito, que tenemos las personas acerca de las condiciones contextuales y, en especial, las condiciones de nuestros propios actos, no es un mero epifenómeno, sino algo consustancial a dichos actos. En el caso que nos incumbe, obviamente están mediatizados por las circunstancias internas y externas a los centros escolares. Pero no debería soslayarse que los supuestos explícitos, las convenciones implícitas, las rutinas y hábitos de los agentes educativos colaboran, a menudo sin pretenderlo, con tales circunstancias en la recreación de patrones institucionales quizá impugnables. En otras palabras, la cultura escolar que enmarca la socialización de los maestros no es un simple reflejo de otra cosa. Hondamente estructurada, también estructura, pues genera maneras de pensar, ver y actuar. Las creencias, categorías y distinciones relativas al conocimiento, la propia asignatura, el rendimiento académico, la inteligencia y la “diversidad” de los alumnos, la gestión de tiempos y espacios, el orden disciplinario, etc., incorporadas al discurrir diario de las clases, contienen en sí mismas un filtro selectivo que pone fronteras a lo percibido como realizable, coadyuvando a retener inercialmente los resultados de la acción dentro del perímetro de las funciones sociales latentes. De esta guisa, los quehaceres cotidianos quedan profundamente entrelazados con la duración institucional. Ahora bien, su repetición, que tiende a imponerse como dato empírico, no es una necesidad lógica. Pese a que con frecuencia no somos conscientes de todas las consecuencias de nuestro obrar, tenemos abierta la posibilidad de analizar nuestra contribución a las circunstancias, enriquecer reflexivamente nuestra conciencia poniendo en cuestión lo que dábamos por sentado e intentar reconducir nuestra práctica de acuerdo con tales ideas, clavando alguna cuña, por mínúscula que sea, en los ciclos de reproducción no intencional de las dinámicas que nos envuelven.

Distintas experiencias de socialización alternativa y de aprendizaje pueden propiciarlo. Ahí radica potencialmente el valor de la formación del profesorado.

El siguiente peldaño es mover la pregunta de si sirve o no del terreno abstracto al terreno de lo que realmente tenemos. Esto es, ¿hasta qué punto la vigente educación profesional, inicial y permanente, sienta bases sólidas? ¿Hasta qué punto desmenuza los códigos pedagógicos de las asignaturas y la gramática escolar subyacente para dejar al descubierto sus entrañas sociales? ¿Los nuevos lemas y lenguajes que aireamos en la universidad o en los centros de profesores apuntan en verdad contra su núcleo? ¿O se superponen a él? ¿O resbalan por su superficie sin acertar a impregnarla? Cuando uno se formula estos interrogantes, es fácil torcer el gesto. Aquí apenas nos detendremos en el tema, pero la explicación no es ajena al hecho de que la práctica en esas instancias está sujeta a factores bastante similares a los que operan en colegios e institutos. Unos de índole macro. Baste traer a las mentes las graves carencias heredadas de una formación inicial todavía aferrada a “un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y un modelo academicista insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria” (Montero, 2004: 161; 2006: 169). Estas lagunas, agravadas por la deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercuten visiblemente en la configuración identitaria de los colectivos docentes, tal como ha recalado con tino Bolívar (2006). Por lo demás, este es un espacio conflictivo, al proyectarse sobre él las batallas por la escuela y el currículum. Con un lenguaje llano, Imbernón (2004: 156) aseveraba que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación”, que acaso choca de frente con el sesgo de las políticas en vigor y con la tendencia a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Excusa decir que las Facultades por las que pasan los futuros enseñantes cobijan también intereses corporativos y tensiones micropolíticas. Los

egoísmos gremiales, las complicidades espurias y los cabildeos tienen una responsabilidad capital en alguno de los vicios que nos aquejan. Verbigracia, la consideración cautiva que las disciplinas científicas suelen tener de la escuela como salida para sus licenciados, en pro de la “posición de mercado” de sus respectivas carreras. O la fragmentación de los planes de Magisterio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global edificada sobre la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Por añadidura, incluso las Facultades de Educación están asimismo entretejidas por diversas culturas instructivas, no todas ejemplares. Hace años, Leming (1992) utilizó metafóricamente la tesis de C. P. Snow acerca de la escisión entre las “dos culturas” (científica y literaria) en el mundo occidental para destacar la “brecha ideológica” existente en Estados Unidos entre los maestros de estudios sociales y los didactas del ramo que les prepararon en la universidad, mucho más afectos a un ideal educativo progresista. Sin embargo, semejante afirmación precisaría de muchos matices, pues poco antes Banks y Parker (1990) habían llegado a la conclusión de que el equivalente a nuestros cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales promovía un espíritu mucho más acomodaticio que crítico, de la mano de un *academic staff* que a menudo resultaba ser un mal modelo del mismo decálogo que predicaba. Tal panorama no es exclusivo ni del área ni del país.

En suma, la capacidad de incidencia no se ve recordada únicamente por algunas limitaciones exógenas inevitables. Adolecemos de miserias endógenas que no cabe tachar indiscriminadamente de ineluctables. La formación del profesorado goza de un amplio margen de mejora. Sería muy pretencioso por nuestra parte redactar un listado de requisitos: son muchas las teclas a tocar y, como argumentara Rozada (1997) en su magnífico manual o se insistiera hace escasas fechas en Cochran-Smith y Zeichner (2005), no valen los atajos ni las soluciones simples. Nos conformaremos, a modo de recapitulación, con llamar la atención sobre algunas de las dificultades que deberían afrontarse inexcusablemente.

a) La primera dificultad se desprende de lo discutido hasta el momento. A poco que se recapacite se advertirá que el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. *Ese problema –del todo fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado.* Hoy, en general, se admite que el proceso de convertirse en profesor empieza bastante antes de que el neófito llegue a la universidad. Lo que no está tan claro es qué hacer con semejante descubrimiento. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por: 1) incitar a los maestros postulantes o en ejercicio a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”; y 2) inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes. Merced a esa confrontación se espera que vayan depurando sus esquemas de significado, en aras de una elección progresivamente más racional de los principios y procedimientos de actuación.

Esta suerte de terapia es, desde luego, bastante más encomiable que la reincidente cosificación del saber. Pero no resuelve de manera convincente dos cuestiones. De entrada, parece presuponer que la conciencia es transparente para sí misma. Sin embargo, la autocomprensión del individuo sólo puede acontecer a través de categorías lingüísticas “públicas”, toda vez que la subjetividad dimana de la intersubjetividad, y no al contrario. La descripción fenoménica que emerge de la sola mirada hacia dentro de uno propende a axiomatizar el “régimen de verdad” en que estamos instalados a consecuencia de los procesos de enculturación vividos. Aunque nos acerque a lo real en tanto en cuanto confiere un sentido a nuestra experiencia, una rememoración privada tal no basta para desvelar sus raíces sociales. Como alega Bourdieu (1999: 23), “sólo la ilusión de la omnipotencia del pensamiento puede hacer creer que la duda más radical tenga la virtud de dejar en suspenso los presupuestos, relacionados con nuestras diferentes filiaciones, perte-

nencias, implicaciones, que influyen en nuestros pensamientos. Lo inconsciente es la historia: la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas". De ahí que se nos antoje complicado alcanzar ese tipo de distanciamiento que ayuda a "desfamiliarizar" la experiencia sin objetivar e historizar nuestra propia socialización en los entresijos de la cultura escolar y las subculturas de asignatura.

Esto nos lleva a la segunda cuestión. La esperanza en promover la reforma de "la mente y el cuerpo" mediante el mero contraste con otras pedagogías sobrevalora el poder autoindicativo de las ideas y pasa por alto un escollo serio. Recurramos de nuevo a Bourdieu. Si no proporcionamos a la razón instrumentos que la ilustren sobre las condiciones estructurales de la actividad pensante –si no explicamos sociogenéticamente por qué el "sentido común" nos dicta lo que nos dicta acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc.⁶– la dejamos baja de defensas ante la presión de las inercias institucionales. En ausencia de alguna luz sobre las restricciones de toda índole presentes en los centros, que permita calibrar mejor las trabas al cambio, además de vislumbrar resquicios u oportunidades para fomentarlo, los planes innovadores corren grave riesgo de crisis vocacional frente a las ideologías corporativas preponderantes, que al menos en parte son "funcionales". Las invitaciones al voluntarismo suelen ser presa fácil de las rutinas arraigadas, con lo cual acaban reafirmando a los novicios y oficianes del gremio en la extendida opinión de la irrelevancia utópica de la "teoría". Podrá comprenderse, entonces, la querencia de Fedicaria

por la mirada genealógica como fundamento imprescindible de una didáctica crítica.

b) Si aspiramos a la mejora, el propósito de la formación debería ser dilatar racionalmente, no sólo nuestro "*sentido de la realidad*" (la capacidad de explicar por qué las cosas son como son, y por qué acostumbramos a contemplarlas como lo hacemos), sino también, en términos de Robert Musil, nuestro "*sentido de la posibilidad*" (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen)⁷, por la vía de examinar, discutir con celo y (re)construir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia, factibilidad y sus eventuales secuelas⁸. No basta con movilizar el deseo (de una enseñanza más genuinamente emancipadora, inclusiva y democrática): hay que educarlo, pues sin sabiduría se vuelve con celeridad arbitrario. Ahora bien, esa educación del deseo se topa con otra dificultad, que no es intelectual sino que nace de la *resistencia de la voluntad*. En efecto, adentrarse por esta senda, tan imprescindible como delicada, supone interpelar a lo que Raymond Williams denominaba la "estructura del sentimiento", una expresión rentabilizada asimismo dentro de Fedicaria (véase Mateos, 2001). Como es normal en una sociedad pluralista, en esa "estructura del sentimiento" se dan cita sensibilidades encontradas, entre otras causas porque la naturaleza de la enseñanza hace muy difícil separar el *yo* de la imagen profesional. No es de extrañar que los docentes, al igual que sus pupilos, sean "diversos". Los hay que mantienen una identificación positiva con aspectos esenciales del sistema educativo presente. Los hay que carecen de ese vínculo, o lo han perdido, pero se adaptan

⁶ Véase el discurso hilado en Romero-Luis (2003) y Romero-Luis (2005).

⁷ En el nº 9 de *Con-Ciencia Social* nuestros compañeros Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente ubicaban el hogar de la didáctica crítica precisamente en la intersección de la necesidad y el deseo (véase Cuesta *et al.*, 2005).

⁸ En este punto habrían de confluír los cursos universitarios y el *prácticum*. La duración de este último se puede debatir, pero la principal penuria tiene que ver con la falta de integración de ambos tipos de experiencias formativas en el marco de proyectos de trabajo mancomunados y "virtuosos" (como los apuntados en García Pérez, 2006).

para sobrevivir. Los hay que rechazan los arreglos organizativos y curriculares impuestos y luchan activamente por establecer otros. Hay quienes no quieren que suceda nada fuera de lo ordinario, a fin de que se les deje en paz, etc. Tal diversidad forzosamente repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Es menester, por tanto, una dosis de cautela y de humildad. Ampliar el sentido de lo posible no garantiza por sí mismo la germinación de un “ansia” innovadora. Pero al menos avala con energía la exigencia de defender las “tradiciones” de cada cual de un modo no tradicional, esto es, no por repetición compulsiva o en clave de sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

c) La última “dificultad” a la que haremos alusión se condensa en esta sentencia de Habermas (1990): *el conocimiento no cumple el mismo papel en la ilustración de las personas que en la organización de su actuación*. No estamos sugiriendo, nada más lejos de nuestro ánimo, que sea imposible enriquecer teóricamente la práctica. Al contrario, en todas las sociedades –y con una intensidad inusitada en los dos últimos siglos– se han revisado las costumbres colectivas a la luz del saber disponible sobre ellas. Lo que ocurre es que ningún saber le evita a la acción el riesgo y la incertidumbre. Por bien diseñado que esté el plan, cuando las ideas se introducen en la práctica pueden generar consecuencias perseguidas intencionalmente, pero también consecuencias no buscadas e incluso “perversas”. Ello sería debido, por un lado, a la “penetración parcial” que tenemos de las circunstancias. La realidad, ha escrito Popkewitz, nunca se agota por muchos predicados que se le atribuyan, entre otras razones porque la incorporación de tales predicados a la acción contribuye al carácter inestable de esa realidad⁹. Y, por otro lado, a los desiguales recursos de poder y autoridad que somos capaces de movilizar para incidir en los contextos institucionales de la actividad. Las intenciones chocan a

menudo con obstáculos que desbordan lo pedagógico y que sólo pueden encararse en la insegura esfera de la negociación política. El primer motivo nos recuerda que la formación es un proceso siempre inacabado, y que sería harto deseable una mayor coordinación entre la inicial y la permanente. El segundo, que muchas reformas han fracasado por circunscribir los esfuerzos a los muros del colegio y no entablar alianzas sociales más amplias en favor de las transformaciones anheladas. Luego, en aras de la mejora, la formación debería cultivar asimismo la “sabiduría estratégica” que se precisa en el espacio público, y que va implícita en cualquier definición medianamente coherente de una “profesionalidad democrática”.

¿Por qué no se ha reformado “de una vez” la formación del profesorado?

José María Rozada Martínez

Las características del objeto a reformar y la ubicación de nuestra mirada

La nota dominante a la hora de referirse a las reformas de la formación del profesorado habidas en España desde el restablecimiento de la democracia es la insatisfacción más absoluta, expresada incluso en términos tan poco frecuentes en el lenguaje académico como los de “desidia”, “abandono”, etc. Y así es, o así apetece decirlo, efectivamente; sin embargo, quizás no convenga tanto utilizar unos términos que remiten al campo de las actitudes, cuanto señalar directamente y desde el principio las características estructurales del objeto a reformar. La más importante de éstas creo que es la de constituir una realidad social profundamente fragmentada. En el gráfico 1 trato de representar esquemáticamente lo que voy a decir.

⁹ Véase una discusión más amplia de este tema en Romero (2001: 215-218).

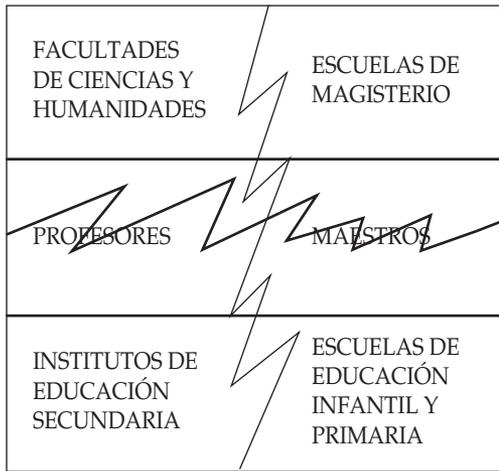


Gráfico 1

Una reforma de la formación del profesorado ha de hacerse cargo de cuestiones que cabe perfectamente situar en tres bandas diferentes. Por un lado están las instituciones donde tiene lugar la formación inicial, por otro están aquellas otras en las que se ejerce la profesión y, en medio de ambas, está el sujeto de la formación, que no es otro que el profesorado. Ya sería bastante complicación ésta aunque no hubiera ninguna otra, sin embargo ésta es sólo la plantilla básica sobre la que operan diversas fracturas cuya resistencia a ser soldadas advierte claramente de que, por muy general que sea el acuerdo existente acerca de la situación insatisfactoria de la formación del profesorado, ésta no debe pensarse bajo la ilusión de que puede ser resuelta “de un plumazo”, o, lo que es lo mismo, con una reforma.

Verticalmente (por decirlo en el sentido del gráfico) el campo está quebrado por una ruptura que lo atraviesa horizontalmente, la cual tiene más de abismo que de simple grieta. Un abismo en el fondo del

cual acaban no pocos docentes incapaces de superar la distancia entre los alejados bordes de la teoría y de la práctica, dicho esto en un sentido muy amplio, que apela también a la formación inicial, que va por un lado, y a la realidad profesional, que va por otro, así como a las identidades contrapuestas que una y otra generan. Una ruptura, ésta de la teoría y la práctica, dramática en términos de subjetividad, cuyos episodios más trágicos se relatan en los informes de los psiquiatras. Es también una fractura histórica, con capítulos distintos para el profesorado de secundaria y el de primaria. Y hasta puede ser considerada como una fractura epistemológica inevitable entre la búsqueda y la difusión del conocimiento en la Academia y su utilización escolar para formar a niños y jóvenes.

Para el profesorado de secundaria, esta separación teoría-práctica tiene que ver con su progresivo distanciamiento de la universidad, donde éste tuvo su origen, alcanzando hoy el máximo alejamiento de ella, al haber perdido la función de preparar a la élite para la enseñanza superior y tener que ocuparse ahora de la masa, nada menos que bajo el principio de comprensividad.

Para los maestros, sin embargo, la quiebra entre teoría y práctica es de diferente naturaleza. Antes de la aparición de las Escuelas Normales, no hubo para los maestros grieta alguna, sencillamente porque no había formación inicial propiamente dicha, y cuando hubo algo parecido no estaba distanciado de la práctica¹⁰. Hoy, sin embargo, dicha fractura existe, estando uno de los bordes en esa mezcla de idealismo pedagógico y tecnicismo didáctico que tanto se estila en su formación inicial, y el otro, en la tozuda y compleja realidad de las aulas donde hay que enseñar a niños y niñas de carne y hueso.

¹⁰ Antes de formarse en las normales (en 1838), los maestros no tenían una formación y titulación específicas. Incluso siguieron sin tenerlas bastante tiempo después, aunque en algunos casos pudieran ser objeto de algún examen y acreditación. En la Villa y Corte de Madrid, hacia 1642 ya establecieron una congregación o cofradía (la de San Casiano). Pero no será hasta el reinado de Carlos III, es decir, con los ilustrados, cuando se cree (en 1780) en Colegio Académico del noble arte de las primeras letras. Miguel Pereyra realiza un panegírico del mismo resaltando su carácter dialéctico al relacionar teoría y práctica (los maestros acudían allí los jueves por la tarde, eximidos de docencia, para discutir sobre su práctica). Y señala cómo las normales instituidas por los liberales van a olvidar esta tradición y constituir una subcultura profesional en aras de la ciencia y la pedagogía, que requería incluso del memorismo (Pereyra, 1988b).

Horizontalmente, las tres bandas están separadas por otra gran fractura vertical que, de arriba a bajo, parte en dos las instituciones de formación inicial (Facultades por un lado y Escuelas Normales por otro), los cuerpos docentes (profesores y maestros), y, finalmente, los centros de enseñanza (institutos y escuelas).

Sobre esta realidad cabe referirse a lo que cada reforma hizo o dejó de hacer, pero no cabe lamentarse ingenuamente de que ninguna de ellas haya resuelto los múltiples y muy complejos asuntos que aquí se dan cita. Por otro lado, antes de enjuiciar cualquier reforma, parece necesario señalar, aunque sea a modo de modelo contrafáctico, cuál es la situación deseable, con vistas a la cual realizamos la valoración de las iniciativas reformistas que se han dado en la formación del profesorado. La que aquí se adopta es la que hace referencia a la superación de la fractura entre el norte y el sur de nuestro gráfico, o sea, entre la teoría y la práctica. De ella podrían derivarse consecuencias relativas a la conveniencia de superar también la fractura que de arriba abajo crea dualidades institucionales y profesionales, pero, insisto, la que considero principal fractura es la que se produce entre la teoría y la práctica, pareciéndome la otra, la que divide en dos las instituciones y los cuerpos docentes, de carácter secundario. Es decir, para dejarlo completamente claro, que no parto de la reivindicación política y sindical (por cierto, ya prácticamente olvidada) del cuerpo único de enseñantes. El punto de partida se sitúa aquí en el campo profesional, pero de una profesionalidad entendida en un sentido amplio, donde la fractura entre teoría y práctica no se repudia sólo por sus consecuencias profesionales en un sentido técnico, sino también, y primordialmente, por razones de carácter ideológico y político, en tanto que dicha fractura constituye un factor de alienación que coloca a los docentes en una posición muy difícil para comprender adecuadamente las características del campo profesional en el que se emplean, y de su lugar en el mismo, lo cual constituye a su vez un obstáculo para el desarrollo de una perspectiva atinadamente crítica.

Las reformas y la fractura universidad-educación secundaria

Hemos dicho que cuando la educación secundaria, entonces denominada enseñanza media, tenía como función exclusiva preparar a quienes iban a hacer estudios universitarios, esta grieta no existía, o era tan pequeña que no constituía un problema, en tanto que no se formaban los profesores en una cosa para luego hacer otra bien distinta; y hemos dicho también que fue con la escolarización de masas, bien pasada ya la mitad del siglo XX, cuando la grieta comenzó a abrirse hasta convertirse en verdadera sima. Quizás en previsión de ello, pero también seguramente porque por entonces comenzaba su despegue la pedagogía universitaria, fue justamente la reforma del sistema escolar, que trató de acomodarlo a la presión escolarizadora de las masas, la que llevó a cabo un intento de acercar los bordes de dicha fractura, si bien esto resultaría tan fallido en sus propósitos como continuado en el tiempo. Nos estamos refiriendo al curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), destinado a incorporar a la formación inicial del profesorado las aportaciones de las “ciencias de la educación” (recordemos que estos cursos fueron encomendados a los Institutos de Ciencias de la Educación –ICEs–).

El Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, no por denostado deja de ser la iniciativa sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria más importante de las tomadas en los últimos casi cuarenta años. Ni el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) creado por la LOGSE en 1990, ni el Título de Especialización Didáctica (TED), creado por la LOCE en el año 2000 (aunque no desarrollado hasta cuatro años más tarde), alcanzaron a ser mucho más que meros intentos de revisar algunos aspectos parciales del CAP, de cuyo modelo básico no se apartaron sustancialmente. Con el CAP se pretendió solventar la formación pedagógica del profesorado de secundaria en 300 horas, que muchas veces ni siquiera llegaron a darse. Sus tres insuficiencias principales son interesantes porque no se deben

a meros errores de planteamiento, sino que ponen de manifiesto problemas estructurales muy profundos, que son los que a la postre han hecho imposible el surgimiento de una verdadera alternativa al mismo, a pesar de haberse producido en España cambios tan importantes como el paso de una dictadura a una democracia, varias alternativas de gobierno, seis leyes orgánicas de educación y dos de reforma universitaria, amén de un sinnúmero de normas legislativas sobre aspectos parciales del sistema de enseñanza.

El primer problema que presentó el CAP fue el de su carácter doblemente segregado. Por un lado, con respecto al resto de la formación universitaria que recibían los licenciados que luego se convertirían en profesores de secundaria; y, por otro, su separación radical de la formación pedagógica que recibían los maestros. Este doble aislamiento lo mantuvieron las revisiones del CAP surgidas ya en democracia (CCP y TED). Y es así porque, en su gran mayoría, los departamentos universitarios correspondientes a las distintas disciplinas y áreas del saber, no asumían entonces, y siguen hasta hoy sin hacerlo, la responsabilidad de la formación de profesionales específicamente preparados para la enseñanza. Y también porque entre los elementos que han contribuido a la consolidación histórica y cultural de la grieta vertical que separa instituciones y cuerpos docentes, está el de adjudicar saberes "sin pedagogía" a la enseñanza media y su profesorado, y saberes "con pedagogía" a la enseñanza primaria y sus maestros (Cuesta, 1997).

El segundo problema fue el del tipo de "ciencias de la educación" que fueron dominantes en el CAP. En su surgimiento y pronto descrédito creemos que tuvo mucho que ver el predominio de aquella pedagogía tecnicista que concluía estableciendo que ser buen profesor era saber programar adecuadamente siguiendo las taxonomías de objetivos disponibles al efecto. Esa pedagogía es inservible en la práctica y contraria al sentido común por bien dispuesto que esté. También es cierto que, en general, las llamadas ciencias de la educación, ni en esa versión ni en otras, gozan de gran prestigio en

el conjunto de las ciencias, y tampoco es muy grande el reconocimiento del que gozan en los centros de enseñanza donde tiene lugar la práctica de enseñar. La oleada de neotecnicismos que a la postre acabó imponiéndose en el sistema escolar tras la sucesión de reformas del periodo democrático, propiciada por psicopedagogos, expertos en organizaciones eficaces, controladores de la calidad, etc., no contribuyó a enfocar adecuadamente la superación de este problema. Soportados tales discursos durante el período de formación inicial, lo que de ellos queda en los profesores noveles no resiste por mucho tiempo la prueba de la práctica del aula y de la socialización en el centro escolar; incluso su prestigio casi nunca sobrevive a un primer período de prácticas. Así que bien se puede afirmar que la cuestión de la formación del profesorado de secundaria no mejorará sólo aumentando las horas dedicadas a la misma, sino que se impone un enfoque de su contenido mucho más ligado a las características con las que se presentan los problemas en la práctica, y las condiciones reales en las que el docente ha de vérselas con ellos (máxima complejidad, ambigüedad, incertidumbre, carácter contradictorio, fingida colegialidad, inmediatez, etc.). Pero esto nos lleva directamente al tercer problema que a nuestro modo de ver afectó al CAP, y que puede ser mucho más profundo y difícil de superar de lo que una reforma de este tipo de cursos, incluso de iniciativas más amplias, pudiera significar. Se trata de la falta de profesionales adecuados para hacerse cargo de una formación inicial que sintonice con realismo con los problemas prácticos que la enseñanza plantea en los centros y en las aulas, pero sin desprestigiar las aportaciones del conocimiento histórico, psicológico, sociológico, filosófico, etc. sobre la educación, sino, por el contrario, acertando a señalar cómo se puede propiciar la puesta en relación entre estas aportaciones y los asuntos de la práctica.

Los Institutos de Ciencias de la Educación reclutaron para impartir docencia en el CAP a un profesorado en gran parte procedente de los institutos. Este hecho que, en principio, se presenta como muy adecuado para favorecer la conexión de la formación

inicial con la práctica, no se puede decir, sin embargo, que haya supuesto ninguna aproximación sustancial entre esos dos campos. Creemos que, al menos en parte, esto fue así porque, en general, los profesores de secundaria, incluso los que de entre ellos eran mejores didactas de sus materias, no tenían una comprensión de la enseñanza basada en un estudio de la pedagogía (o de las ciencias de la educación, si se quiere) que les permitiera comprender adecuadamente, y por lo tanto transmitir, la complejidad que encierra la relación entre teoría y práctica en la enseñanza. Esta cuestión no ha cambiado, y no será fácil que las fracturas del campo se suelden, al menos en poco tiempo y con una reforma. Lo cual no hace necesariamente inútiles las que surjan, pero obliga a exigirles que, conscientes de los problemas reales, apunten en la buena dirección.

Las reformas y la fractura escuela de magisterio-educación infantil y primaria

Hemos dicho que la ruptura teoría-práctica en el caso de la formación inicial de los maestros tuvo un origen que se puede considerar inverso al de la fractura que separa la universidad y la actividad de ser profesor en la educación secundaria. Si, como hemos dicho, en este segundo caso el agrietamiento entre formación inicial y desempeño docente se hizo notar con la escolarización de masas, es decir, con el surgimiento de una práctica docente que ya no podía ser exclusivamente para las elites, en el caso de los maestros la relación teoría-práctica se agrieta desde el mismo momento en el que surgen las Escuelas Normales. Antes de generalizarse la formación inicial de los maestros a través de estas instituciones, lo cual, como se sabe, ocurriría bastante más tarde de lo que fue su creación, el oficio de enseñar se transmitía gremialmente en estrecha relación con su práctica, así que no cabe hablar de escisión importante entre formación inicial y docencia posterior.

La formación inicial de los maestros no fue siempre sincrónicamente homogénea (no fue igual la formación de quienes asistieron a las primeras Escuelas Normales

que la de quienes ejercieron como maestros sin pasar por ellas, ni fue lo mismo ser maestro elemental que superior, ni fueron equivalentes las Escuelas Normales de Maestros que las de Maestras), ni se siguió una progresión lineal ascendente (se sucedieron concepciones ambiciosas, como la de Pablo Montesinos al frente de la Escuela Normal Central de Maestros, y retrocesos que llevaron a que se legislara la desaparición de dichas escuelas momentos antes de la revolución de 1868) (Melcón, 1992); y también se dieron avances, como el del republicano Plan Profesional de 1931, y retrocesos, como los de los Planes de 1945 y 50 en pleno franquismo. Por lo que respecta a las últimas cuatro décadas podemos decir que esta formación se ha ido haciendo más académica. El salto mayor en ese proceso se daría en dos tiempos; primero con el Plan de 1967 por el que se estableció el requisito del bachillerato superior para cursar los estudios de magisterio, y, segundo, con el Plan Experimental de 1971, tras una Ley General de Educación (1970) a partir de la cual la carrera de maestro (desde ese momento profesor de EGB) alcanza el rango universitario; bien es verdad que de manera un tanto devaluada, al convertirse en una diplomatura peculiar que requería de un "curso puente" para continuar hacia una licenciatura. Las reformas de la democracia no añadieron nada sustancial en este panorama, ni siquiera cabe decir que lo hiciera el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que establecía el Título Universitario Oficial de Maestro y regulaba buena parte de los estudios de sus siete especialidades, quedando su desarrollo definitivo en manos de unas universidades cuya autonomía había sido reconocida por la Constitución de 1978 y regulada por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983.

Pero el progreso académico de esta formación inicial, todavía insuficiente para cuantos nos interesamos por la formación de los maestros, no ha traído consigo, ni es de esperar que lo haga, una sutura de la brecha abierta entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, con la Ley General de Educación y la incorporación de toda la tecnología educativa que trajo consigo, se introdujo una

pedagogía tecnicista tan alejada de la realidad que era olvidada inmediatamente después de traspasado el umbral de las oposiciones. Hay que decirlo claramente: la deseable elevación del nivel académico en la formación inicial de los maestros puede no significar nada en su formación profesional si los contenidos y las prácticas con que la misma se lleva a cabo no son profundamente revisados para ponerlos en disposición de ayudar a los maestros a soldar por sí mismos una fractura entre los estudios académicos y la práctica profesional que, por otra parte, en gran medida es estructuralmente inevitable. Ésta no es una cuestión a la que se le pueda dar cumplida respuesta ampliando los años de estudio de una carrera, por más que esto resulte imprescindible, dada la complejidad de la formación profesional de un maestro y la cantidad y variedad de saberes que ésta exige poner en juego.

La pervivencia de la división entre instituciones y cuerpos docentes

La fractura que históricamente partió en dos las instituciones de formación y cuerpos docentes, ha sido alterada en las últimas décadas mediante dos “cuñas”, una introducida por arriba, entre las instituciones de formación inicial, y la otra entrando desde abajo, mediante la reestructuración de las edades de escolarización y las instituciones y cuerpos encargados de los diferentes tramos de la misma (gráfico 2).

El desarrollo de la pedagogía como ciencia de la educación o conjunto de ellas, con autonomía académica con respecto a otros saberes de los cuales en otro tiempo se consideró una parte, ha traído consigo la creación de facultades que, con distintas denominaciones, aglutinan al conjunto de materias que se ocupan de la educación. Aunque la casuística es muy grande, dada la variedad de situaciones derivada de la autonomía universitaria (LRU), se puede decir que, en general, estas instituciones están excluidas de la formación inicial del profesorado. Ni los Institutos de Ciencias de la Educación están plenamente integrados en ellas, ni éstas tienen competencias propias en la

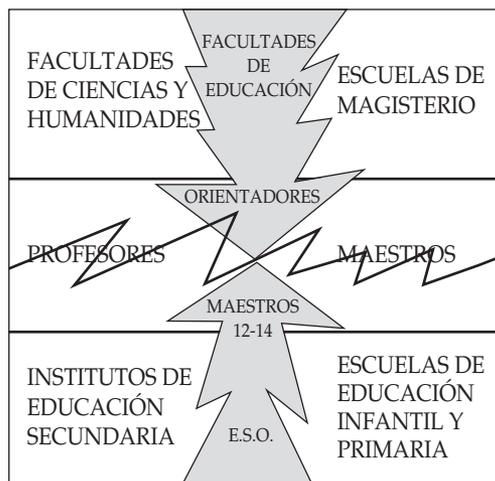


Gráfico 2

formación del profesorado de secundaria, ni sus egresados pueden ejercer la profesión de maestro. En relación con la enseñanza, preparan a un tipo de profesionales no docentes que son los orientadores, y poco más.

En algunas universidades se ha avanzado en el proceso de integración de las escuelas de magisterio en dichas facultades, pero se mantienen planes de estudio y titulaciones diferentes. Ya la LRU (1983), a través de la organización de la universidad mediante departamentos, había dado un paso facilitando una aproximación no sólo con las escuelas de magisterio sino con el resto de facultades de cada universidad, sin embargo no puede decirse en absoluto que esta fractura entre instituciones de formación inicial haya sido superada. En 1988 la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades rechazó la propuesta de dos licenciaturas (una para ser profesor de educación secundaria obligatoria y otras para serlo de la postobligatoria) que había realizado el denominado Grupo XV. Argumentaron los ponentes que había que evitar una profesionalización excesiva y mantener la tradición de que cualquier licenciado pudiera dedicarse a la docencia. Este fue un momento decisivo en el que se puso de manifiesto que las comunidades científicas correspondientes a las disciplinas académicas particulares no estaban dispuestas a considerar la educación secundaria bajo otra

perspectiva que no fuera la de vía de salida para sus titulados. Casi veinte años más tarde, no puede decirse que la cosa haya cambiado; para ver la vigencia de dicha ruptura basta con estar atento a la prensa diaria y ver cómo resurge en estos momentos la polémica acerca de qué Facultades habrán de formar al profesorado de secundaria. Y también es suficiente el reparar en el lenguaje utilizado para referirse a los pedagogos (o los científicos de la educación, que da igual), por ejemplo, a propósito de los cambios que se avecinan con la entrada en el “Espacio Europeo de Educación Superior”, para comprobar el escaso reconocimiento que los saberes pedagógicos tienen todavía hoy en la comunidad universitaria en general. De ahí que la cuña de la que hablamos no haya sellado la fractura entre las instituciones en las que tiene lugar la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, es decir, desde abajo, en las propias instituciones de enseñanza secundaria e infantil y primaria, las reformas escolares de la democracia han traído cambios estructurales importantes, de los que cabría esperar el cierre de la brecha históricamente existente entre institutos y escuelas, pero no ha sido así. La educación secundaria obligatoria, ubicada en los centros de secundaria, ha adelantado la transición de los alumnos al instituto con respecto a cómo había quedado esta cuestión tras la Ley General de Educación, pero no ha propiciado un mayor acercamiento a las escuelas, levantándose todo tipo de resistencias para evitar la “egebización” de los institutos. El hecho de que una parte de los maestros haya accedido a la educación secundaria, habiéndose llevado a cabo este proceso con criterios mucho más sindicales que profesionales, no ha propiciado el surgimiento de ninguna instancia intermedia consistente; de hecho, se trata de una medida transitoria. Quizás la constitución de unos centros exclusivos para la educación secundaria obligatoria, y la formación de un profesorado específicamente formado para ellos, habría supuesto un avance mayor en la superación de esta fractura. Pero ni las cosas se hicieron así entonces, ni ahora se está pensando en repararlas.

La reforma de la formación permanente

Dado el fragmentado campo de la enseñanza que hemos presentado para abordar la formación inicial del profesorado, en lo que respecta a la formación permanente del mismo, cabe decir que fue en la primera legislatura, tras el triunfo del Partido Socialista en las elecciones de 1982, cuando se tomó la única iniciativa relevante al respecto. Una reforma que juzgamos pertinente y esperanzadora por lo que suponía de intento de superación de algunas de las múltiples fracturas señaladas. Nos referimos a la creación, a partir de 1984, de la red de Centros de Profesores (CEP). Estas nuevas instituciones se crearon, en principio, con el loable propósito de superar la distancia entre la teoría y la práctica. Se criticó el tecnicismo didáctico que representaban los ICEs, y se dispuso que los CEPs fueran centros puestos democráticamente en manos del profesorado. También se trató de propiciar el encuentro entre profesores de instituto y maestros (no sólo no se establecieron diferencias entre ellos en cuanto al acceso a estos centros y la gestión de los mismos, sino que el propio Ministerio de Educación promovió cursos de actualización conjuntos). Sin embargo, por un lado, el error inicial de separar entre sí la llamada “reforma” y la formación permanente del profesorado, y, por otro, la ola de pragmatismo y neotecnicismo que a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta dio un giro de ciento ochenta grados a los planteamientos iniciales de la primera reforma (Rozada, 2002), impidieron que esta iniciativa tuviera el respaldo político y económico que necesitaba. Tampoco había tenido, salvo honrosas excepciones, el apoyo de la pedagogía académica, la cual resulta imprescindible, toda vez que de la práctica, por sí sola, cabe esperar poco por muy renovador que se sea.

Tras la transferencia de las competencias educativas a todas las comunidades autónomas, la situación es muy variada (Montero, 2006). En líneas generales, se puede decir que el modelo inicial ha sido profundamente revisado, estando hoy estos centros completamente sometidos a las Administraciones correspondientes, que

los utilizan para fines mucho más burocráticos que de formación profesional, no habiéndose desarrollado como instituciones potentes capaces de promover un nuevo tipo de profesionalidad. Pero no nos engañemos apuntando sólo al lado político de la cuestión, porque en ese fracaso hay mucho de insuficiencia teórico-práctica para comprender y abordar adecuadamente la naturaleza de la profesión docente y los pasos que han de dar las instituciones que quieren mejorarla.

¿Sujetos agentes o pacientes de la anunciada «sociedad del conocimiento»? Las actuales políticas de formación inicial del profesorado y la redefinición en curso de la profesionalidad docente

Jesús Romero y Alberto Luis

Como es sabido, las universidades del Viejo Continente están inmersas en una profunda transformación instigada por el denominado *Proceso de Bolonia*, que habrá de conducir a la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) antes de 2010. En aras de armonizar la diversidad de situaciones nacionales dentro de un marco más compatible y comparable que facilite la homologación transfronteriza de las credenciales, la movilidad y los intercambios, esta peculiar convergencia implantará una misma estructura para las titulaciones (ba-

sada en dos niveles nítidamente diferenciados, el “grado” o primer ciclo de estudios universitarios, y el “postgrado”, que integra a su vez un segundo ciclo encaminado a la obtención de un “máster” y el tercer ciclo del doctorado), así como un mismo sistema de medición del trabajo académico (el “sistema de créditos europeo”, conocido como ECTS). A estas alturas, los países implicados han avanzado en esa dirección a muy distinto ritmo. España no es precisamente la avanzadilla, pero se ha negociado ya la legislación básica¹¹, se ha negociado en ciertas instancias la composición del catálogo de titulaciones que sustituirá al vigente¹², se han elaborado algunas propuestas para guiar el diseño de los “grados” en ciernes¹³, se han acometido experiencias piloto, etc. Y este mismo año han empezado a presentarse los borradores con las directrices generales comunes fijadas por el MEC para estos títulos de grado¹⁴ y para aquellos máster que darán acceso a actividades profesionales reguladas, verbigracia la docencia en secundaria.

A consecuencia de la metamorfosis glosada, toda la formación inicial del profesorado se halla sometida a reforma. Ahora bien, conviene matizar un poco esta aparente relación de causa-efecto. Si uno se fija en la arquitectura visible de semejante advenimiento, se impone seguramente esa impresión. Sin embargo, si la mirada se desplaza del continente al contenido, esto es, si se examina la orientación sustantiva específica por la que han ido decantándose tales iniciativas, acabará descubriéndose que tanto el EEES como los inminentes

¹¹ Por ejemplo, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se instituye el sistema europeo de créditos (BOE, 18.09.2003); el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado (BOE, 25.01.2005); o el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios oficiales de Postgrado (BOE, 25.01.2005). Sin olvidar la receptividad de la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

¹² Aunque, según las últimas noticias, la polémica suscitada por la reducción de su número, anunciada por el anterior equipo del Ministerio de Educación, ha llevado a los actuales responsables a descartar un catálogo cerrado, en pro de la libertad universitaria y del propio dictamen del mercado.

¹³ Entre ellas los Libros Blancos inspirados en la *metodología Tuning*. Tales informes fueron el fruto no vinculante de los convenios suscritos en 2003 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con distintas redes tejidas en torno a los decanatos.

¹⁴ Con la eliminación del catálogo cerrado de titulaciones, parece que el MEC optará por aprobar unas directrices generales por ramas del saber.

cambios en la iniciación profesional para la enseñanza encubren filiaciones programáticas evocadoras de tendencias que anteceden y sobrepasan a este singular proyecto paneuropeo. En efecto, los propios comunicados de las conferencias interministeriales que están dirigiendo el proceso de Bolonia escenifican el nuevo equilibrio de fuerzas en la secular pugna por definir las finalidades sociales de la universidad, cuya terca asimetría se agudiza ahora en favor de la función económico-mercantil. Las declaraciones no dejan lugar a engaño: las prioridades son surtir de un “capital humano” amoldado a los tornadizos imperativos de las “economías del conocimiento” globalizadas –aunque prefiera hablarse de favorecer la “empleabilidad” de los egresados–, e impulsar la competitividad internacional de las instituciones europeas de educación superior en un mercado de servicios cada vez más desregulado. De igual modo, la reforma en marcha de la formación inicial exhibe en su código genético sesgos afines a esa redefinición de la profesionalidad docente que ya acometieron otros países, en paralelo a la profunda reestructuración de los sistemas educativos públicos promovida por la «modernización conservadora» triunfante en las áreas centrales del mundo desarrollado desde los años 80. Continuada, ciertamente con otros énfasis, por algunos gobiernos más cercanos al “liberalismo inclusivo” de la “tercera vía”, en su afán por “actualizar” los principios de la socialdemocracia y sintonizarlos mejor con los valores del mercado¹⁵. En Romero-Luis (2006) hemos tratado de diseccionar tales tendencias y filiaciones programáticas. De hecho, remitimos a los/as lectores/as a dicha publicación para aproximarse al trasfondo de estos párrafos. Aquí únicamente nos preguntaremos, aprovechando el esquema analítico trazado por José María Rozada en el apartado anterior, cómo ataca esa flamante reforma alguna de las persistentes fracturas que quiebran el campo de nuestra incumbencia.

La división de las instancias de formación inicial y de los cuerpos docentes

A fin de situar debidamente nuestra valoración en este ámbito, nos serviremos de la útil distinción que establece Cuban (1993) entre *reformas de primer orden* y *reformas de segundo orden*. Las primeras persiguen mejorar o hacer más eficientes los arreglos existentes, corrigiendo disfunciones, atrasos o deficiencias percibidas, pero sin poner en entredicho las categorías centrales subyacentes en las que descansan tales arreglos. Las segundas, por contra, serían esfuerzos por reinstaurar el estado de las cosas con arreglo a otro fondo y otra forma.

Como ya se comentó en el apartado precedente, una de las pervivencias más notorias de los sistemas educativos bipolares decimonónicos –a pesar de la final integración de primaria y secundaria obligatoria dentro del tronco básico común de la escolaridad– es la escisión entre los docentes (maestros y profesores) encargados de ambas etapas. Una escisión que ha venido recreándose a través de un modelo de formación dual, con dos ramas diferenciadas tanto desde el punto de vista institucional como desde el relativo a la duración (y contenido) de esa formación. Se señaló asimismo que la exigencia del bachillerato superior para acceder a los estudios de magisterio, decretada en 1967, y la incorporación de las antiguas Escuelas Normales a la universidad (aunque con un status devaluado) a partir de la LGE de 1970, permitió reducir un tanto las distancias en la respectiva preparación académica. En ese sentido, no puede negarse que el escenario dibujado por la convergencia europea representará un avance reseñable. En los nuevos grados de maestro en educación primaria y en educación infantil, el alumnado deberá superar el mismo número de créditos (240 ECTS, incluyendo las prácticas) fijado pa-

¹⁵ La mentada reestructuración de los sistemas educativos públicos no sólo afecta a otras latitudes, como ha evidenciado la aguda mirada de Rozada (2002, 2006).

ra el conjunto de los grados. Teniendo en cuenta que la cuantía de créditos por curso se sitúa en el tope de 60, esto significa que magisterio gana un año, mientras las antiguas licenciaturas pierden otro. Con lo cual han acabado equiparándose entre sí. En el caso de la enseñanza secundaria, el denostado CAP y sus vaporosos epígonos cederán su sitio a un título de máster. Es decir, los futuros profesores habrán de adjuntar a su grado disciplinar un postgrado universitario de “noviciado pedagógico”, que les demandará entre 60 (habitualmente) y 120 créditos ECTS. Su período formativo sigue siendo más prolongado, pero en menor medida. Sin embargo, si además de la duración se contempla su organización institucional, se comprobará con celeridad que la dualidad de trayectos no ha sido puesta en cuestión. La formación para la docencia en secundaria continuará aferrada a un discutible modelo “consecutivo”, por más que se le invista de mayor prestancia, y separada completamente de la que reciban los postulantes a maestro en infantil y primaria. La propuesta en trance de oficialización acentúa incluso la fragmentación, al dividir la iniciación profesional de estos últimos en dos grados distintos, pese a que la LOE pretenda marcar distancias con la LOCE subrayando el carácter eminentemente educativo del tramo 0-6 años.

A la postre, la voluntad de los agentes con capacidad de decisión no ha ido más allá de la reforma de primer orden. No sorprende que varios comentaristas (vg. Bolívar, 2006; Gimeno-Imbernón, 2006) lamenten la “oportunidad perdida”. Sobremanera porque, en este parto del EEES, parecía factible haber ensayado una más ambiciosa, de segundo orden. En nombre de una actuación coherente a lo largo de la escolaridad obligatoria, y de la superación de esa brecha entre culturas e identidades profesionales que tan flaco favor le ha hecho a la causa –ya bastante ardua– de la comprensividad, se podía haber pensado, quizá, en un grado común para todo el profesorado del tronco obligatorio, con líneas de especialización prolongadas mediante postgrados. No ha sido así.

La reforma frente a los desencuentros entre la teoría y la práctica

Estimaba José María Rozada páginas atrás que la formación inicial no mejorará por el mero hecho de aumentar las horas dedicadas a la misma, si esa deseable circunstancia no propicia el que se alcance una relación más plena entre la teoría y la práctica, en aras de una profesionalidad ampliada. De juzgar las directrices de los futuros títulos (de momento sus inciertos borradores) bajo este prisma, es posible detectar, sobre el papel, elementos susceptibles de despertar algunas expectativas. Cabría interpretar como una condición favorecedora el hecho de que la revalorización académica de los grados de maestro y el postgrado de secundaria (que sustituye a un CAP estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas) venga, en paralelo, acompañada de un alargamiento del prácticum, “en contacto –según se exhorta, pues ahí está una clave *sine qua non*– con equipos docentes innovadores”. Considerando, por añadidura, la recomendación de evitar su reclusión en un tiempo estanco que impida la simultaneidad con las clases universitarias. Repárese en que ahora primaba una concepción del prácticum como mera fase yuxtapuesta, bajo la cual asoma la ficción, harto defectuosa, de la aplicación tecnológica del saber. Otras recomendaciones adicionales, como la de integrar en la docencia universitaria a profesores de infantil, primaria o secundaria “de reconocida experiencia y prestigio profesional”, o la de fomentar la creación de equipos de trabajo internivelares, podrían coadyuvar potencialmente al necesario diálogo entre la teoría y la práctica. Al igual que la no vinculación de las “materias” formativas a áreas de conocimiento, puesto que deja abierta la posibilidad de un tratamiento modular o interdisciplinar centrado en torno a problemáticas profesionales, como el que defenderá más adelante Francisco García.

Amén de la eventual “modularidad”, acaso la principal seña de identidad curricular de las propuestas analizadas, y del

EEES en general, sea la definición de los perfiles profesionales en términos de “competencias”, sin duda el vocablo fetiche de moda. Tras los debates habidos en las últimas dos décadas acerca de la dinámica de la ciencia en la nueva sociedad *performativa*, cuya agenda ha desplazado del primer plano el contexto académico en beneficio del contexto de aplicación (cfr. Pereyra, 2005), se ha querido condensar en la etiqueta de *marras* el conjunto de recursos intelectuales, habilidades, actitudes, etc. que un individuo moviliza para responder con éxito a una situación real. En suma, su capacidad de poner adecuadamente el pensamiento en obra. Amparándose en este discurso, algunos autores han visto en el aprendizaje de “competencias” la manera de pretrechar a los docentes para que consigan integrar la teoría y la acción (por ej., Perrenoud, 2004). Dada la imparable colonización del vocabulario a la que estamos asistiendo, en lo que sigue intentaremos aquilatar la consistencia y el alcance de tal “solución”.

Como es obvio, el significante “competencia” admite una pluralidad de cargas semánticas. Por tal motivo, y mientras no entremos en disquisiciones de trazo fino, la idea de formar un “profesional competente” puede asumirse, sin grandes recelos, como máxima. Ahora bien, puesto que el sentido de las palabras no es independiente de las prácticas sociales de significación, al pronunciarnos sobre los posibles atributos de ésta no deberíamos hacer abstracción de las actuaciones que han logrado encumbrarla. Y cualquiera que indague sobre el particular no tardará en advertir que la eclosión actual de esta voz dista mucho de ser fortuita o neutra.

En lo concerniente al currículum escolar, el énfasis en las competencias transferibles cobró impulso después de la segunda crisis del petróleo, de la mano del “nuevo vocacionalismo” anglosajón que urgía a

adaptar los sistemas educativos a los emergentes requerimientos de una economía post-fordista mundializada. Dentro de esta ofensiva por reajustar sus fines, el enfoque de las competencias –entendidas normalmente como aquella miscelánea de destrezas, conocimientos, valores y disposiciones que convierten a un sujeto en apto para el desempeño óptimo de una ocupación– fue promovido como la intersección más promisoría entre formación y empleo. Precisamente por ello se las concibió con un formato conmensurable, haciendo especial hincapié en los “resultados del aprendizaje”, al objeto de poder evaluar con relativa sencillez tanto la eficacia de las instituciones formativas como la “empleabilidad” de quienes obtenían una credencial. Esa cualidad tasable y comparable ha acabado propiciando la extensión del concepto a otras áreas de la educación, en unos momentos en que la lógica *performativa* antes mencionada compele a rendir cuentas. En efecto, debido al tipo de respuesta a la globalización azuzado por la hegemonía neoliberal, los gobiernos se han decantado por las políticas de oferta, incluyendo cada vez más entre ellas a la educativa: puesto que los Estados carecen de poder individual para contrarrestar, y de voluntad colectiva para regular, los flujos transnacionales, en su defecto se inclinan por ayudar a sus ciudadanos a no quedar relegados en este escenario (cfr. Held-McGrew, 2002: 110). En primer lugar, proporcionándoles una base formativa para enfrentar los desafíos de una competencia exacerbada y de la mayor movilidad del capital industrial y financiero¹⁶. Y, en segundo lugar, enviando señales a los mercados sobre el nivel de instrucción de sus poblaciones. De ahí “el creciente impacto normativo de las evaluaciones internacionales” (Rychen-Salganik, 2003: 5), atentas a medir el caudal de “competencias clave” acumulado por ni-

¹⁶ Tal como argumentan Beck y Beck-Gernsheim (2003), el repliegue del Estado ha devenido en una individualización institucionalizada del riesgo social, que fuerza a buscar salidas biográficas a las contradicciones sistémicas.

ños y jóvenes¹⁷. Hace ya años que los memorandos publicados por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO o la OCDE vienen consumando ese giro estratégico hacia la formación en tales competencias clave. A su estela, la Comisión Europea decidió fijar, en marzo de 2002, las que consideró indispensables para la escolaridad obligatoria. En España, su eco se escucha con nitidez en la LOE.

Por lo que respecta al profesorado, la noción de una capacitación profesional basada en competencias se retrotrae a la investigación norteamericana sobre la eficacia docente enraizada en la psicología conductista, que venía a identificar la enseñanza con una colección de habilidades presas para ser objetivadas y entrenadas. Ahora, sin embargo, el referente es más bien el lenguaje de la gestión empresarial de los recursos humanos, por lo común receptivo a las fórmulas organizativas postfordistas. Es de justicia admitir que esta sensibilidad emergente marca distancias con aquel tecnicismo ramplón. Si se nos consiente la licencia expresiva, en su “variante postfordista” el concepto “competencia” apela al bagaje cognitivo, volitivo, emocional, ético y social que es menester activar para resolver tareas y problemas complejos. No persigue asegurar tan sólo la adquisición de un cuerpo de conocimientos o el dominio de unas destrezas instrumentales, sino también el desenvolvimiento de capacidades de superior rango (aprender a aprender a lo largo de la vida laboral, obrar con inventiva e iniciativa, tomar decisiones, solventar dificultades, etc.) y otras de índole interpersonal (trabajar en equipo, negociar los conflictos, apreciar positivamente la diversidad sociocultural, etc.). No resta-

remos un ápice de valor a estas cruciales aristas. No obstante, semejante equiparación de la enseñanza con un proceso de solución de problemas, por más que abjure del tecnicismo estrecho, tiende a olvidar que la educación no es “problemática” únicamente en el sentido de originar problemas prácticos demandadores de soluciones prácticas. Lo es en especial 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.

Conviene resaltar con energía la afirmación anterior, porque este clima discursivo ha sido aprovechado para redefinir el oficio docente, y el “espacio” que corresponde a su ejercicio, mediante la delimitación canónica de su saber profesional. Una expresión paradigmática de dicho canon la podemos encontrar en el reciente volumen colectivo *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able To Do*, patrocinado por la *National Academy of Education* norteamericana. En sus páginas se nos ofrece un marco para ordenar sistemáticamente los tipos de conocimientos, destrezas y disposiciones “que cualquier maestro debería adquirir para ser eficaz” (Bransford, Darling-Hammond y LePage, 2005: 10-11). Los autores los agrupan en tres grandes dominios:

a) Conocimiento de los alumnos y de cómo aprenden y se desarrollan en contextos sociales.

b) Una aprehensión de los contenidos y los fines del currículum, a la luz de los múltiples propósitos de la educación en una sociedad democrática cambiante. Con una “pequeña” salvedad: puesto que los estándares nacionales, estatales y locales

¹⁷ La cita entrecomillada procede del informe final del Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), auspiciado por la OCDE. Este proyecto se ha ganado una reputación, y a menudo es citado como modelo. Desde luego, sus interrogantes de partida –¿qué competencias clave, aparte de leer, escribir y calcular, son imprescindibles para una vida individual exitosa y para el desarrollo democrático y socioeconómico sostenible?– y sus contestaciones –aprender a interactuar en grupos socialmente heterogéneos, a actuar autónomamente, y a utilizar herramientas interactivamente– merecen una consideración detenida. Aunque a nosotros nos deje un sabor agrídulce (véase Romero-Luis, 2006: 112-113, nota 35). Pero no se olvide que el objetivo del DeSeCo es perfeccionar los indicadores manejados en las mediciones internacionales, a la vista de las lagunas detectadas en otros programas de la OCDE como el PISA.

ya han establecido directrices sobre qué enseñar y por qué, “la discusión de tales estándares y áreas de contenido queda fuera de nuestro ámbito de interés (...) El foco estará en lo que necesitan saber los profesores eficaces para interpretarlos, secuenciar su enseñanza, crear planes de aprendizaje significativo y adaptarlos a sus alumnos” (ibid.: 34-35).

c) Una comprensión de la enseñanza, que conllevaría cultivar un “conocimiento pedagógico” de las disciplinas impartidas, así como la capacidad de asistir a alumnos diversos, evaluar sus avances y gestionar las actividades del aula en beneficio de un trabajo estimulante y productivo (ibid.: 35-36).

Las recomendaciones de este informe no dejan de ser enjundiosas y relevantes. Lo sorprendente es la amnesia selectiva de sus redactores. Cuatro décadas de investigación sobre los complejos y conflictivos procesos de control, clasificación y diferenciación que operan soterradamente a través de colegios e institutos, a través de sus currícula y a través de las clases, han caído en saco roto. Los autores citados afirman pretender unos maestros elevados a la categoría de “expertos adaptativos” (ibid.: 3). Ese es, precisamente, el perímetro que dibujan las competencias. Éstas serían aquello por lo cual el sujeto se vuelve útil para el funcionamiento expedito de una organización que, sin embargo, se naturaliza, en tanto que su dinámica institucional y sus funciones se dan por sentadas o decididas.

Algunos abogados del credo competencial no se reconocen en el uso empobrecido que las propuestas de grados y máster para la docencia no universitaria han hecho del mismo. Pero si analizamos los contenidos formativos de estos borradores, la filosofía implícita apenas se aleja de la glosada más arriba. No se puede predicar una escuela inclusiva sin diseccionar las líneas de

exclusión que la atraviesan. No se puede predicar una educación para la democracia sin revisar de raíz la cultura transmitida y el papel, a menudo penoso, que cumplimos como agentes suyos, etc. Según dijimos en el primer apartado, el “sentido de la posibilidad” de los futuros profesores debería reposar en un afilado “sentido de la realidad”, so pena de empujarles al mero voluntarismo o de encerrar su teoría y su práctica dentro de un círculo de corto radio. Quizá dentro de ese círculo, la competencia ganada alimenta una identidad de nuevo cuño que les permita ser creativa y flexiblemente eficientes¹⁸. Quizá dentro de ese círculo sean capaces de integrar pensamiento y acción, pese a que estas propuestas cierran los ojos a la peculiar textura de la socialización profesional y a las implicaciones que se derivan de la “doble hermenéutica” del conocimiento: nos referimos al hecho de que el sujeto forme parte de la realidad a conocer y sobre la cual actuar, y al hecho de que esa “realidad” no reaccione pasivamente cuando se introducen nuevas ideas en la práctica. Pero el campo de juego que se les asigna deja traslucir una profesionalidad racionalmente mutilada.

En un breve opúsculo dedicado a la globalización, el filósofo alemán Rüdiger Safranski (2004: 7) distinguía entre “inteligencia” y “sabiduría”. La inteligencia surge allí donde se arbitran medios para alcanzar unos fines. La sabiduría, allí donde se toma distancia para sopesar conjuntamente los medios y los fines, de tal suerte que se manifestaría cuando el saber no sólo acompaña a la voluntad, sino que la produce. A la vista de lo discutido, tienta conjeturar que el enfoque de las titulaciones nacientes contribuirá, en el mejor de los casos, a formar docentes más inteligentes, pero no más sabios.

¹⁸ Aunque cabe dudar incluso de su “funcionalidad sistémica”, habida cuenta que la letra de estos borradores soslaya alguno de los retos y demandas más importantes que se le hacen a la educación del siglo XXI, tal como apunta Francisco García en este mismo artículo.

¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva?

Francisco F. García Pérez

Para intentar responder a la cuestión de qué perfil de profesor/a nos parece necesario para el modelo de escuela que consideramos deseable, conviene atender a dos polos de referencia: el modelo de escuela (pública, democrática, inclusiva...), como marco deseable, y las realidades de nuestro mundo (incluida la propia escuela), que están planteando una serie de requerimientos tanto a la educación como a la formación del profesorado. Cada uno de esos dos referentes no puede ser entendido de forma aislada sino en relación con el otro, de forma interactiva: no tiene sentido plantearse una escuela deseable sin tener a la vista (el análisis de) determinadas realidades sociales, pero, a su vez, esas realidades sociales tampoco constituyen una realidad factual sino que son susceptibles de entenderse desde el modelo de escuela (y de profesional de la educación) por el que –al menos hipotéticamente– se opta.

Realidades de nuestro mundo, educación y formación del profesorado

Asumo, pues, el supuesto de que las nuevas realidades de nuestro mundo están exigiendo otro tipo de educación, alternativa al modelo dominante. Y trabajar por una meta educativa de esas características –tal como la lleguemos a definir– requiere, sin duda, un profesorado y, por tanto, una formación del profesorado más acordes con esa alternativa; en definitiva, otro perfil de docente, al que intentaré aproximarme. Entro, ahora, pues, al análisis, aunque sea so-

mero, del desajuste entre escuela y requerimientos sociales¹⁹.

Existe, en efecto, un grave desajuste entre la educación que tenemos y los requerimientos del mundo actual a este respecto. El mundo de hoy presenta una serie de rasgos caracterizadores que exigen de la educación –y en concreto de la educación escolar– unas respuestas que ésta no está proporcionando. Así, por ejemplo, nuestro mundo se caracteriza por rasgos como: la globalización, la informacionalización, la urbanización generalizada, nuevos mecanismos de control de la información, nuevas modalidades de desigualdad, nuevas formas de poder, expansión del “pensamiento único”, deterioro de la idea de lo público...

Ante estas nuevas realidades el sistema escolar tradicional no está aportando análisis pertinentes ni orientaciones adecuadas para afrontarlas. Y sin embargo, la escuela, como institución social y como ámbito de socialización de los alumnos, no debería permanecer ajena o neutral ante ello. La educación tendría que abordar hoy, de forma explícita, el análisis de estas realidades, intentando que los alumnos y alumnas se planteen estos problemas y vayan construyendo una posición ante los mismos. Bien es verdad que la responsabilidad no es sólo de la escuela, sino de la sociedad –y esto debe ser objeto de un debate bien centrado–, pero también es de la escuela.

Resulta, pues, absolutamente necesario, a ese respecto, repensar, radicalmente, el sentido de la educación; habría que educar a los alumnos en las nuevas perspectivas del conocimiento y en las potencialidades del mundo de la información, en nuevas responsabilidades como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, en la asunción de nuevas identidades más complejas... En suma, una educación que se guíe por nuevos principios orientadores del cambio que se necesitaría. Para ello habría que reformar no sólo

¹⁹ La mayor parte de los razonamientos que voy a manejar se hallan más ampliamente expuestos en García Pérez (2005).

los contenidos de las áreas, que suele ser la preocupación central de las reformas curriculares, sino otros aspectos fundamentales como los condicionantes cronoespaciales o la formación del profesorado (la temática que aquí nos ocupa)... o las propias relaciones entre escuela y sociedad²⁰.

Sólo a modo de enunciado, cito algunas grandes finalidades educativas, que considero deseables en el contexto de nuestro mundo (véase más ampliamente García Pérez, 2005; así como Morin, 2000 y 2001; Cuesta, 1999; Gimeno Sacristán, 2001; García Díaz, 2004): saber relacionarse con el conocimiento, entender el mundo y el ser humano en un contexto de incertidumbres, ser ciudadanos del planeta (no meramente de un estado), ser capaces de desear un mundo diferente...

Y parece evidente que el profesorado que va a estar implicado en la acción educativa que las realidades de nuestro mundo reclaman, necesita, asimismo, un tipo de formación más acorde con esa otra educación deseable, pues ha de responder ante un alumnado y una sociedad sobre quienes pesan esos problemas. Ante estos retos, gran parte del profesorado se siente cada vez más desubicado en el ejercicio de su profesión.

En todo caso convendría matizar algunos aspectos acerca de la cuestión del desajuste entre realidades sociales, por una parte, y educación y formación del profesorado, por otra²¹. Ante todo, habría que recordar que la propia idea de desajuste responde a una determinada perspectiva de análisis –la que aquí se ha adoptado–, pues desde la óptica del sistema dominante, en el fondo, no hay un gran desajuste, ya que la escuela sigue cumpliendo funciones de alto interés para el sistema, si bien requiere, incluso así, algunos ajustes.

En efecto, no suele haber discrepancia, en cuanto al sentido y a las funciones bási-

cas de la educación, entre el poder político (representado, sobre todo, por los gobiernos) y el poder económico (representado, sobre todo, por las grandes corporaciones y por los organismos económicos internacionales). Se espera de la escuela que forme ciudadanos consumidores, que sean, al mismo tiempo, productores flexibles y adaptables a los nuevos cambios exigidos por la modernización del propio sistema. Todo ello en aras de una mejor adaptación al mercado, al que la educación ha ido acercándose cada vez más (como señala Rozada, 2002 y 2006a). Pero el actual sistema escolar, en la práctica, ni siquiera está dando satisfacción a esos requerimientos, no está formando adecuadamente a las nuevas generaciones en esas competencias que el sistema de mercado requiere, mientras que, por otro lado, tampoco las está formando en una perspectiva reflexiva y crítica respecto al sistema. Pese a ello, como se dice más arriba, la escuela sigue siendo muy útil al sistema social –por ejemplo, como expendedora de titulaciones– y al poder político, como fuente de control simbólico.

Ahora bien, esta ambivalencia de la escuela también puede ser contemplada, desde una perspectiva crítica, como una oportunidad para el arraigo y desarrollo de alternativas educativas cuestionadoras del propio sistema dominante.

Como segunda matización, hay que tener en cuenta que los profesores no se hallan al margen del contexto escolar, y participan, por tanto, de los mismos valores de la cultura dominante, lo que les sitúa en un difícil terreno, pues, por una parte, saben que no están respondiendo eficazmente a las expectativas sociales convencionales respecto a la educación, es decir, no están dando respuestas adecuadas a los objetivos de búsqueda de acreditación escolar que requieren los alumnos y sus familias, según

²⁰ En relación con el alcance de las reformas, véase, por ejemplo, Viñao (2002) y Martínez Bonafé (2005a).

²¹ Agradezco, a este respecto, determinadas observaciones realizadas al borrador de este escrito por Paz Gimeno (de Fedicaria-Aragón), que he tomado en consideración. Por lo demás, la reciente obra de R. Cuesta (2005) sobre el sentido de la escolarización, así como el intercambio de opiniones a que ha dado lugar, amplían el campo de este debate, apenas esbozado aquí.

los parámetros sociales al uso, pero, por otra, arrastran una cierta mala conciencia de que la educación proporcionada, a través de ellos, por la escuela, tampoco dota a los alumnos de un bagaje cultural alternativo que les permita enfrentarse, de una manera responsable y solidaria, a los graves problemas de un mundo cada vez más global. Por ello no resulta fácil definir un perfil deseable de profesor/a sin tener en cuenta la posición de los propios profesores y profesoras en el sistema; pero tampoco es fácil hacerlo teniéndola en cuenta, vistas las contradicciones citadas.

Por último, no quiero dejar de señalar –aunque no sería posible abordar ahora esa tarea– que este análisis también se podría complejizar si atendemos no sólo a las estructuras, sino a las peculiaridades de las perspectivas de los agentes implicados en el fenómeno: los profesores, por supuesto, pero también los alumnos, las familias, la administración educativa...

Hacia un perfil de profesor/a para la educación de hoy

Pero, como una vez analizada, aunque sea sucintamente, la situación, y asumida la complejidad del tema, no tendría sentido suspender el juicio al respecto, considero que es necesario –adoptando el marco de interacción entre estructura y agencia, expuesto en el apartado primero– atreverse a formular un cierto perfil deseable de profesor/a, señalando algunos grandes rasgos que deberían ser tenidos en cuenta al plantearnos la cuestión de la formación del profesorado²². Creo que pueden, así, destacarse, los siguientes:

a) Como primer rasgo, a modo casi de cuestión previa, un profesor o profesora tendría que asumir su condición de educador, no limitándose al papel de instructor (y de instructor en una materia concreta) al

que con frecuencia se ha reducido el entendimiento de lo que sería ser profesor. En ese sentido, el profesor constituye, de hecho, un modelo de adulto de referencia para los alumnos, lo que enriquece el ejercicio de su profesión, pero, al mismo tiempo, implica un importante compromiso. Esta característica es, sin duda, un lugar común, pero puede ser entendida de distintas formas, claro está, según la perspectiva desde la que se formule. En todo caso, en la situación actual de la educación en nuestro mundo este rasgo constituye una necesidad inaplazable, y es al mismo tiempo una meta, que presenta fuertes dificultades para muchos profesores y profesoras que se han socializado en un entendimiento de la profesión de carácter más académico, y, más concretamente, curricular; una concepción respaldada por la cultura escolar y la cultura profesional dominantes²³.

b) Un profesor ha de ser un profesional capacitado para hacer frente, como tienen que hacerlo sus propios alumnos, a situaciones de cambio e incertidumbre, a situaciones conflictivas de diverso tipo. Y esto no sólo en el contexto del aula sino también en la intersección del territorio escolar con su entorno social. En ese sentido, la capacidad de adaptarse a situaciones diversas, de reconducir determinadas dinámicas, de saber acudir a recursos adecuados..., la capacidad de innovar, en definitiva, en distintos aspectos, constituyen características indispensables para ejercer la profesión en estos tiempos, sobre todo, si entendemos, como se acaba de señalar, el papel del profesor como el de educador. A este respecto, la consideración del profesor como “investigador”, con fuerte arraigo en la tradición innovadora, puede seguir siendo un referente de interés, siempre que su entendimiento no quede excesivamente limitado al territorio del aula y al ámbito de lo curricular.

²² No es objeto de esta aportación el análisis específico de las “competencias docentes” o de los “estándares profesionales”. En todo caso, puede verse una aproximación a dicha cuestión en el apartado 3 de este trabajo, así como en Escudero (2006).

²³ Véase, a este respecto, el sugerente estudio de F. J. Merchán (2005a).

En todo caso, esta capacidad para afrontar situaciones imprevistas no tiene por qué ser un rasgo meramente individual, sino que puede –debe– desarrollarse de manera colectiva, trabajando en equipo para afrontar las dificultades. De hecho, el trabajo colaborativo, a través de diversos formatos de equipo, debería ser un elemento básico del perfil profesional del docente en un contexto en el que, precisamente, tendremos que educar para poder afrontar juntos los problemas de nuestro mundo. Hay que tener en cuenta, en cualquier caso, que estas características hay que ejercitarlas en un contexto que no propicia el trabajo colectivo ni favorece la actitud investigadora, antes bien respalda los comportamientos rutinarios, de los que parece derivar la seguridad en el ejercicio cotidiano de la profesión.

c) La capacidad de reflexionar en y sobre la práctica, característica básica del profesor investigador, debe ayudar a hacer del docente un profesional consciente de su papel en el campo de la educación y en el contexto social en que vive. En definitiva, un “profesional reflexivo” –que también podemos definir como “intelectual crítico”–, capaz de lograr la coherencia entre los principios y métodos que se propugnan en la teoría y los que se desarrollan en la práctica (Gimeno Sacristán, 2006), un aspecto al que se hará referencia más detallada en el apartado siguiente. Este profesor entenderá la formación como el resultado del estudio, la reflexión y la práctica, tanto pedagógica como vital (Rozada, 1997). Integrar estas tres dimensiones de la profesionalidad es una laboriosa tarea, pues la separación entre el estudio (asociado a la teoría) y la práctica (asociada a la acción), considerada “natural” en la cultura profesional, sólo puede ser salvada mediante la impugnación de los códigos dominantes. Por lo demás, la reflexión, que podría actuar como vínculo entre ambos polos, tampoco se ve favorecida por la dinámica del trabajo profesional habitual.

d) Disponer de una actitud crítica hace, pues, al profesor capaz de impugnar los có-

digos escolares y profesionales, como se viene propugnando desde Fedicaria (Cuesta, 1999; Cuesta *et al.*, 2005). Esta actitud crítica tiene que manifestarse ante todo en el ejercicio de la enseñanza²⁴: el profesor/a no puede presentar como incuestionables los conocimientos con los que trabaja ni, tampoco, los medios de “transmisión” (textos, recurso diversos...) que utiliza. Pero, además, la crítica no puede quedarse en el ámbito de lo cognitivo, puesto que la enseñanza es, también, una actividad política –que, con frecuencia, se ejerce de forma implícita, a través del currículum oculto–; por tanto, incurriríamos en una grave incoherencia si desarrollamos, en el contexto de enseñanza, procedimientos críticos, mientras que manifestamos posturas muy diferentes en el contexto social. El compromiso social debe ir, pues, vinculado al conocimiento crítico y manifestarse en las propias actividades docentes. Mantener esta actitud, evitando el adoctrinamiento del alumnado, y sabiendo interaccionar desde el respeto a sus opiniones, aunque siendo conscientes de la asimetría de los papeles de profesor y de alumno, constituye todo un reto en el perfil de profesor deseable.

El conocimiento sociológico de carácter crítico se revela aquí como una apoyatura fundamental para que los profesores adquieran conciencia de las implicaciones sociales de sus actos profesionales: respecto al papel (reproductor o transformador) del currículum, respecto a la trascendencia de las relaciones del adulto-profesor con los niños y adolescentes que son los alumnos, respecto al compromiso con un verdadero funcionamiento democrático...

e) Un rasgo estrechamente vinculado al anterior es el del profesor como defensor de la escuela pública. Decir esto también puede resultar un lugar común, vacío prácticamente de significado si no se explica lo que entendemos por tal. Entendemos, en efecto, la escuela pública no como la escuela de mera titularidad de una institución pública, sino como verdadero “espacio público para la reconstrucción de la

²⁴ Agradezco los comentarios realizados, también en relación con este punto, por Paz Gimeno.

cultura”²⁵. Asimismo, entendemos el carácter inclusivo de la escuela pública no como mera situación por la que “están juntos” alumnos diversos (o se soportan en un mismo contexto, lo que sería un entendimiento reduccionista de la tolerancia), sino como proceso de construcción, desde la escuela, de una sociedad más rica por su diversidad. Consideramos, en fin, la escuela pública íntimamente ligada a la idea de escuela democrática²⁶.

Hay que tener en cuenta, en todo caso, que el mero formalismo participativo vigente en los centros escolares no significa, desde luego, que la escuela haya llegado a ser democrática. Desde una perspectiva crítica, reflexionar, debatir, participar en la vida de los centros es una condición necesaria pero aún no suficiente para que la escuela sea verdaderamente democrática. Para ello, todo el proceso participativo debe estar guiado por un referente crítico, que permita desvelar los intereses ocultos en el funcionamiento social (en el medio escolar, en este caso) y por un compromiso real de los implicados para contribuir a la construcción de otra sociedad, ya desde la propia escuela.

Claro que esto tiene que ocurrir en un contexto en el que a la escuela llamada “pública” le queda poco de público (Rozada, 2002), pues está perdiendo el sentido de institución pública como algo esencialmente democrático, lo que resulta visible, entre otras cosas, en la consideración de los alumnos y sus familias no como ciudadanos, sino como clientes (una consideración que se trasluce a través de una lectura detenida de la recién aprobada LOE). Como destaca Rozada (2006a: 7-8), la diferenciación –consolidada en nuestro sistema educativo– entre centros privados concertados y centros públicos “tiende a acabar conceptualmente con la escuela pública y a degradar en la práctica buena parte de sus cen-

tros”, sobre todo “porque de ellos se van aquellos [alumnos] que podrían enriquecerla como contexto cultural en el que llevar a cabo una enseñanza formativa”.

f) Por fin, podríamos concluir con un rasgo que resume en sí todas las expectativas y dificultades de un programa social crítico: un profesor o profesora para los tiempos que corren debería tener la capacidad de combinar, en sus análisis y en sus actuaciones, dosis ponderadas de sano escepticismo (el “desencanto” al que se refería Magris) y de necesaria utopía. Sin más comentarios.

Y bien, ¿cuál es el modelo de profesionalidad que subyace a este perfil que se acaba de trazar, a grandes rasgos? Fundamentalmente, un profesional reflexivo y crítico, en el sentido señalado más arriba. En todo caso, la cuestión de la profesionalidad es una cuestión de gran interés –a la que nos hemos aproximado en el apartado anterior–, que merecería ser objeto de un debate más específico, superando la tendencia, habitual, a centrar dicho debate excesivamente en perspectivas académicas o, en todo caso, curriculares; el debate debe ser más complejo, en definitiva, social.

A la vista de los rasgos señalados, ¿cómo tendría que ser la formación del profesional de la docencia? De nuevo resulta obvio señalar que el terreno en el que habría que elaborar esa respuesta estaría delimitado por las perspectivas de análisis y de acción adoptadas. Desde esa toma de posición hipotética, podemos empezar a esbozar algunos rasgos de dicha opción formativa, que se concretará, en todo caso, en el apartado sexto. Así, podemos señalar:

a) Como punto de partida, la formación del profesorado debería fundamentarse en una sólida reflexión sobre las cuestiones más básicas relativas a la educación; y una de ellas, sin duda, es el propio sentido de la misma en el sistema social, aspecto al que

²⁵ Véase, a este respecto, el Editorial del nº 8 (2004) de *Con-Ciencia Social*, así como las aportaciones sobre el tema de Souto, Llàcer y Roig (2005) y de Martínez Bonafé (2005b).

²⁶ Lo que entronca con diversas tradiciones progresistas, como la norteamericana, que consideran a los maestros como profesionales que han de preparar a sus alumnos para una participación comprometida en una sociedad democrática.

me he referido más arriba. El sentido de la educación habría de ser, pues, un referente básico de la formación del profesorado (García Pérez, 2005)²⁷, en un marco de análisis y de toma de decisiones que, en todo caso, no puede limitarse al ámbito estricto de lo escolar, sino que, en coherencia con nuestro entendimiento de la profesionalidad democrática y de la escuela como espacio público, debe implicar al conjunto de la sociedad, en cuyo ámbito, y con la necesaria visión estratégica, hay que buscar alianzas.

b) Por coherencia con las finalidades educativas planteadas, los planes de formación de profesionales de la docencia deberían elaborarse a partir del perfil de docente que, hipotéticamente, se defina como deseable; un perfil cuyos rasgos se han esbozado más arriba. Y ello, evidentemente, implica una opción que no dependerá sólo de los formadores implicados sino también del marco político-educativo y de otros factores. Pero, en todo caso, parece evidente que lo que se proponga como proyecto formativo debería venir definido por ese perfil de profesional deseable. Algo que, sin embargo, vuelve a estar ausente, como referencia de partida, en el debate sobre la actual adecuación de los planes de estudio al nuevo marco europeo.

c) Por lo demás, la formación del profesorado habría de huir del academicismo que ha caracterizado a los programas formativos tradicionales, sustituyendo la perspectiva de formación “de efecto diferido” (formar ahora al estudiante de profesor en una serie de áreas del saber que luego le puedan ser útiles en su futura actuación profesional, o formar al profesor en ejercicio en una serie de actualizaciones de conocimiento que posteriormente él se encarga-

ría, supuestamente, de aplicar) por una perspectiva de “formación vinculada a la acción”, afrontando desde el principio problemas habituales en la vida del profesional de la docencia. En definitiva, formar a un profesor o profesora no es formar a un experto en una materia o área sino formar a un profesional de la educación. Todo ello exige un entendimiento diferente de las relaciones práctica-teoría, como más arriba decía, y, más concretamente, un replanteamiento a fondo del período de prácticas (el *practicum*) en la formación inicial. Asimismo, es indispensable adoptar una mirada estratégica en relación con la formación, considerándola como un proyecto a largo plazo, asumido por el profesor (y por los colectivos de profesores) a lo largo de la vida profesional.

d) Como opción más definida, la configuración concreta y la estructuración de las propuestas formativas deberían otorgar un papel central a los “problemas profesionales”, problemas vinculados a la práctica –pero no abordables sin el poyo de la teoría–, que han de ser definidos, asimismo, teniendo en cuenta tanto el perfil de profesional deseable como el contexto real en el que se desarrolla el ejercicio de la acción profesional. Dichos problemas deberían constituir el eje organizativo que guíe el desarrollo de la formación. Así se está planteando, por ejemplo, en propuestas como la del Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*)²⁸, y en esa línea se están desarrollando aportaciones de investigación y de innovación por parte de diversos grupos²⁹. A ello me referiré más detenidamente en el apartado sexto, una vez que en el siguiente se haya reflexionado acerca de las relaciones entre teoría y práctica.

²⁷ Lo dicho no cierra, en cualquier caso, el debate acerca de la mayor o menor influencia que la formación del profesorado y el propio conocimiento sobre la educación puedan tener como factores de cambio y de mejora de la educación (véase lo expuesto en el primer apartado, así como Merchán, 2005b).

²⁸ En el marco del Proyecto IRES se vienen desarrollando desde 1991 diversas experiencias de innovación y de formación del profesorado. Una visión de conjunto acerca del Proyecto IRES y de la actual Red IRES de profesores puede verse en García Pérez y Porlán (2000). Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en el proyecto, el *Modelo de Investigación en la Escuela*, puede consultarse García Pérez (2000). Las ideas y planteamientos básicos del proyecto se hallan recogidos en Grupo Investigación en la Escuela (1991), Porlán (1993), García Díaz (1998) y Porlán-Rivero (1998).

²⁹ En algunas de estas actividades participan, asimismo, miembros de Fedicaria.

¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?

José María Rozada Martínez

En mi anterior intervención en este artículo polifónico, donde argumenté acerca de las dificultades que para la reforma de la formación inicial y permanente del profesorado tiene el hecho de que el territorio en el que se pretende intervenir esté atravesado por dos grandes fracturas, señalé que una de ellas es la que separa entre sí la teoría y la práctica, y que aun constituyendo una misma ruptura, presenta diferencias de origen entre el caso del profesorado de primaria y el de secundaria.

La cuestión de las relaciones entre teoría y práctica es, tanto en términos generales como en lo que se refiere a la enseñanza, un asunto apasionante por lo que tiene de filón en el que se dan cita la complejidad conceptual, las inercias institucionales, las alienaciones personales y profesionales, así como todo tipo de discursos acerca de para qué y cómo establecer dichas relaciones.

En un plano un tanto formal, pero interesado en la idea de formación (de alumnos y profesores), he abordado este asunto en Rozada (1997), mediante la exploración de las relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas que cabe establecer entre tres esferas definidas respectivamente como del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica.

Con aquel trabajo como telón de fondo, voy a volver hoy sobre esta cuestión para plantear básicamente que en la enseñanza, para facilitar las posibilidades de relacionar adecuadamente la teoría y la práctica, es necesario avanzar en el reconocimiento de

un nivel de teoría distinto al que es propio de la institución académica universitaria, y de un nivel de práctica a su vez distinto de la que tiene lugar en la actividad cotidiana del aula.

La insalvable distancia entre la universidad y la escuela

Aunque las cosas son, ciertamente, más complicadas, al menos en el campo que aquí nos ocupa, es decir, el de la formación del profesorado, la distancia entre teoría y práctica admite ser asociada a la que por su parte se da entre la universidad y la escuela.

No se puede decir que la práctica sea algo ajeno a la universidad, sin embargo la universidad puede ser reconocida como el ámbito de la teoría al menos en el sentido de que en ella se investiga y se enseña acerca de lo que en su seno no se hace: dar clase a niños y adolescentes en escuelas e institutos. En distintas versiones esto es igualmente cierto para las facultades que forman al profesorado de secundaria, para las de ciencias de la educación o pedagogía, y para las escuelas universitarias donde se lleva a cabo la formación inicial de los maestros. A ello se suma, además, que las condiciones y la lógica de la producción del saber académico son distintas a las de la actividad de enseñar en las aulas a niños y adolescentes. En estas últimas, tampoco es que la teoría esté absolutamente ausente, pero no se investiga o se estudia acerca de lo que se hace: enseñar. De modo que no es necesario forzar mucho la realidad para admitir como punto de partida que en la enseñanza la teoría y la práctica residen en instituciones diferentes que constituyen contextos culturales bien distintos: el académico universitario y el de las escuelas de infantil y primaria o los institutos de secundaria; lo cual puede ser representado mediante dos planos distintos y bastante alejados (gráfico 1).

No se trata de formular aquí una queja acerca de esta situación, sino de tratar acerca de las relaciones entre estos dos mundos a partir del reconocimiento realista y hasta la aceptación pragmática de ambos, incluso

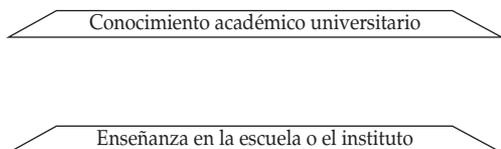


Gráfico 1

de su defensa como ámbitos específicos y necesarios, lejos, pues, de una frontal impugnación de ninguno de ellos.

Hay dos maneras básicas de abordar dichas relaciones, ambas con muchas limitaciones y, por tanto, con pocas posibilidades de llevar a cabo sus propósitos. Una de ellas es la de la orientación científico técnica, basada en la expectativa (a veces sólo como mero discurso legitimador) de dominar, someter a control o programar los quehaceres escolares mediante la aplicación en la práctica de lo que se sabe en la teoría. Los fracasos de ese enfoque, tanto desde el punto de vista del desarrollo profesional del profesorado como del cumplimiento de sus promesas, han sido exhaustivamente estudiados, son de todos conocidos, y está bastante aceptado que ése es un modo inadecuado de plantear las relaciones teoría-práctica, básicamente porque tanto aquello a lo que llamamos práctica como quienes se ocupan de ella, no se dejan reducir a los términos en los que se ve obligado a hacerlo el enfoque de ciencia aplicada.

La otra manera de plantearse las relaciones teoría-práctica o universidad-escuela enfoca la cuestión bajo una perspectiva interpretativa con la que se trata de saber, sobre el propio terreno, acerca de dicha práctica y de los implicados directamente en ella. Sus posibilidades de generar consecuencias para la práctica dependen de que estos últimos utilicen reflexiva y autocríticamente lo que la hermenéutica desplegada alcance a desvelar. Dos limitaciones lastran este otro tipo de relación. La primera es que tiende a volver a los sujetos sobre sí mismos orientándolos mucho más hacia la reflexión que hacia la ilustración, con lo que sus relaciones con la teoría como saber académico universitario suelen seguir siendo más bien escasas. La segunda es que cuando, como suele ser el caso, la iniciativa para el establecimiento de relaciones parte de la universidad, ésta difícilmente puede sustraerse a la lógica de la producción del conocimiento académico universitario, impregnada de intereses, por otra parte legítimos (realización de tesis doctorales, logro de tramos de investigación, publicaciones, acreditaciones, concursos, etc.). Esto condi-

ciona las relaciones universidad-escuela de tal modo que con frecuencia el acercamiento presenta rasgos de expropiación. Suele ocurrir que el pensamiento práctico que los profesores desarrollan en la escuela o el instituto viene a ser puesto en valor para ser invertido en el mundo académico universitario a beneficio del investigador procedente de la universidad. En cualquier caso, ha de señalarse que esta forma de relacionar teoría-práctica resulta tanto más provechosa para la formación del profesorado cuanto más tiempo dura, cuanto más consigue que germine la buena hierba de la reflexión, y cuanto más alcanza a despertar el interés por una formación permanente que incluya, al lado de la reflexión sobre el pensamiento que rige la práctica, el conocimiento académico del que se ocupa la universidad.

Mi aportación a esta parte del artículo tiene una base autobiográfica inicialmente expuesta en Rozada (2006b), y no pretende ser una alternativa general a nada, sino sólo abogar por el reconocimiento de otra manera de establecer fructíferas relaciones teoría-práctica, cargando también, como las anteriores, con un importante lastre de limitaciones. En cualquier caso, su justificación no se busca a través de un mayor éxito que el de los enfoques anteriormente señalados, sino del reconocimiento de su posibilidad de ser y de su pertinencia para la formación inicial y permanente de un tipo de profesores interesados en concentrar en un mismo objeto su actividad práctica profesional y sus inquietudes intelectuales.

Un segundo plano de teoría

Es posible que la teoría y la práctica, asociadas aquí a los soportes institucionales de la universidad y la escuela respectivamente, no tengan otras posibilidades de plantearse sus relaciones que las ya apuntadas y, por lo tanto, no haya otro remedio que aceptarlas con las limitaciones que traen consigo. Pero para quienes sean capaces de distanciarse de ambos marcos institucionales y de generar otro tipo de teorías y de prácticas no tan estrictamente condi-

cionadas por las culturas académico-universitaria por un lado y escolar por el otro, es posible plantearse también un nuevo tipo de relaciones. La característica fundamental de éstas, tal y como yo las entiendo y las propongo, es la de configurarse a la escala de las posibilidades del pensamiento y la acción de un individuo concreto; es decir, que ya no estaríamos hablando de relaciones teoría-práctica que son, como hemos visto, en gran medida relaciones entre instituciones muy distintas, sino que estamos pensando en las que tienen lugar entre el cerebro y las manos (por decirlo de alguna manera) de un mismo sujeto: el profesor.

Cerca de la universidad, pero no plenamente inserta en ella, hay lugar para una teoría mejor dispuesta para el establecimiento de un tipo de relaciones con la práctica diferentes a las que anteriormente hemos visto. Las características de esa teoría, que podríamos reconocer como de segundo orden (gráfico 2), serían:

- La de aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización; lo que necesariamente trae consigo otra renuncia, a su vez, al reconocimiento de autoridad académica alguna en un campo del saber determinado. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como nutrientes básicos los saberes académico universitarios, pero no en una sola disciplina, sino en muchas de ellas, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad práctica de enseñar.

- La de renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.

- La de asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones que complican, más que resuelven, los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional imposible de traducir a prescripciones técnicas para actuar.

- La de comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como

una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos, y hasta puede que en algunos aspectos enfrentados, dispuestos para constituirse en referencias útiles para orientar (que no prescribir) las actividades de la práctica, observarlas y reflexionar acerca de ellas.

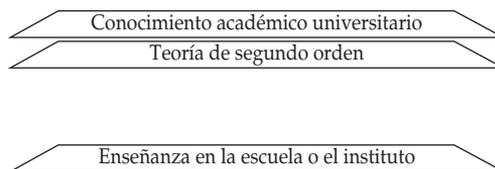


Gráfico 2

La teoría no se entiende aquí, pues, al modo que Shulman lo hace cuando aboga por la existencia y el desarrollo de un "conocimiento base para la enseñanza" que pueda ser transmitido a los profesores noveles en su formación inicial, sino como un conjunto interdisciplinar, no muy definido y abierto, de saberes de "segundo orden" dispuestos para ser sintetizados en una serie de principios e ideas fuerza que puedan ser tenidos en cuenta, más como telón de fondo de la acción que como prescripciones operativas concretas. No sería un conocimiento disciplinar dispuesto para aproximarse a la complejidad de la práctica pedagógica, sino complejizado él mismo, al utilizar fuentes que proveen de saberes litigantes entre sí.

Se trata, en suma, de un segundo plano de la teoría que resulta inapropiado para las habituales exigencias de la institución universitaria, sin que, por otra parte, como he dicho, aquí se cuestionen éstas, sino que, por el contrario, se señalan como necesarias para velar por la calidad de las fuentes a las cuales se acude con el fin de constituir estas teorías de segundo orden.

El cultivo de un tipo de teoría así exige un sujeto con interés intelectual, pero no circunscrito a lo académico universitario. Estamos hablando de un rasgo de identidad profesional poco frecuente, pero que puede favorecerse con medidas institucionales universitarias y administrativas.

También otro plano de la práctica

El propósito de acortar la distancia entre la universidad y la escuela como expresiones extremas de una teoría y una práctica muy alejadas, no proponemos que corra sólo a cargo del reconocimiento de teorías de segundo orden configuradas a la escala de las posibilidades de un profesor de instituto o maestro concreto, sino que también la práctica de dar clase en un instituto o en una escuela ha de dar paso a un plano de la práctica distinto a éste en el que las manos se manchan de tiza, como les gusta decir a quienes se reivindican como prácticos frente a los teóricos (gráfico 3).

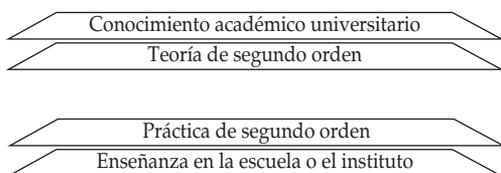


Gráfico 3

Se trata de un plano de la práctica cuya entidad vendría dada por:

- La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego, al mismo tiempo que, en buena medida, viene configurado por éstas y por el marco institucional en el que tienen lugar.

- El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro, lo cual no implica necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.

- El enfoque de algunos aspectos concretos de la práctica sin la pretensión de aislarlos totalmente del "ruido" para intervenir exclusivamente sobre ellos, sino sólo pretendiendo destacarlos y fijar la atención sobre los mismos, evitando la parálisis que produce el tratar de abordar racionalmente un todo indiferenciado. No será, pues, ni una práctica vivida, como tal dominada por lo emocional y sobrecargada de aspectos

que tienen poco que ver con el verbo enseñar, ni tampoco una práctica de laboratorio. Se tratará, por tanto, de una práctica que podríamos llamar también de segundo orden, que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo. Vendría a ser una práctica pasada por el tamiz de una "segunda mirada", como dirían Jesús Romero y Alberto Luis Gómez (2006) siguiendo a Hans Magnus Enzensberger, y por lo tanto con un nivel de crítica incorporado, pero no de crítica como descalificación apriorística, sino como predisposición exploratoria de lo que se da por sentado.

- Vendría expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones se sabe, generando el interés intelectual suficiente para que el profesor llegue a orientar una parte de su profesionalidad hacia las teorías de segundo orden a las que nos hemos referido en el punto anterior.

El espacio y la construcción de una "pequeña pedagogía"

Es entre estos dos segundos planos de la teoría y de la práctica donde estimamos que pueden darse un tipo de relaciones teoría-práctica que superen algunas de las limitaciones que presentan los intentos de relacionar las alejadas instituciones universitaria y escolar. Se trata de relaciones de permanente implicación mutua, establecidas a través de un proceso continuo de estudio, reflexión y acción (Rozada, 1997) que va configurando, a lo largo de una vida profesional, una teoría-práctica que recientemente he denominado "*pequeña pedagogía*" (Rozada, 2006b), expresión en la que el adjetivo tiene el sentido de biográfica y modesta. Como biográfica, no tiene pretensión alguna de universalidad, y como modesta, renuncia a ser reconocida co-

mo conocimiento académico de altura, aunque no a ser expuesta en la universidad como ejemplificación del tipo de relaciones que entre la teoría y la práctica puede un profesor concreto llegar a establecer, admitiendo su carácter difuso, y por ello sin ninguna pretensión de alcanzar un saber-hacer perfectamente perfilado, compacto y listo para ser transferido a otros (gráfico 4).

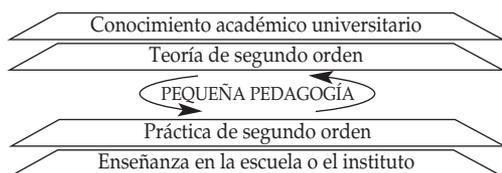


Gráfico 4

Ya hemos dicho que tal propuesta ha de enfrentar sus propias limitaciones. La principal de todas ellas es, sin duda, la escasez de profesores con una identidad profesional de este tipo, dispuestos a acercarse a la universidad sin poner por delante el interés de integrarse plenamente en ella, y capaces al mismo tiempo de pasar varias horas diarias en un aula y hacer de esa realidad el objeto de sus inquietudes intelectuales. Se trata de un profesional de la enseñanza distinto a los que, cada una por su parte, se encargan de moldear la universidad y la escuela. Aunque no abundan estos profesores capaces de tener un trato diferente tanto con el saber como con el hacer pedagógicos, pensamos que puede favorecerse su aparición. Sin ir más lejos, en las recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de "Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria" se dice: "Se recomienda que para el desarrollo de estas enseñanzas, las universidades cuenten con profesorado universitario con experiencia docente e investigadora en materias o actividades formativas correspondientes e integren como profesorado asociado a profesores de educación secundaria en activo de reconocida experiencia y prestigio profesional"; y lo mismo, casi con idénticas palabras, se repite en las recomendaciones dadas con respecto a los títulos de grado de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil.

Esta podría ser una buena ocasión para promover figuras docentes con el perfil que acabamos de esbozar; profesores con una identidad profesional distinta a la que tienen, por un lado, los profesores universitarios, y, por otro, sus colegas de escuela o instituto, bien sea en su versión de sólo prácticos o en la de prácticos en la enseñanza e interesados intelectualmente en algún ámbito poco o nada relacionado con ella. No es fácil conseguir esto, pero resultará imposible si quienes toman decisiones de política académica o administrativa no comprenden adecuadamente la necesidad de este nuevo tipo de profesionales de la enseñanza.

¿Qué tipo de formación del profesorado sería más adecuada para trabajar en la dirección de lo defendido en los apartados anteriores? Una propuesta centrada en los "problemas profesionales"

Francisco F. García Pérez

El trabajo sobre "problemas profesionales" puede constituir un nexo de unión entre la teoría y la práctica, más exactamente entre esa teoría de segundo orden y esa práctica de segundo orden que se propugna en el apartado anterior. En dicha línea voy a esbozar una cierta propuesta de formación a modo de hipótesis de trabajo. La presentación de esta propuesta relativamente concreta será, sobre todo, motivo para someter a reflexión y debate determinadas cuestiones que considero relevantes a la hora de proyectar actuaciones de formación del profesorado.

Los "problemas profesionales" entre la práctica y la teoría

Para contextualizar esta propuesta, y las reflexiones que la acompañarán, voy a partir de un texto que recoge los trazos básicos de la posición de Fedicaria a este respecto.

En el Editorial de *Con-Ciencia Social* nº 7, al establecer la “agenda de una didáctica crítica”, se exponía respecto a la formación del profesorado lo siguiente:

“En esa línea, resulta crucial definir los rasgos del modelo de formación del profesorado que habría de intervenir en el marco delimitado por los anteriores supuestos y desde la perspectiva estratégica esbozada. No es asunto que se pueda despachar en dos palabras, pero digamos, al menos, que resulta indispensable no ya reformar el existente, sino formular, sobre nuevas bases, un modelo de desarrollo profesional docente que, alejándose del academismo tecnocrático largamente consolidado, se estructure a partir de la reflexión y la intervención en torno a aquellos «problemas prácticos profesionales» que desde la perspectiva de una didáctica crítica sean considerados como auténticamente relevantes”.

Y se continuaba, indicando cómo debería ser el tratamiento de esos problemas en una dinámica de interacción teoría-práctica:

“La práctica profesional teorizada y devuelta, de nuevo, a la realidad docente para ser experimentada y nuevamente reflexionada desde la teoría, constituiría, en este modelo, el ciclo de interacción que garantizaría la conexión entre las realidades escolares y los ámbitos del conocimiento desde los que estas realidades son abordadas. Por lo demás, la formación constantemente vinculada a la práctica profesional, al tiempo que superaría la convencional separación entre formación inicial y permanente, favorecería la reconstrucción de un tejido social profesional, indispensable en el contexto escolar no sólo para la sustitución generacional sino, sobre todo, para la consolidación del propio conocimiento profesional docente, sin el cual difícilmente podemos hablar de escuela” (Editorial, 2003: 12).

Asumiendo esta posición, el desarrollo profesional que nos parece deseable se estructuraría 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, de hecho, “problemas prácticos profesionales” –como se les llama en el texto, citado, de Fedicaria y como aparecen denominados, asimismo, en la propuesta del Proyecto

IRES, que nos servirá de referencia–; ahora bien, para el análisis y tratamiento de cualquier problema profesional resulta indispensable la teoría; por tanto, en los problemas profesionales se hallan presentes dimensiones teóricas y dimensiones prácticas. Por ello, hemos optado por utilizar en este artículo la denominación –que consideramos más pertinente– de “problemas profesionales”³⁰.

Y ¿por qué trabajar en torno a problemas profesionales? Por la relevancia y significación que dichos problemas tienen para los docentes. Los profesores, en efecto, se enfrentan diariamente a situaciones complejas, que exigen, a su vez, tomas de decisiones complejas (y, en ocasiones, urgentes). Por ello necesitan disponer de un amplio bagaje de conocimientos, estructurados en torno a cierta lógica; y esa lógica de la práctica la pueden proporcionar, precisamente, los problemas a los que hacen frente en el ejercicio de su profesión. No se trata de caer en un practicismo, sino de saber hacer interaccionar lo práctico y lo teórico, intentando así superar una fractura, que, como se ha dicho en el apartado anterior, es habitual en la profesión docente. Es evidente que esa interrelación teoría-práctica no se puede conseguir de la noche a la mañana, especialmente si durante la formación inicial, por ejemplo, nunca se han tenido experiencias en esa línea.

Además, trabajar en torno a problemas profesionales guarda coherencia con la opción educativa general de plantear los procesos en torno a problemas, siguiendo uno de los principios postulados desde Fedicaria para una didáctica crítica: problematizar el presente (Cuesta, 1999). Formarse en ese marco facilitaría, por lo demás, a los profesores y profesoras la aproximación a otra concepción, alternativa, del conocimiento escolar (García Díaz, 1998; García Pérez, 2001), coherente con el enfoque de tratamiento de problemas. Ello permitiría, a su vez, incorporar al currícu-

³⁰ Agradezco a José M^a Rozada sus comentarios acerca de esta cuestión, que va más allá de lo nominal y que sugiere un fructífero debate.

lum cuestiones problemáticas de gran relevancia educativa que habitualmente no son contempladas por las disciplinas escolares, como ocurre con las temáticas transversales.

Pero, antes de entrar en la exposición de la propuesta concreta de formación, no está de más recordarnos que, cuando se apuesta por una alternativa que se enfrenta a las rutinas y costumbres profesionales, en definitiva a la cultura profesional dominante, las posibilidades de éxito disminuyen notablemente. Así que, para poder abrir alguna brecha en ese sólido sistema, resulta indispensable impugnar los códigos establecidos, es decir, poner en cuestión la “naturalidad” de los principios que sustentan esa cultura consolidada. Y eso hay que hacerlo desde una perspectiva interactiva: ni tendría sentido hacer una propuesta ilusoria que prescindiera del análisis de la compleja realidad en que pretende insertarse ni tampoco derivar del análisis de la realidad la abusiva conclusión de que no es posible plantear alternativa alguna.

Dado que una experiencia bastante consolidada en relación con la formación del profesorado en nuestro contexto es la que se ha venido desarrollando en el marco del Proyecto IRES –al que algunos miembros de Fedicaria nos hallamos vinculados–, voy a tomar la propuesta de este proyecto, denominada *Investigando Nuestra Práctica*³¹, como eje de este apartado, incorporando, en todo caso, otras aportaciones que se han ido generando en el ámbito fedicariano, amén de las propias.

¿Cuáles serían los problemas profesionales más adecuados para estructurar una propuesta de formación?

La definición de cuáles serían los problemas profesionales más adecuados para una propuesta de formación depende, una vez más, de la perspectiva que se adopte en relación con la función docente y con la educación.

En efecto, podemos considerar que los problemas fundamentales de la acción profesional docente tienen que ver sobre todo con el diseño y desarrollo del currículum; así se ha considerado con frecuencia. Pero si nos asomamos a un aula cualquiera podríamos contemplar cómo la gestión de esa microsociedad y la resolución de los conflictos que en ella se generan, se convierten en problemas prioritarios para el profesorado. Por lo demás, desde una perspectiva crítica, resulta indispensable trascender el ámbito estrictamente escolar y tomar en consideración el marco social como condicionante de la actividad profesional en la institución escolar; ello permite replantear muchas de las cuestiones del trabajo diario de los docentes. En definitiva, se puede acotar y definir una gran variedad de problemas profesionales y realizar diversas combinaciones o integraciones de los mismos. Correspondería esto al proyecto formativo que, en su momento, se fuera a definir y poner en práctica. En todo caso, puede ser conveniente disponer de un cierto “banco” de problemas, o de conjuntos de problemas,

³¹ Los aspectos fundamentales de la propuesta del Proyecto IRES los he expuesto, recientemente, en García Pérez (2006). Hay algunas publicaciones que resultan de interés para conocer cómo se ha ido elaborando dicha propuesta: Grupo Investigación en la Escuela (1991, vol. III); Porlán *et al.* (1996); Porlán y Rivero (1998 y 2001); Porlán *et al.* (2001). La alternativa del IRES podría encuadrarse entre los modelos “práctico-críticos”, uno de los cuatro grandes grupos de modelos de formación de profesores que podrían delimitarse, en función del tipo de saber que se considera prioritario para el conocimiento profesional de los docentes. Los cuatro modelos a los que me refiero son: modelos basados en la primacía del saber académico; modelos basados en la primacía del saber tecnológico; modelos basados en la primacía del saber práctico; y, por fin, modelos práctico-críticos (Porlán y Rivero, 1998; véase también, a este respecto, Pérez Gómez, 1992 y 1993; también puede consultarse Pérez Gómez, Angulo y Barquín, 1999).

susceptibles de formar parte de esos proyectos concretos³².

En la propuesta que se está desarrollando en el marco del Proyecto IRES –que estoy tomando como referencia–, se realiza un agrupamiento de problemas profesionales relevantes en forma de grandes conjuntos, denominados “Ámbitos de Investigación Profesional”. Cada ámbito de problemas se puede desglosar y organizar en redes de subproblemas, que pueden ser trabajados mediante un conjunto adecuado de recursos. En todo caso, el diseño de una propuesta formativa concreta se puede realizar cruzando esos diferentes tipos de ámbitos y adaptándola, lógicamente, a las circunstancias y al contexto de formación de que se trate.

Simplemente a modo de ejemplo de problemas definidos según diversos criterios (relacionados con la fundamentación de la enseñanza; relacionados con el diseño y desarrollo del currículum; relacionados con el desarrollo cotidiano de la vida del centro; etc.), propongo aquí algunos ejemplos de ámbitos de investigación profesional. En cada uno de ellos se contempla una serie, no cerrada, de subproblemas, que pueden actuar a modo de sugerencias –e incluso de cuestiones controvertidas– para la concreción de propuestas. Así:

a) *En relación a la comprensión de la historia y del significado de las materias escolares: ¿Qué papel juegan las disciplinas escolares en la educación? ¿Qué relación guardan las disciplinas escolares con sus campos científicos de referencia? ¿Cómo se han ido generando las disciplinas escolares a lo largo de la historia y cómo cambian? ¿Qué tipos de conocimientos intervienen en el contexto escolar? ¿Cuál es la función social de la escuela obligatoria? Etc.*

b) *En relación a la metodología de enseñanza y al desarrollo de las actividades didácticas: ¿Qué pautas metodológicas se podrían seguir al desarrollar el proceso de enseñanza en el aula? ¿Cómo podría ser una secuencia de actividades? ¿Qué actividades, y en qué secuencia, podrían favorecer el cambio y la evolución significativa de las ideas de los alumnos? ¿Cómo usar diversos recursos educativos para favorecer el aprendizaje? ¿Qué estrategias se podrían utilizar para superar las posibles dificultades de aprendizaje? ¿Cómo gestionar y regular la dinámica del aula? Etc.*

c) *En relación al trabajo en equipo y a la gestión escolar: ¿Cómo integrarse en un equipo docente y contribuir al funcionamiento del mismo? ¿Cómo contribuir al funcionamiento general del centro escolar desde una posición crítica? ¿Cómo participar en los diversos ámbitos de la vida del centro? ¿Cómo fomentar la participación de los alumnos en la vida escolar en general? ¿Cómo implicar a las familias en un proyecto educativo? Etc.*

d) *En relación a la definición progresiva de un modelo profesional propio: ¿Qué modelo de desarrollo humano y social se toma como referencia para la propia actividad profesional? ¿Cuáles son los principios generales por los que se puede guiar un profesional de la docencia? ¿Qué grado de coherencia existe entre los principios y los conocimientos que los fundamentan? ¿Qué relaciones existen entre el modelo profesional y la actuación profesional? ¿Qué compromisos sociales y políticos puede asumir un profesor? Etc.*

Estos ejemplos de problemas pueden permitir un trabajo de construcción gradual del conocimiento profesional, manejando conocimientos nuevos, pero también

³² A este respecto, hay quienes consideran que los conjuntos de “competencias” necesarias para el ejercicio docente (como, por ejemplo, las recogidas en Perrenoud, 2004) pueden constituir, asimismo, temáticas o problemáticas de un programa formativo. Sin embargo, en el enfoque de competencias suele primar la atención a los resultados de aprendizaje (incluso con un carácter excesivamente tecnicista) más que a los procesos de trabajo en torno a problemas. Por ello, considero que dicho enfoque responde a una filosofía muy diferente, como ha quedado expresado en el apartado tercero. De hecho, el énfasis en las competencias, acompañado de mecanismos de control y evaluación estandarizados, puede interpretarse como un intento, cada vez más explícito, de incorporar la educación a la lógica del mercado (cfr. Escudero, 2006: 24).

reelaborando otros conocimientos más generales y básicos, como, por ejemplo, el modelo profesional de referencia. La reconstrucción progresiva de los conocimientos más generales permite, a su vez, una nueva reinterpretación de los conocimientos más específicos, describiéndose así un camino constante de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, un camino muy diferente de la senda excesivamente lineal que suele guiar los programas de formación al uso.

Para evitar el riesgo de que el trabajo en torno a estos problemas pueda sesgarse hacia planteamientos demasiado genéricos o derivar hacia disquisiciones de carácter meramente académico, conviene concretar y ejemplificar dicho trabajo sobre ámbitos o tópicos definidos, es decir, sobre campos de contenidos delimitados desde la perspectiva educativa. Así, por ejemplo, las propuestas formativas desarrolladas en el Proyecto IRES se concretan en el trabajo sobre determinados campos o "Ámbitos de Investigación Escolar"³³ del tipo: la alimentación, las actividades económicas, el medio urbano, el agua, las fuentes de energía, etc. De esta forma, no se elucubrará acerca de cómo hacer una propuesta de contenidos en general, sino que se trabajaría sobre una propuesta concreta de contenidos relacionados, por ejemplo, con el uso abusivo del agua en la agricultura andaluza, o bien no se aportarían meramente ejemplos de tipos de actividades didácticas sino que se trabajaría sobre una secuencia concreta de actividades para tratar, por ejemplo, el problema de la desigualdad en el acceso a los servicios públicos dentro de una misma ciudad; etc. Se cruzarían, así, pues, los "ámbitos de investigación escolar" y los "ámbitos de investigación profesional".

Por lo demás, el trabajo en torno a problemas como los citados se tiene que desarrollar de una forma muy diferente a como

suele desarrollarse el trabajo convencional de formación del profesorado. En ese sentido, se podrían seguir las grandes pautas de una metodología de trabajo en torno a problemas: planteamiento del problema y mantenimiento del mismo a lo largo de todo el proceso; toma en consideración de las ideas e intereses de los profesores en formación; aportación progresiva de nuevas informaciones que contribuyan al tratamiento del problema; elaboración progresiva de conclusiones y compromisos que puedan aplicarse a la práctica profesional.

Asimismo, para desarrollar esta dinámica se necesita otro contexto de trabajo y, desde luego, otros recursos. Así, por ejemplo, convendría disponer tanto de materiales curriculares (para la formación profesional) en sentido estricto (diagnósticos de dificultades de los profesores en formación, hipótesis de trabajo al respecto, diversos planes de actividades, posibles itinerarios formativos, etc.), como estudios de caso (que permitieran conocer, analizar y contrastar experiencias formativas de estas características), como también materiales, más "teóricos", para el estudio y la reflexión (que presentaran, de forma asequible, aportaciones significativas para el tratamiento de la problemática central de cada ámbito) (véase Porlán y Rivero, 1998 y 2001; puede consultarse también Lledó y Cañal, 1993).

¿Qué campos o áreas de conocimiento podrían servir de respaldo a un modelo formativo centrado en los problemas profesionales?

El trabajo en torno a los problemas profesionales debe ir favoreciendo la construcción por parte de los profesores y profesoras de un conocimiento profesional docente progresivamente más complejo y, por tan-

³³ Los "Ámbitos de Investigación Escolar" son, en el Proyecto IRES, unas agrupaciones a modo de conjuntos de problemas sociales y ambientales, relacionados entre sí. Estos ámbitos reúnen la doble característica de que son relevantes para la comprensión de la realidad por parte de los alumnos y, al mismo tiempo, permiten integrar en torno a ellos conjuntos de contenidos diversos, que pueden constituir un conocimiento escolar deseable (Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV; García Díaz, 1998).

to, más adecuado para poder desarrollar su función educativa. En ese sentido, es importante profundizar en la reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento profesional y plantearse qué campos de conocimiento podrían contribuir de manera más relevante a la construcción de ese conocimiento profesional. Dos cuestiones principales se suelen plantear a ese respecto: ¿qué tipos de contenidos tendrían que formar parte de la formación?; ¿qué grado de “integración” tendrían que tener esos contenidos?

Respecto a la primera cuestión, se suele proponer una gran cantidad y diversidad de contenidos –evidentemente cualquier contenido puede ser defendido como interesante para la formación de un profesional que ha de saber de muchas cosas–. De hecho, a medida que se incrementan y se hacen más complejas las tareas exigidas a los docentes –en función, a su vez, de los requerimientos de la propia educación–, se van ampliando los ámbitos de conocimiento que –se dice– el profesorado debe dominar; evidenciándose, por lo demás, en este proceso, los intereses gremiales a la hora arrimar el ascua a esta o a aquella sardina, como ocurre en cada ocasión en que se someten a debate planes de formación (cual es el caso, en estos momentos, de las propuestas de grados de maestro).

No considero necesario, a este respecto, entrar en la presentación de proposiciones diversas acerca de grandes ámbitos de contenidos, organizados según diversos formatos³³. Pero, sin duda, es necesario aplicar aquí criterios claros de selección en fun-

ción de la relevancia formativa (educativa, en definitiva), atendiendo tanto al perfil de profesional que se considere deseable como al contexto de socialización del profesorado destinatario, siendo conscientes de que la aportación de grandes cantidades de contenidos y con características muy diversas no tiene por qué garantizar un enfoque formativo adecuado.

Respecto a la integración de los contenidos que formen parte de la propuesta formativa, suele ser aceptada en general la idea de que los distintos tipos de contenidos no pueden entrar en el proceso formativo de manera independiente o poco relacionada, sino que hay que garantizar las conexiones y favorecer los procesos de integración, más allá de la lógica disciplinar habitual, pues las metas de la formación profesional docente no tienen por qué corresponderse con las lógicas específicas de producción del conocimiento en los distintos campos disciplinares. En ese sentido se han desarrollado diversas líneas de integración.

Quizás la más conocida entre nosotros ha sido la línea, procedente del ámbito anglófono, del programa de investigación de L. Shulman acerca de los diversos componentes del conocimiento profesional. En la propuesta de Shulman el papel integrador lo juega un concepto que ha tenido una gran incidencia en el debate didáctico: el de “conocimiento didáctico del contenido”³⁴. Dicho conocimiento actúa como aglutinante de diversos conocimientos, sobre todo en el caso del profesor de área o de disciplina³⁵. Por nuestra parte, la posición que de-

³⁴ En todo caso, puede consultarse, por ejemplo, Escudero (2006) y Terhart (2006).

³⁵ Considero –con Bolívar (2005) y otros autores– más ajustada a nuestro contexto esta denominación, frente a la de “conocimiento pedagógico del contenido” o a la de “conocimiento del contenido pedagógico”.

³⁶ A. Bolívar (2005: 31) valora el programa de Shulman por mantener el laudable objetivo de intentar favorecer la profesionalidad, especialmente en la Enseñanza Secundaria (y en el contexto de los USA, claro), incidiendo, sobre todo, en la vinculación del conocimiento de la materia y de los métodos de enseñanza, a través del concepto ya clásico de “conocimiento didáctico del contenido” –véanse, en todo caso, las críticas de Escudero (1993) y de A. Luis Gómez (1998) al respecto–. Pero hay que tener cuidado, porque, en definitiva, puede contribuir a revitalizar la tradición, académica en último término, del “buen profesional especialista en cada materia”, algo que no se corresponde con lo que parece oportuno demandar hoy para el profesorado de Secundaria Obligatoria: trabajo colegiado, capacidad de establecer relaciones transversales más allá de las divisiones disciplinares, conciencia de la dimensión institucional, social y política de las prácticas pedagógicas, etc.

fendemos –con una perspectiva más relativizadora y crítica del conocimiento– se distancia de la de Shulman, por el sesgo tecnicista y la absolutización del conocimiento que en ella se traslucen (véase Bolívar, 1993 y 2005; y Luis Gómez, 1998).

En todo caso, la cuestión no se presenta fácil: se trata de poner en juego una gran cantidad de contenidos procedentes de campos bastante distintos y de garantizar, a la vez, una selección y una integración de los mismos que permitan que el proceso formativo sea eficiente y mantenga la significación y el sentido para los sujetos involucrados. A este respecto, en el Proyecto IRES³⁷ se asume que en el conocimiento profesional pueden integrarse diversos tipos de conocimientos o saberes: conocimientos de carácter metadisciplinar, conocimientos disciplinares y conocimientos de la experiencia profesional. Veamos esto con algo más de detalle:

a) Por conocimiento metadisciplinar se entiende aquel conjunto de saberes relativos a paradigmas del conocimiento en general o a algunos ámbitos del mismo, así como a cosmovisiones ideológicas con un alto grado de organización interna³⁸, y también otros conocimientos, como los relativos a la historia o la sociología de las disciplinas. Parece fuera de duda el interés de este tipo de conocimientos para contribuir a la construcción del conocimiento profesional de los profesores, porque pueden actuar como categorías organizadoras del propio conocimiento profesional, y también como organizadores del conocimiento escolar. Más concretamente, estas categorías metadisciplinares permiten establecer relaciones entre los distintos campos específicos de las didácticas (García Díaz y García Pérez, 2001), como más abajo comentaré.

b) En segundo lugar, también resultan indispensables las aportaciones de muchos campos del conocimiento que tienen que ver con el desarrollo profesional. El carácter de saber sistematizado y riguroso de estas aportaciones disciplinares nos permite, en principio, afirmar –como hace Rozada (2006: 218)– que “su influencia sobre el pensamiento práctico o la conciencia ordinaria será sin duda beneficiosa para elevar su nivel de ilustración y sus posibilidades reflexivas, claro está (no me cansaré de decirlo con el fin de evitar la utilización academicista del mismo), siempre que esto se haga adecuadamente”. Es evidente que para ello no sirve cualquier tipo de conocimiento, sino un conocimiento crítico que haga más comprensible al docente los fenómenos analizados, le permita detectar las contradicciones y le proporcione, en suma, una visión de la sociedad que le dé sentido a su propia práctica (Gimeno Lorrente, 1999).

Son muchas, en efecto, las disciplinas que pueden aportar contenidos relevantes para el conocimiento profesional de los profesores; así, las disciplinas relacionadas con las diversas materias de las áreas presentes en los contenidos curriculares (como, por ejemplo, la Geografía, la Historia, la Biología, las Matemáticas...), pero también las disciplinas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Teoría del currículum, Didáctica...), así como las relacionadas con el aprendizaje (Psicología...) o las relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Historia de las disciplinas escolares, Historia de la educación, Sociología de la educación...). Ahora bien, de todas ellas es destacable el papel de la Didáctica, o de las Didácticas, sobre todo de las Didácticas relacionadas con diversos campos de conoci-

³⁷ Véase, de nuevo, Porlán y Rivero (1998 y 2001), así como Porlán *et al.* (1996).

³⁸ El incluir en este plano metadisciplinar componentes ideológicos como una de las fuentes del conocimiento profesional responde a la convicción de la necesidad de adoptar opciones claras en relación con una tarea de intervención social como es la educación, pues no hay educación que pueda considerarse “neutral”. El profesor tiene que ser consciente en cualquier decisión que adopte, en lo teórico y en lo práctico, de las repercusiones ideológicas que plantea y de los valores que directa e indirectamente está promoviendo.

miento –como podría ser el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales³⁹–, por su relevancia para la formulación del conocimiento profesional deseable, dado su carácter de saber de síntesis.

En efecto, el carácter integrador de las Didácticas –y sobre todo de las específicas–, así como su situación de “bisagra” entre los saberes de fundamentación y las disciplinas de referencia, por una parte, y la práctica escolar, por otra, hacen de ellas un campo de conocimiento de enorme interés para el desarrollo profesional de los docentes. Tal como lo entendemos, se trata, en efecto, de un campo que, sin tener por qué limitarse al marco escolar, se nutre del análisis de los problemas de la práctica profesional, pero reflexionándolos a la luz de aportaciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, históricas, etc. –seleccionadas desde una opción ideológica determinada– y trabajando en todo caso con contenidos escolares concretos (muchos de ellos procedentes de determinadas disciplinas de referencia). Es, en definitiva, un campo de integración y de síntesis que se ubica entre la teoría y la práctica y desde el que habría que garantizar que las relaciones teoría-práctica constituyan verdaderamente una “praxis” y no una mera adición, dependencia o aplicación. En ese sentido una didáctica crítica puede contribuir a aproximar la fractura entre la teoría y la práctica –a la que nos hemos referido en el apartado anterior–, manteniendo el compromiso a favor de una opción educativa socialmente transformadora.

Esta concepción de la Didáctica permite superar un modelo frecuente en la formación del profesorado: considerar la formación docente como la suma de una formación científico-disciplinar básica y una formación psico-socio-pedagógica general. Asimismo, esta concepción del papel integrador del conocimiento didáctico va más allá de lo que ofrecen otras propuestas, como el enfoque shulmaniano o el de la transposición didáctica⁴⁰. En definitiva, podemos decir que las Didácticas son un referente decisivo para el conocimiento profesional.

c) En tercer lugar, por fin, habría que destacar la importancia del conocimiento experiencial de los profesores como fuente de su conocimiento profesional. Este conocimiento profesional experiencial o práctico incluye, a su vez, distintos tipos de conocimientos. De ellos, el denominado “conocimiento curricular” supone un primer nivel de integración y transformación de significados, lo que lo hace especialmente relevante para la construcción del conocimiento práctico profesional. El conocimiento curricular se pone en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum, en aspectos como, por ejemplo: conocer la génesis y las características del conocimiento escolar tradicional, así como las posibilidades y dificultades para su transformación; conocer cómo se puede determinar, organizar y secuenciar el conocimiento escolar deseable; conocer la existencia de concepciones e intereses en los alumnos, así como su utilización didác-

³⁹ No es el momento de entrar aquí en un debate acerca del estatus de las didácticas específicas (véase, por ejemplo, Luis Gómez, 1997 y 1998, así como Bolívar, 2005). En el contexto fedecariano, concretamente, ha sido prioritaria la tarea de definir los rasgos de una didáctica crítica antes que acotar propiamente la denominación de estos campos de conocimiento. En todo caso, nos referimos habitualmente a la Didáctica de las Ciencias Sociales como un campo de conocimiento en el que plasmamos nuestra concepción de la didáctica crítica. Por ello no eludiré la denominación de “didácticas específicas”.

⁴⁰ En ese sentido, el enfoque de Shulman (1987), citado más arriba, tiende a reducir la “profesionalización”, y por tanto el contenido formativo, a las relaciones “académicas”, obviando otras dimensiones básicas como la social o la ideológica (Escudero, 1993; véase también Bolívar, 1993 y 2005); algo que también resulta criticable en los procesos contemplados por la transposición didáctica (véase más ampliamente Luis Gómez, 1998 y Bolívar, 2006). Y sin embargo esas otras dimensiones deben ser contempladas dentro de la perspectiva integradora que reclamamos para las Didácticas, jugando un papel clave el componente ideológico. Desde estos supuestos, en Fedecaria se ha optado por una “didáctica crítica” (véase, por ejemplo, Cuesta, 1999 y Gimeno Lorente, 1999).

tica; saber diseñar programas de actividades que favorezcan el aprendizaje; saber favorecer el proceso de aprendizaje por investigación por parte de los alumnos; saber qué y cómo evaluar, teniendo en cuenta la necesidad de un ajuste adecuado entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje; conocer las posibles incidencias del marco escolar concreto en el desarrollo de las propuestas de enseñanza.

El conocimiento o saber curricular puede ser, por tanto, otro eje orientador del conocimiento profesional, dado que supone una importante integración de conocimientos para la acción y que presenta la posibilidad de ir incrementando, a través de estudios de casos, el conocimiento empírico de experiencias de enseñanza y de formación del profesorado.

En definitiva, el conocimiento profesional que se considera deseable, en la propuesta del Proyecto IRES, es la resultante de un complejo proceso de interacciones e integraciones de diferente nivel y naturaleza, organizado en torno a los problemas de la práctica profesional. Y esta integración, como se ha dicho, implica una profunda tarea de reelaboración y transformación epistemológica y didáctica que se realiza en varios niveles: en el nivel de los conocimientos metadisciplinarios, en el nivel de los conocimientos procedentes de las Didácticas y en el nivel de los conocimientos curriculares. Así se van produciendo integraciones parciales, que facilitan otros procesos posteriores de integración, como es ya el caso de los ámbitos de investigación profesional, a los que me he referido más arriba.

A modo de reflexión final sobre el proceso de construcción del conocimiento profesional

La construcción del conocimiento profesional ocurre, en todo caso, a través de un proceso largo, que, si se desarrolla de forma adecuada, puede producir el enriquecimiento y la complejización del conocimiento de los profesores y profesoras implicados. Pero ese proceso puede tener impor-

tantos obstáculos, lo que exige que en las propuestas formativas tengamos que contemplar estrategias para superar esos distintos tipos de obstáculos. Cuando hablamos de obstáculos, no estoy considerándolos en términos absolutos, es decir, no se trata de obstáculos estáticos, que están en los profesores, sino que hay que entenderlos procesualmente, pues aparecen en el proceso de formación. Desde este enfoque, no deben considerarse como barreras a eliminar sino como un tipo de conocimiento que ha de reconstruirse para seguir avanzando.

En todo caso, como camino a seguir, se puede trabajar tomando como referencia determinadas hipótesis de cambios previsibles, si bien habría que contemplar diversas variantes y posibilidades. Además, el propio camino previsto ha de ser concretado y contextualizado en cada proceso formativo, pues el trabajo en torno a los ámbitos de desarrollo profesional no lleva al mismo sitio ni en el mismo tiempo a todos los profesores involucrados en un programa de formación. Trabajar con hipótesis de este tipo no supone, en absoluto, cerrar el currículum de formación del profesor, pues no significa que el itinerario real que siga un profesor en su desarrollo profesional tenga que ser exactamente ése. Se trata, más bien, de disponer de ciertos marcos de referencia para poder adecuar mejor el proceso formativo a los casos concretos en sus contextos respectivos.

Por lo demás, el proceso de trabajo debería orientarse a partir de algunos principios formativos, entre los que me parece especialmente destacable el "principio de investigación", como principio de síntesis. En ese sentido, la idea de investigación se plantea como una nueva manera de concebir la actividad profesional, de forma que el profesor pueda orientar el conjunto de su trabajo como un verdadero proceso de investigación en la acción en torno a problemas profesionales considerados relevantes. Así -se puede decir- se va construyendo el conocimiento profesional, manteniendo una perspectiva estratégica que debería vincular en un mismo proceso la formación inicial y la permanente.

Tornando visible el diálogo polifónico

Una polifonía engloba un conjunto de sonidos simultáneos, cada uno de los cuales expresa su propia idea musical, pero integrándose con los demás en un todo armónico. Como quedó anunciado en la introducción, dicha imagen nos sirvió de inspiración al tiempo de concebir un principio de procedimiento para la elaboración de este texto a cuatro voces. Ahora, a punto de rendir viaje, los autores nos congratulamos por haber elegido tal método de trabajo. No sólo por acercarnos a algún puerto, o portichuelo, sino también por implicarnos en una navegación mancomunada que nos ha permitido aprender cultivando las artes del diálogo y la discusión. Aunque sólo fuera por ello, ha merecido la pena ponerse en marcha. Pero la pretensión no era únicamente afinar nuestras respectivas miradas. Queremos echar una ramita al fuego del debate que merece la formación del profesorado. A este respecto, una interacción semejante de varias "melodías" nos ofrecía un valor añadido: la oportunidad de iniciar ese debate en el mismo escrito. A pesar de que las páginas precedentes recogen ya ciertos ecos del habido entre los firmantes, aprovecharemos este epílogo para escenificar, literalmente, el germen de una interlocución. Siguiendo el orden de aparición en este artículo, nos turnaremos a continuación en el uso de la palabra, con la finalidad de hacer pública la valoración que cada cual ha hecho de las aportaciones realizadas por sus compañeros de travesía.

JESÚS ROMERO y ALBERTO LUIS.- Tanto el análisis de José María Rozada sobre las dificultades estructurales con las que se han topado las reformas de la formación del profesorado, como el realizado por Francisco García acerca de las cambiantes circunstancias que afectan a las escuelas, y que habrían de tenerse en cuenta a la hora de pensar en la educación profesional deseable de sus plantillas, tienen la gran virtud de llamar la atención sobre la complejidad de esta realidad que hemos sometido a examen. Una llamada de atención que, entendemos, compagina muy bien con

nuestra argumentación sobre las posibilidades y los límites presentes en este campo. En ese sentido, constituyen una excelente vacuna contra cualquier género de mesianismo simplista.

No obstante, quizá el énfasis puesto en las lagunas que empantanar el camino a las reformas nos ha llevado a no detenernos lo suficiente en la responsabilidad que atañe a éstas últimas. Cuando algunas han proporcionado un equipamiento defectuoso para intentar el drenaje del terreno, y otras han colaborado a su encharcamiento. Aunque las políticas de formación del profesorado están sujetas a la incierta interrelación entre los propósitos, las condiciones concurrentes y la peculiar dinámica del cambio institucional, eso no les exime de pecado. En primer lugar, hay que insistir en que no todas las reformas favorecen la cimentación de una sabiduría profesional amplia y crítica. En segundo lugar, las expectativas que generan responden a veces mucho más a las necesidades de legitimación de los poderes públicos, tal como se recuerda en el apartado cuarto, que a una decidida voluntad de avance. A los ejemplos citados más arriba se puede añadir una larga lista. Así, la retórica sobre el papel crucial de los maestros ha venido ocultando un desapego histórico más preocupado por la baratura de su "producción", tras el cual se adivina asimismo el desigual carácter estratégico atribuido a las distintas etapas educativas desde el punto de vista de las funciones latentes del sistema escolar. Veamos otro botón de muestra: en 1989 el MEC aprobó un *Plan de Investigación y de Formación del Profesorado* abonado a los grandes lemas de la década (el desarrollo profesional basado en la investigación y la reflexión sobre la práctica, la autonomía de criterio, etc.); ese mismo año se publicó el DCB, preámbulo de unos Decretos de Enseñanzas mínimas que convertían los procesos de decisión curricular en una secuencia jerarquizada en cascada, dejando en falso al "nuevo tipo de profesor" anunciado. En tercer lugar, las políticas adoptadas no necesariamente son coherentes, pues su parto acostumbra a estar presidido por arduas negociaciones, transacciones y componendas entre intereses

contrapuestos. Repárese, sin ir más lejos, en las “menciones” (líneas de especialización o intensificación) que contemplan los futuros grados de maestro. Los primeros borradores de directrices generales se sirvieron de este artificio para hacer revivir las actuales especialidades de Magisterio por otra vía. En su última versión conocida, las posibles “menciones” se han multiplicado, después de que todas las áreas de conocimiento se hayan asegurado la suya. No es difícil prever en qué puede quedar la apuesta nominal por la modularidad. La gestación del próximo máster para la enseñanza en secundaria está resultando paradigmática en este avieso sentido. En la propuesta adelantada, 12 de los 60 créditos ECTS obligatorios corresponden a un “módulo de formación disciplinar”, mientras que toda la eventual preparación adicional, hasta un máximo de 60 créditos, se dedicaría asimismo al “aprendizaje de contenidos y competencias de la especialidad”. No hay que ser muy osado para vislumbrar la presión de las carreras de ciencias y letras, obsesionadas por recuperar en este postgrado las horas perdidas con la reducción en un año de sus antiguas licenciaturas. Es más, a la vista de los movimientos corporativos a los que estamos asistiendo, semejante colonización se les antoja corta a quienes, valga la ironía, tanta y tan genuina dedicación han venido prestando a la escuela.

En otro orden de cosas, la idea de una teoría y una práctica de segundo orden, defendida por José María Rozada en el apartado quinto, nos parece una aportación original brillante. Por varias razones. Los términos en que está formulada espantan, por sí mismos, cualquier lectura simplificada y directa de las relaciones entre ambas. Además, nos ayuda a expresar, y a profundizar en, una de las hipótesis centrales que planteábamos en el apartado inicial de este ensayo. A saber, que en la formación del profesorado, el problema de facilitar más y mejor conocimiento se subsume en uno mayor de socialización y contrasocialización. El espacio de la “pequeña pedagogía”, situado en la intersección de unos segundos planos de teoría y de práctica, es el propio de una identidad profesional “borrosa”. Una iden-

idad que representa una apertura potencial precisamente porque vuelve problemática la impronta de la socialización previa, tanto la académica como la experiencial. La “segunda mirada” de la que hablara Enzensberger descansa en la capacidad de encontrar nuevas maneras de describir y organizar lo vivido. Creemos tener aquí un hallazgo de esa índole. Y uno muy perspicaz. La única duda que nos surge tiene que ver con lo siguiente. José María Rozada habla de un tipo de relación teoría-práctica configurado a escala individual. Desde luego, o existe una vivencia personal de dicha relación, o ésta no es tal. Por supuesto, es plenamente consciente de que las condiciones de posibilidad de esa vivencia desbordan lo biográfico. De ahí que reclame respaldo y estímulo administrativo para las carreras profesionales fronterizas entre la escuela y la universidad. Pero este requisito, seguramente necesario, acaso no sea suficiente para alcanzar esos niveles “distanciados” de teoría y de práctica predispuestos a dialogar entre sí. Habida cuenta que las identidades borrosas suelen ser percibidas como una amenaza contra las identidades “fuertes” recreadas por las pautas de socialización dominante, se nos antoja difícil promover docentes con este perfil sin revisar en paralelo esas dos instituciones que participan en su aprestamiento para el oficio.

La propuesta de una formación centrada en torno a problemas profesionales, según la dibuja Francisco García en el apartado sexto, reúne méritos sobrados para convertirse en una prometedora alternativa que permita avanzar en la mentada dirección. La discusión de problemas de la práctica puede ser una magnífica estrategia para propiciar la “deconstrucción” de nuestro “modelo didáctico íntimo”, y su ulterior “reconstrucción” sobre bases más racionales y relevantes desde la óptica de la educación democrática y crítica de los discentes. Sin menoscabo alguno de lo dicho, tal como está presentada nos suscita también una duda, vinculada a lo discutido en el párrafo anterior. Como acertadamente señala Francisco García, el reto no se reduce a proveer de nociones más elaboradas para leer y afrontar mejor los problemas que

aparentemente se presentan como obvios. Hay que aprender a problematizar esta práctica profesional y la organización que la enmarca, en un umbral distinto al del "sentido común". Pero la dificultad que esto plantea, dada la textura de la enculturación docente, no es sólo de accesibilidad cognitiva a un conocimiento más complejo. El aprieto está en debilitar el "régimen de verdad" en que estamos instalados a consecuencia de los procesos de socialización vividos. Porque uno no suele colocarse en la tesitura de cuestionar sus "principios de visión" más somatizados simplemente por contraste con otros. Es menester ganar cierta cota de descentramiento, improbable a menos que acopiemos herramientas analíticas que nos ayuden a atisbar las condiciones socio-institucionales de nuestra propia "mirada", de nuestra propia actividad pensante, de nuestra presencia en el mundo.

JOSÉ MARÍA ROZADA.- Creo que mis planteamientos, tanto en el apartado segundo (sobre las reformas), como en el quinto (teoría-práctica), sintonizan bien con el modo dialéctico de plantear las posibilidades y los límites de la formación del profesorado que adoptan Jesús Romero y Alberto Luis en la primera parte de este escrito. Su conceptualmente potente argumentación creo que refuerza mi invitación a considerar con respeto las profundas grietas estructurales con las que se encuentra toda reforma de la formación del profesorado, hasta el punto de admitir que seguramente es imposible plantearse dicha reforma como algo que se pueda acometer "de una vez". Lo cual, como ellos dicen, no significa que si, al menos por el momento, no es posible el "todo", sólo nos quede la "nada". También refuerza la idea de que la formación de un profesor es algo que se ha de considerar como un proceso de relación teoría-práctica siempre inacabado, matizando convenientemente que el protagonismo del profesorado en el cambio de la enseñanza no puede dejar de tener en cuenta tanto las condiciones en las que tiene lugar su acción como la ilustración de su conciencia, en absoluto transparente para sí misma; y que en la formación inicial y permanente del profesorado cabe introducir, a

modo de cuñas, experiencias de socialización alternativas, lo que se aviene perfectamente con el valor formativo que les atribuyo a las "pequeñas pedagogías".

También estoy de acuerdo en que las reformas derivadas de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior pueden suponer, en aspectos no despreciables, un acercamiento entre los bordes de algunas de las fracturas que he señalado en el segundo apartado. Pero, sobre todo, creo que la llamada de atención que Jesús Romero y Alberto Luis realizan sobre la estrecha delimitación de la profesionalidad que traerá consigo la nueva tecnología de las competencias, es muy oportuna, y me estimula a recordar que la propuesta de desarrollar "pequeñas pedagogías", a las que me refiero en el apartado quinto, sólo es posible en sintonía con un concepto de "profesionalidad ampliada", y no viene motivada por la búsqueda de "expertos adaptativos", sino por la vigilancia permanente contra las situaciones de alienación profesional.

Con respecto al apartado cuarto en el que Francisco García plantea el perfil de profesor que correspondería a un modelo de escuela pública en un contexto global como el actual, y al apartado sexto en el que presenta un modelo de formación estructurado en torno a "problemas profesionales", quiero decir que estoy encantado de que se hagan propuestas de este tipo, tan próximas en tantos aspectos a lo que uno mismo piensa. Sin embargo, he de reconocer que poco a poco me voy quedando varios pasos por detrás de estos discursos. En esa combinación de sano escepticismo y necesaria utopía que el propio autor nos recomienda, en lo que respecta a la escuela pública en España, después de todas las reformas de la democracia desembocadas, por ahora, en la LOE, la fuerza del escepticismo es en mí mayor que la de la utopía. De modo que voy dejando de pensar en grandes modelos de escuela, de profesorado y de su formación, para conformarme y concentrarme en una serie de ideas y prácticas de aplicación, en principio, sólo autobiográfica; dispuestas, eso sí, para ser comunicadas a otros, antes o después de escuchar las que por su parte tengan ellos a bien comunicar-

me. Ideas y prácticas pensadas en y para una escuela, como bien dice Francisco García, ambivalente; y en una sociedad cuyos principales rasgos él describe, a mi modo de ver, atinadamente.

FRANCISCO F. GARCÍA.- En mi opinión, este artículo contiene ideas sugeridoras y dignas de ser destacadas. Empezando por la necesidad –subrayada en el apartado primero– de tener en cuenta, al abordar la formación del profesorado, cómo se configura la práctica docente real, en el contacto con una “cultura escolar” y una “subcultura de asignatura” que tienden a mitificar la “experiencia de aula” como motor del crecimiento profesional. En ese sentido hago autocrítica, pues quizá no he incorporado lo suficiente esta perspectiva de análisis en los interrogantes que me competían. Subrayaría, asimismo, el modo en que se interpreta el sucesivo fracaso de las reformas de la formación del profesorado, incapaces de suturar hasta la fecha esas “fracturas” resaltadas en el apartado segundo. Es más, como bien se dice allí, al promocionar a menudo una delicuescente mezcla de idealismo y tecnicismo didáctico, esas reformas han contribuido incluso al preocupante descrédito que tienen las “ciencias de la educación” entre los docentes. Algo similar puede acontecer con el riesgo de deriva neotecnológica implícito en algunas de las lógicas promovidas al calor del Espacio Europeo de Educación Superior, cuya creación, no obstante, podría brindar una buena coyuntura para repensar la formación docente; una tarea siempre inacabada y no por ello menos perentoria, máxime cuando las nuevas realidades de nuestro mundo interpelan con urgencia a la escuela y, por ende, a sus enseñantes. Dichas circunstancias emergentes no tienen por qué ser determinantes de la formación del profesorado, ni en el presente ni en el futuro inmediato, pero es imprescindible considerarlas y reflexionar sobre sus implicaciones. Desde luego, para mí estaría claro que no podemos seguir pensando en un perfil de profesor excesivamente dependiente del conocimiento de referencia (sea disciplinar, como en secundaria, o pedagógico?, como en primaria) ni tampoco excesivamente vinculado al mero marco cu-

rricular, sino con una concepción socialmente comprometida de la educación y de su profesión. Por ello me sumo a la reivindicación de una “profesionalidad ampliada”, que conecta con la idea más general de dilatar nuestro “sentido de la realidad” y nuestro “sentido de la posibilidad”, discutida en el apartado primero. Por último, me parece igualmente interesante la búsqueda de una aproximación entre pensamiento y acción a través de unos segundos planos de teoría y práctica. De hecho, cuando insinuó la potencialidad de los “problemas profesionales” como organizadores del conocimiento para la enseñanza, también estoy pensando en la apertura de vías de acercamiento entre la teoría y la práctica. El desafío, obviamente, es definir bien (con la ayuda de argumentos “teóricos” consistentes) cuáles podrían ser esos “problemas profesionales”. Teniendo claro que no se trata, en principio, de una propuesta para generalizar sin más, sino para experimentar.

Por otro lado, el artículo plantea y sugiere temas de debate en verdad relevantes. Así, es todo un reto intentar vincular dos procesos que se presentan separados: la formación poco formalizada, poco reflexionada, producto en gran parte de una cierta enculturación (de la cual se habla en el apartado primero) y la formación más racionalizada, reflexionada, en definitiva formalizada (como la que se ejemplifica en el apartado sexto). Deberíamos, sin duda, preguntarnos cuáles son las semejanzas y diferencias de ambos procesos, qué puntos de contacto caben entre ambos... Y si es posible facilitar su conexión, por ejemplo trabajando sobre determinados “problemas profesionales”. Sería conveniente plantearnos, asimismo, cómo se pueden conjugar dos lógicas de formación (ambas formalizadas, en este caso) que suelen ser distintas: la de la formación inicial (a su vez bastante diferente según se trate del profesorado de Infantil y Primaria o del profesorado de Secundaria) y la de la formación permanente. Quizás, como se ha discutido en Fedicaria-Sevilla, esto habría que hacerlo adoptando otra perspectiva más omnicompreensiva, ¿tal vez lo que se ha dado en llamar “formación a lo largo de la vida”?

Al hilo de lo anterior surge, una y otra vez, el debate acerca de cómo aproximar (o conectar en momentos determinados) la teoría y la práctica. La aportación de José María Rozada, ya citada, permite desbrozar sendas entre ambos territorios. De ahí el interés de contar con elaboraciones del conocimiento que sean, en sí mismas, más integradoras que el propio conocimiento en el estado en que se genera en sus contextos originarios; así, por ejemplo, el conocimiento "didáctico". Yo daría un paso más, como hipótesis a explorar: el trabajo (bien planificado) en torno a determinados "problemas profesionales" (bien elegidos) puede facilitar esa aproximación de la teoría y la práctica, por cuanto dicho trabajo puede participar tanto de elementos procedentes de la experiencia práctica reflexionada como de elementos procedentes de un cierto desglose y reelaboración de la teoría. Evidentemente, en dicho trance habría que movilizar ese tipo de conocimientos más integradores, como son el saber didáctico o el saber curricular del profesor. De cualquier manera, al esbozar estas propuestas no pienso en fijar "modelos" –lo cual connota una pretensión de validez universal y un afán de generalización–, sino en plantear "hipótesis de trabajo" acerca de por dónde podría ir un camino formativo determinado, contextualizado. Manejar tales hipótesis nos permite orientar la actuación, corregirla, contrastarla con otras hipótesis, etc. En ese sentido interpretaría yo las sugerencias contenidas en el apartado sexto.

REFERENCIAS

- BANKS, J. A.; PARKER, W. C. (1990). Social Studies Teacher Education. En HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York-Londres: MacMillan, 674-686.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Traducción de Bernardo Moreno. Barcelona: Paidós (edición original alemana, 2001).
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2005). La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal / Universidad Internacional de Andalucía, 83-104.
- BOLÍVAR, A. (1993). Conocimiento del contenido pedagógico y didácticas específicas. En MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 579-585.
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf> (consultado el 12 de mayo de 2006).
- BOLÍVAR, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama (edición original francesa, 1997).
- BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LePAGE, P. (2005). Introduction. En DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Sponsored by the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1-39.
- BULLOUGH, R. V., JR. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (eds.). *La enseñanza y los profesores*, vol. I, *La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-165 (edición original en inglés, 1997).
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [Véase una síntesis en COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K.; FRIES, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, pp. 87-116.]

- CUBAN, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. Second edition. New York: Teachers College Press (primera edición, 1984).
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R. et al. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- CUNNINGHAM, P.; GARDNER, P. (2004). *Becoming Teachers. Texts and Testimonies, 1907-1950*. London: Woburn Press.
- EDITORIAL (2003). Pensar "otra" escuela: la agenda de una didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 7, 7-13.
- EDITORIAL (2004). El rastro del nuevo conservadurismo en la enseñanza y algunas ideas para contestarlo desde una distancia crítica. *Con-Ciencia Social*, 8, 7-14.
- ESCUADERO, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 71-91.
- ESCUADERO, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 21-51.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FORAY, D. (2002). Editorial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171 (nº monográfico sobre «La sociedad del conocimiento»), 3-5.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J. E.; GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas. *Congreso nacional de didácticas específicas: Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI (Granada 1,2 y 3 de Febrero de 2001)*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. I, 409-421.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 1-19. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 23 de marzo de 2006).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En MAINER, J. (Coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, 119-139.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F. F.; PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 1-13. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w205.htm> (consultado el 23 de marzo de 2006).
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Traducción de José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu (edición original inglesa, 1984).
- GIMENO LORENTE, P. (1999). La Teoría Crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-Ciencia Social*, 3, 13-41.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). *Las Bases para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria*. En: <http://www.mec.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf> (consultado el 5 de mayo de 2006).
- GIMENO, J.; IMBERNÓN, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 96-101.
- GINER, S.; PÉREZ YRUELA, M. (2003). De la sociedad masa a la sociedad corporativa. En GINER, S. (coord.). *Teoría sociológica moderna*. Barcelona: Ariel, 513-526.
- GOODSON, I. F. (1997). The Life and Work of Teachers. En BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol. I). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 135-152.

- GOODSON, I. F. (1998). Patterns of Curriculum Change. En HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (Eds.). *International Handbook of Educational Change*. Vol. I. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 231-241.
- GOODSON, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics. Selected works*. London and New York: Routledge.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular «Investigación y Renovación Escolar» (IRES)*. (Versión provisional). "Presentación" y cuatro vols. Sevilla: Díada Editora.
- HABERMAS, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Traducción de Salvador Más Torres y Carlos Moyá Espí a partir de la edición revisada y ampliada de 1971 (la edición original es de 1963). Madrid: Tecnos.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. L.; WEILAND, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (eds.). *La enseñanza y los profesores*, vol. I, *La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 19-98 (edición original en inglés, 1997).
- IMBERNÓN, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En LÓPEZ YÁÑEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M.; MURILLO ESTEPA, P. (eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 147-157.
- LASCH, C. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Traducción de Francisco J. Ruiz Calderón. Barcelona: Paidós (edición original en inglés, 1995).
- LEMING, J. S. (1992). Ideological perspectives within the social studies profession: an empirical examination of the *two cultures+ thesis. *Theory and Research in Social Education*, XX (3), 293-312.
- LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUIS GÓMEZ, A. (1997). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina "posible"? Aviso para (mal)entendidos de J. M^a Rozada. En *Homenaje a Luis González Polledo*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 217-235.
- LUIS GÓMEZ, A. (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, III (128), 1-32. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm> (consultado el 27 de abril de 2006).
- LLEDÓ, A. I. y CAÑAL, P. (1993). El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo. *Investigación en la escuela*, 21, 9-17.
- MAGRIS, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Traducción de J. A. González. Barcelona: Anagrama (edición original en italiano, 1999).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En VV.AA. *Volver a pensar la educación*, Vol II. *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, 312-338.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005a). Lo que nunca reforman las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 108-111.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005b). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Conciencia Social*, 8, 51-62.
- MATEOS, J. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca. En MAINER, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, 61-80.
- MELCÓN, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: MEC.
- MERCHÁN, F.J. (2005a). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F.J. (2005b). Crítica de la Didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 55, 29-40.
- MONTERO, M^a L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En LÓPEZ YÁÑEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M.; MURILLO ESTEPA, P. (eds.). *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 158-170.
- MONTERO, M^a L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 155-194.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Tra-

- ducción de María José Buxó. Barcelona: Seix Barral (edición original francesa, 1999).
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Barcelona: Paidós (edición original francesa, 1999). Accesible en: <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, J.; PÉREZ, GÓMEZ A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; ANGULO, F.; BARQUÍN, J. (Eds.) (1999). *Teoría, políticas y práctica de la formación del profesorado*. Madrid: Akal.
- PEREYRA, M. A. (1988a). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 12-16.
- PEREYRA, M. A. (1988b). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 193-224.
- PEREYRA, M. A. (2005). La reestructuración de los sistemas educativos europeos: el profesorado ante la problemática de las competencias. Ponencia presentada en el seminario *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 22 a 26 de agosto. [La grabación de su intervención está disponible en http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html (consultado el 6 de junio de 2006).]
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Traducción de Judit Andreu. Barcelona: Graó (edición original en francés, 1999).
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant "souhaitable". *Aster. Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 32, 221-251.
- PORLÁN, R.; AZCÁRATE, P.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN TOSCANO, J.; RIVERO, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios normativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN TOSCANO, J.; RIVERO, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- REAL, M. A. (2002). El estudio de las profesiones en la sociedad contemporánea: revisión de las teorías y hallazgos. En REAL VILLARREAL, M. A. *Sociología de la profesión de graduado social*. Tesis doctoral dirigida por M^a Teresa Algado. Alicante: Departamento de Sociología y Teoría de la Educación, Universidad de Alicante, 16-55.
- RIFÁ, M. (2005). Conversación con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación. *Con-Ciencia Social*, 9, 99-119.
- ROMERO, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2003). La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica crítica de las Ciencias Sociales. En JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. et al. (Coords.). *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos / Sociedad Española de Historia de la Educación, 1009-1020.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la «infancia». Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En DÁVILA, P.; NAYA, L. M^a (Coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II. San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN, 415-426.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 83-122.
- ROZADA, J. M^a (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- ROZADA, J. M^a (2002). Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, nº 6, Sevilla, 15-57. [El texto está asimismo disponible en <http://www>.

- leydecalidad.org/doc/PONENCIAREFORMAS.doc (consultado el 10 de junio de 2006).]
- ROZADA, J. M^a (2006a). *La LOE. ¿Excluida la escuela pública también de la segunda transición?* Conferencia pronunciada en el acto convocado por el Movimiento Social por la Escuela Pública de Asturias, celebrado en la Biblioteca Pública Jovellanos de Gijón el 9 de febrero de 2006. En http://www.msepa.com/html/descargas/libros/loe_excluida.pdf (consultado el 9 de mayo de 2006).
- ROZADA, J. M^a (2006b). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una «pequeña pedagogía» crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 197-229.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H., (eds.) (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society». Véase en http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/finalreport_summary.pdf (consultado el 6 de junio de 2006).
- SAFRANSKI, R. (2004). *¿Cuánta globalización podemos soportar?* Traducción de Raúl Gabás. Barcelona: Tusquets (edición original alemana, 2003).
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Trad. cast.: Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 2005, 1-30. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> (consultado el 12 de mayo de 2006).
- SOUTO, X. M.; LLÀCER, V.; ROIG, A. (2005). La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. *Con-Ciencia Social*, 8, 17-49.
- TERHART, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- TERHART, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 55-81.
- TYACK, D.; CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Traducción de Mónica Utrilla. México D.F.: Fondo de Cultura Económica (edición original en inglés, 1995).
- TYACK, D.; TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- VÍÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- WILLIAMS, R. (2003). *La larga revolución*. Versión castellana de Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión (traducido a partir de la 2ª edición inglesa, revisada y ampliada, de 1965; la 1ª edición es de 1961).
- YOUNG, M. (1988). *The Metronomic Society. Natural Rhythms and Human Timetables*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.