

Sobre la importancia de un verdadero debate social

Las implicaciones y consecuencias de las decisiones que toman las Administraciones para el desarrollo cultural y educativo de la ciudadanía, son bastante más importantes de lo que pueda parecer a simple vista, o miradas de un modo puntual, sin memoria ni perspectiva histórica. A menudo estas decisiones se disfrazan con argots técnicos y de especialización profesional, de manera que la cuestión aparezca a los ojos del ciudadano como un problema de los expertos. Quizá por eso no sorprenda tanto el escaso eco social de una importante decisión política: la inminente reforma de la formación inicial de los maestros y maestras de Infantil y Primaria y del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Habrá que reconocer que sorprende un poco más la escasa preocupación que esta cuestión merece entre los propios profesores, sus asociaciones profesionales, los movimientos de renovación pedagógica y las organizaciones sindicales. Parecería que el problema de la formación es casi de exclusiva preocupación de la institución universitaria encargada de impartir / vender los títulos académicos, en el interior de una dinámica institucional claramente corporativa: ¿cuánto más me dan o cuánto más me quitan de mi área de conocimiento o disciplina para dártela o quitártela a ti?. Por ese camino y con esos niveles de preocupación es bastante probable que una vez más perdamos el tren de un cambio que acuda a la raíz, un cambio necesario y urgente.

Por eso, la primera cuestión a reivindicar en el proceso de reformas de los títulos de la formación inicial del profesorado es un amplio y bien organizado debate social y profesional. Los ciudadanos y ciudadanas, los profesionales de la educación, los formadores de profesores, tienen derecho a conocer y dar a conocer sus criterios y deseos sobre qué conocimiento y competencia profesional requiere la función docente. Ese debate no es exclusivo de los “expertos” y menos todavía –como estaba ocurriendo recientemente con las propuestas del Ministerio de Educación- de una “Conferencia de Decanos y Directores de Escuelas Universitarias” que actuaban como “grupo de investigación” contratado y remunerado por una agencia externa a las Universidades y el Ministerio: la ANECA, una fundación creada a la luz del discurso de la convergencia europea y, según

mi punto de vista, con una clara hegemonía de la concepción neoliberal de la función de las universidades.

Junto a la reivindicación de un amplio debate social, no es ocioso reclamar la seriedad y el rigor que éste merece. Nuestros años de democracia formal han producido suficientes ejemplos de la perversión de los procesos de participación social. La reciente Ley Orgánica de Educación empezó con consultas a través de Internet y acabó con decisiones que nada tuvieron que ver con el proceso iniciado, negociaciones individuales entre responsables de grupos parlamentarios, privadas o televisadas según conviniera, con la guinda añadida del cambio inmediato de la ministra responsable de la Ley recién aprobada. Aunque fueron menos que más los claustros de profesores que dedicaron parte de su tiempo a discutir y proponer, la sensación de que todo eso sirve de bien poco incrementa la ya bien alimentada desmovilización social. Pero esto mismo es lo que está ocurriendo ahora mismo con la reforma de la formación inicial, donde ese cambio de ministra detuvo momentáneamente un proceso y un calendario al que se le habían aportado importantes recursos humanos y materiales. Una parálisis afortunada, podríamos añadir, pero no es del contenido o las propuestas de reforma de la formación de lo que ahora hablamos, sino de los procesos democráticos y de sus perversiones.

Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior

En el año 1999 se reunieron en la ciudad de Bolonia los ministros de educación de 31 estados europeos y firmaron una Declaración por la que cada país se comprometía a iniciar un proceso de reformas que culminará en el 2010 con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior que armonice los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado, es decir, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los estados miembros. La explicación que de esta iniciativa se da en la Unión europea tiene que ver con la compatibilidad y flexibilidad para facilitar a estudiantes y titulados una mayor movilidad profesional, además de intentar dotar al sistema universitario europeo de niveles superiores de competencia, transparencia y calidad. No es objeto de este breve texto la discusión de la propuesta, de sus efectos discursivos o sus vínculos con la hegemonía neoliberal en Europa, para lo que remito a otros textos anteriores míos o de César Cascante, entre otros.

Más allá de las venturas o desventuras de la idea original y su proceso, la cuestión que pretendo subrayar aquí es que la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior nos está demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros profesores de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. Y si acertamos a no restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto Tuning, la reforma de las titulaciones puede ser una nueva oportunidad para profundizar en el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz. Aunque también podría suceder que nos quedáramos en la superficie más formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

Las puertas que se abren y se cierran

a) Sobre la titulación.

En primer lugar, la *Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* unificará nuestras actuales licenciaturas y diplomaturas en un título único llamado “grado”, con una duración aproximada de cuatro años de estudio. Esto nos aproxima a una vieja reivindicación del Magisterio, al que se mantenía en tres años de Diplomatura frente a los cinco años de otras licenciaturas que intervenían en educación. Pero además, supone la oportunidad técnica y política de reconocer una titulación única de Educación, con todos los itinerarios formativos diferenciados que requieran las nuevas demandas sociales y profesionales, y las propias regulaciones del sistema educativo. Al tiempo, por la unificación del título nos aproximaríamos también a una antigua, histórica y parece que olvidada reivindicación del movimiento pedagógico progresista en los años de la transición a la democracia: el tronco único de enseñantes, con una misma titulación, una misma categoría laboral, igual reconocimiento e igual valor de cambio de la fuerza de trabajo. En la actualidad, algunos países de nuestro entorno más cercano gozan de una formación docente unificada, con un nivel de certificado equivalente desde la maternal hasta la universidad. Este es el caso en la República de Francia, por ejemplo.

Todas las tendencias indican, sin embargo, que eso no va a ser así en nuestro país. Frente a esta oportunidad, jurídicamente posible ahora, los debates y documentos vertidos hasta el momento indican la voluntad de acentuar y mantener la división y pluralidad de titulaciones, en un mapa que se corresponde bien poco con las demandas reales del mercado de trabajo y con el funcionamiento real de los servicios sociales públicos relacionados con el derecho a la educación. ¿Porqué mantener la división social y académica entre el Maestro de Infantil y Primaria y el Profesor de Secundaria? ¿Existe alguna razón, que pueda fundamentarse desde la

Pedagogía, para mantener esta histórica escisión? Las propuestas indican que los primeros se quedan con el “grado”, mientras que los segundos requieren un “master”, que puede tener una duración de entre uno y dos años más, una vez alcanzado el grado en alguna titulación académica. O sea, en términos estructurales, algo muy parecido a la situación actual, con ese invento del CAP tan denostado por todos, y cuyas consecuencias están padeciendo millares de jóvenes cada día en los Institutos de Secundaria.

b) Sobre el contenido y estructura de la formación

Pero podríamos pensar que este “master” que han de cursar los futuros profesores de la Enseñanza Secundaria es una oportunidad para cualificar pedagógicamente a aquellos graduados que han tenido la oportunidad de una buena formación en su particular rama de especialización disciplinar (Ciencias, Filología, Arte, etc) pero tienen escasa competencia en cómo interpretar los comportamientos y deseos de un adolescente, de cómo entender la presión institucional y la tradición académica de un Instituto, del funcionamiento y las culturas específicas de una organización de padres y madres, del sentido estratégico de la planificación docente, de la complejidad cultural y las relaciones de poder que se cruzan en un claustro de profesores o el tiempo de trabajo requerido en la fase preactiva a la excursión de final de curso. Podríamos pensar, igualmente, que esta es una buena oportunidad para revisar la relación entre la teoría y la práctica en la propia formación inicial –por ejemplo, menos profesores universitarios dictando apuntes inconexos y más prácticas y más saberes de los que están todos los días aprendiendo reflexivamente desde las situaciones de su propia experiencia práctica- Pues parece que tampoco va a ser así. Las intenciones que se apuntan –las tendencias en el discurso hegemónico, si así lo prefieren- es centrar la formación inicial en la disciplina curricular y su didáctica específica, en detrimento de todo un complejo saber pedagógico y didáctico necesario para el ejercicio de la profesión. Y con pocas oportunidades efectivas para aprovechar el conocimiento práctico del maestro de escuela o el profesor de instituto con años de experiencia y reconocido perfil innovador entre sus colegas.

Pero además, ¿cuál puede ser el fundamento de un modelo diferenciado de formación para quienes van a trabajar en el sistema educativo en los ciclos y etapas del periodo de la escolarización obligatoria? El mantenimiento de ese modelo diferenciado o dual de formación responde más a una vieja tradición política y académica basada en la reproducción social de la desigualdad a través de un enfoque o diseño propedéutico del sistema, pero no tiene fundamento pedagógico. Y refuerza una vieja cultura profesional de enfrentamiento corporativo entre el profesorado de escuela y el de instituto. Si no se modifica sustancialmente la situación actual, tanto en la

estructura como en el contenido de la formación, si no se avanza hacia un modelo único de formación pedagógica, se corre el riesgo de cambios formales e insignificantes con muy poca incidencia en la práctica real que, como todos los estudios vienen apuntando, es de fracaso absoluto de esa formación en el profesorado de secundaria, nutrido de licenciados en cuya biografía o curriculum estudiantil no vislumbraron jamás la posibilidad de una futura actividad profesional docente.

Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria- se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria. Y este reparto a su vez se identifica con las tradicionales materias impartidas por cada Departamento. Las consecuencias de esta forma de proceder para el resultado final de los Planes de Estudio las conocemos sobradamente: homogeneización administrativa más preocupada por la distribución horaria que por la experimentación de nuevas posibilidades o por la transformación coherente con las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional; separación disciplinar dura aderezada en algunos casos con creativos inventos sobre la optatividad y escasa posibilidad de integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias; imposibilidad o escasa posibilidad de escapar del marco institucional que administra el Plan de Estudios para acudir a otros ámbitos y recorridos institucionales. Esta forma de segmentación institucional de la formación repercute posteriormente de un modo negativo sobre la formación continuada del docente. Y finalmente, algo que a estas alturas debería sonrojar, y es soportar el Plan de Estudios sobre aquella creencia positivista de la separación teoría-práctica que deja los estudios de la formación inicial del profesorado como un saber técnico aplicado desde las ciencias fundamentales. La propia idea de la separación entre disciplinas teóricas, disciplinas técnicas y disciplinas prácticas y experimentales, y que el orden cronológico de la formación tiene que ver directamente con esta jerarquía y fragmentación disciplinar está en la base de ese modelo hegemónico de Planes de Estudio.

Otro aspecto fundamental es preguntarnos por la relación entre la formación inicial y el desarrollo de la carrera docente. ¿En qué perspectiva se sitúa esta fase inicial de la formación en relación con el discurso de la formación a lo largo de la vida? Y más específicamente, si esta es la fase de partida de un proceso que sabemos continuado y permanente, debería explicitarse en relación con el programa total que a su vez debería vincularse a la concepción de la carrera profesional de la docencia. Pero

todos sabemos que la tendencia histórica es la contraria: por un lado un modelo de formación inicial que tanto la investigación como la propia experiencia docente reconocen como insuficiente y poco operativa, y un modelo de formación permanente indefinido y dependiente del diseño y la oferta de las administraciones y sin vinculación universitaria.

c) Sobre el profesorado formador

Es obvio que la titulación de todo el profesorado debe ser universitaria, un avance histórico relativamente reciente en el que nos acercábamos a muchos otros países y cuyo logro no alcanzaron todos todavía. Pero la formación inicial (y también la permanente) requiere la intervención de ámbitos institucionales distintos y de formadores que actúan en esos diferentes ámbitos. Reducir esta necesidad formativa a un simplificador esquema que divide teoría y práctica dejando la primera en la Universidad y la segunda en los periodos de prácticas con la tutorización de profesores en ejercicio, es no entender o no querer enfrentarse a ese requerimiento inicial basado en la complejidad y pluralidad de saberes y experiencias puestas en juego en la construcción del conocimiento profesional. En primer lugar sería necesario constituir una red colaborativa entre diferentes ámbitos formativos: la universidad, la escuela y otros servicios y organizaciones implicadas en la educación; y en segundo lugar, debería reconocerse la competencia formativa de maestros y profesores de secundaria al mismo nivel que los profesores universitarios. Y en ningún caso, la participación en la formación inicial de los buenos docentes en ejercicio debería suponer un incremento de tiempo y tareas laborales, sino una redistribución de su carga laboral. Finalmente, el acceso y contratación de este profesorado debería regirse por los mejores mecanismos de control público y garantía de competencias de que se doten las instituciones convocantes del concurso.

Podríamos continuar elaborando hipótesis sobre las puertas que se cierran y las oportunidades que, una vez más, podemos perder. Conviene recordar, además, que este movimiento reformista de camino hacia el Espacio Europeo se inició con un diseño del Partido Popular en su época de permanencia en el Gobierno Central, lo que se tradujo en un debate corporativo, sectorial y por las alturas. Por otra parte, la historia de las reformas de los planes de estudio nos viene enseñando que dejar exclusivamente en manos de las universidades el diseño de la formación inicial es asumir que nada va a cambiar significativamente en la formación real del profesorado. Ahí tenemos, entonces, un torpedo más apuntando a la línea de flotación de la educación y la universidad pública. Estamos a tiempo de exigir una oportunidad diferente. La Ministra de Educación presentó a finales del pasado año el calendario de la reforma de titulaciones

señalando que los primeros grados europeos comenzarán a impartirse en el curso 2008/09, dos años antes de la fecha límite para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Estamos a tiempo de plantear un buen debate, pero no nos sobra un solo día.

¿Y que deberíamos sugerir que aprendieran los futuros profesores?

La Universidad de Girona inició recientemente un sencillo pero interesante, intenso y bien pensado debate social sobre el diseño de los nuevos títulos de grado de Magisterio. A petición de los dinamizadores de ese debate, tuve oportunidad de escribir unos apuntes a propósito de las competencias profesionales de los futuros docentes. Como entonces, los incluyo aquí – con algún matiz corrector posterior- a título de colaboración en ese reclamado debate con el que inicié este artículo. Intencionalmente he procurado escapar de las categorías académicas con las que habitualmente se identifica la formación del docente como formación en la cultura, la organización y la administración, los medios, recursos y tecnologías, o los conceptos estructurantes de una disciplina o materia de enseñanza. Categorías que identificarían la necesidad de una formación general, una formación profesional específica, y una formación en la disciplina concreta y su didáctica. He procurado escapar de esas categorías, también como ejercicio intelectual para que en el proceso de nombrar de otra manera podamos intuir nuevas y diferentes posibilidades formativas menos ancladas en la tradición académica de los listados de materias. ¿Qué es entonces lo que debería ser capaz de hacer una maestra o un maestro, un profesor o profesora de Secundaria, cuando empiezan a trabajar en la escuela o el Instituto?

1. Tener educada la mirada

Para a poder identificar lo particular, lo concreto, lo diferente y único en el mundo plural del sujeto-clase (o aula) colonizado por relaciones sociales que tienden a la homogeneización, al etiquetaje y al pensamiento único y excluyente.

2. Saber escuchar

Porque estamos tan acostumbrados a hablar que nos resulta muy difícil callar para poder identificar las voces diversas y disonantes, de los otros. Pero también, porque estamos tan acostumbrados a hablar desde fuera de nosotros mismos, desde un discurso ya constituido y ordenado, que se nos olvidó escuchar nuestro propio interior, buscar en nuestra propia identidad, recuperar la gramática de nuestra propia experiencia.

3. Ser sabio

Que es una hermosa palabra para identificar al maestro capaz de acariciar la pregunta del otro con nuevas preguntas y argumentos para que crezca en ambos el deseo de seguir dialogando. Es algo muy distinto al “experto” disciplinar, que sabe mucho de una cosa pero quizá incapaz de poner ese conocimiento al servicio del crecimiento humano. Fundamentar en el conocimiento científico las buenas prácticas es una condición necesaria que va mucho más lejos de la especialización disciplinar, porque requiere poner en relación saberes distintos con la finalidad de ayudar al desarrollo cognitivo y el crecimiento madurativo de los seres humanos.

4. Cultivar la experiencia del Amor

Es ese saber profesional docente que hace que los aprendices corran, movidos por los invisibles hilos del deseo, hacia las puertas del aula. Es saber reconocer al otro, otorgarle autoridad y facilitar que, a pesar de la estatura, las miradas tengan una relación horizontal. Es a su vez un saber profesional animado por un optimismo apasionado hacia los procesos de crecimiento y maduración de los seres humanos.

5. Ser justo

Es una forma de saber jurídico que vincula la actuación profesional al reconocimiento del derecho universal a la educación. La persona que interpela al maestro con la mirada es un sujeto de derechos –definidos en la carta constitucional- y, por tanto, la actuación docente deberá ser la respuesta pedagógica a ese derecho. Pero es también una forma de saber que reconoce y analiza críticamente la existencia de una suerte de economía política que pone a cada sujeto que entra en el aula en una relación de injusta desigualdad. Y actúa en consecuencia.

6. Ser sistemático y crítico

Que es una forma de saber orientado por la pregunta ante las situaciones concretas de la experiencia docente, y formula procesos dirigidos a la investigación, la reflexión y la crítica.

7. Construir desde la creación artística

Es un saber profesional que pone en juego e integra múltiples elementos de la realidad cultural y social en la que inscribe su práctica docente, para revisar y crear nuevas herramientas profesionales y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

8. Identificar las urgencias

El tiempo que dura una escolarización obligatoria es más que suficiente para cambiar irreversiblemente el rumbo de la vida en el planeta. Hay límites y hay urgencias. Mientras nos ocupamos en el número de patas que

tiene un saltamontes se nos escapa la posibilidad de educar para la comprensión crítica de un modo de vida que destruye la vida –incluida la del saltamontes-. El aula es un laboratorio en el que se aprende a identificar y problematizar. Y a tomar opciones y a buscar soluciones en lo concreto.

9. Aprender desde la cooperación.

El saber práxico del docente exige relaciones horizontales y procesos colectivos de diálogo y aprendizaje profesional. No son exigencias ni titulaciones individualizantes las que ayudan en el proceso permanente de seguir aprendiendo y mejorando la profesionalidad docente.

10. Valorar el comunitarismo y la participación.

El trabajo del maestro no es sectorial o corporativo, ni está desvinculado del sistema de relaciones sociales. Por tanto deberá aprender a valorar e impulsar proceso en los que necesariamente están implicados otros miembros o instituciones de la comunidad. El proyecto educativo de una escuela es siempre un proyecto de una comunidad educativa en la que se cruzan relaciones y nivel de participación social muy complejos.

11. Combatir la alienación de su propio trabajo

La comprensión de la economía política del trabajo docente es otra tarea básica del buen educador. El trabajo del maestro se inscribe en el marco del capitalismo global que regula las formas en que los individuos se relacionan con su actividad productiva, con los productos de esa actividad y con los otros individuos productores. Entender los procesos que regulan el puesto de trabajo docente dota al profesor de estrategias de combate a la alienación de su propio trabajo y le capacita para desarrollo crítico de su autonomía como docente.

12. Cultivar el deseo

El camino de la profesión docente es largo y sinuoso. El deseo, aquí, es ese estado de ánimo que provoca en el docente la búsqueda permanente de nuevas posibilidades para la innovación y el cambio. Es el cultivo del inconformismo ante la rutina y un discurso ordenado sobre lo que es posible y lo que no es posible en la pedagogía. La reconstrucción del conocimiento profesional práctico requiere de la voluntad de la crisis y del reconocimiento de que otra pedagogía es posible. Esta competencia profesional se enraíza en la memoria que recupera como posibilidad de futuro los ejemplos histórico-biográficos de la renovación pedagógica.

***