

LA PROFESIONALIZACION DE LOS
PROFESORES

JOAQUIN GARCIA CARRASCO (*)

Profesión es un concepto que en el campo de las acciones sociales, alude a un modo particular de ejercitarlas. No es un término que tenga claros los límites de su aplicación. Dentro de él se cuelean las más variadas ocupaciones.

Pero, si tenemos en cuenta el amplio catálogo profesional y atendemos a aquellos representantes para quienes la opinión pública reserva las más altas valoraciones, descubrimos varios componentes que reiterativamente se manifiestan.

(i) La actividad profesional se concentra en torno a un cuerpo más o menos amplio de *conocimientos y destrezas*, independientemente de su naturaleza y validez (de la naturaleza de su validez). En las ocupaciones más altamente profesionalizadas, tales conocimientos se garantizan y validan mediante el empleo del método científico: por más que no sean únicamente las acciones que ese método pueda garantizar, las únicas que ejecutan esos profesionales, en tanto que tales. En otras profesiones, los conocimientos se concentran en meras generalizaciones de la experiencia y en conjuntos de reglas técnicas; la expresión de los mismos toma sus códigos del lenguaje coloquial incorporando elementos específicos que recuerdan términos científicos. En otros casos, finalmente, el conocimiento se manifiesta en la exhibición de destrezas perceptivo-motóricas y se define la habilidad ostensivamente como en muchos casos de profesiones artesanales o en el caso de los deportistas, o de los artistas.

En el caso de la Pedagogía y de las acciones sociales cuyo proyecto es la disminución del conocimiento sin entrar en otras discusiones es mucha la experiencia y el conocimiento acumulado a lo largo del tiempo, y que proviene de distintas procedencias. No podemos echar en olvido que los grandes ámbitos de acción vital son tres: (a) la procreación y la crianza, (b) la búsqueda del alimento y los modos culturales de sobrevivencia, (c) la determinación del espacio vital y las formas culturales de determinarlo y vivenciarlo. Sobre todos ellos se dan escalas de desarrollo y progreso cultural en cuyos tramos extremos se sitúan conductas y cultura para vivir y cultura para el «más vivir» de la gente, según Ortega. Ello quiere decir que el modo de vida humano, racionalmente equipado y lingüísticamente expresable, al tiempo que se desenvuelve y cambia históricamente se carga de patrones

(*) Universidad de Salamanca.

de comportamiento, entre los que ocupa un lugar muy relevante el conjunto de aquellos, mediante los cuales se implantan o enseñan patrones entre unos actores sociales a otros. Queremos decir que siempre que aprendemos algo, por el mismo hecho de aprenderlo, aprendemos lo que se nos enseña y la manera de enseñarlo. El discurso educacional se posibilita e instituye en el mismo acto en el que se aprende. De ahí que buena parte de ese discurso sea discurso social y no meramente discurso de, o entre, profesionales. Y así debe ser, porque la cultura, en cuanto tal como decimos contiene como parte relevante los modos y maneras mediante los cuales las gentes se comunican y persuaden respecto a sistemas de comportamientos, como también en cuanto a la aceptación y validación de conocimientos, opiniones y pareceres.

En particular, el modo de ser del conocimiento pedagógico es el de un conocimiento que no se contenta con las explicaciones, sino que intenta como objetivo, dirigir el curso de la acción dentro de las posibles influencias a llevar a cabo en el ámbito educacional: es más el conocimiento propio de una tecnología que el de una ciencia convencional. No obstante, conviene advertir que la idea que de la tecnología una persona o grupo se forme no esté en función de opiniones epistemológicas inadecuadas. Entre los elementos que pueden llevar a la inadecuación de planteamientos se encuentra la imagen de máquina, o sistema mecánico que como analogado inconsciente/consciente esté dirigiendo y restringiendo la reflexión sobre la acción técnica. Si la imagen mental es la de la máquina «neutonia», las secuencias se plantearán como lineales, los cursos de acción serán del tipo proceso producto, se concentrará en tipos de causalidad cuasimecánica, el plan de acción tendrá los rasgos de un protocolo (receta), los programas de investigación aislarán variables... Si el modelo que soporta el discurso es la máquina cibernética, las secuencias poseerán circularidad, el curso de acción será reflexivo mediante re-foalimentación, los programas de acción —para un mismo objetivo— serán múltiples aunque equifinalísticos, la elección entre uno u otro incluirá elementos de estimación «estética», el plan de acción al no poder prever todos los efectos en el tiempo y al tomar constancia de la ideosincrasia de las reacciones entre los interlocutores tendrá las características de un diseño de estrategias, «inspirado» por principios generales propuestos por el conocimiento mejor fundado sobre el comportamiento y su configuración y sobre los modos y maneras de adquisición del conocimiento, toma constancia de la relatividad histórica de las propuestas culturales. Finalmente, si el modelo que guía el discurso tecnológico es el que se condensa en los sistemas altamente complejos de carácter ecológico, entonces la acción tecnológica toma forma del hecho predominante de la autoregulación y la acción se construye más sobre la forma de «vertidos» que sobre la forma de diseño; «echamos» componentes al sistema para que se incluyan en los ciclos y cadenas del tráfico cultural de los grupos humanos, se introducen componentes energéticos en el ecosistema. De ahí que hablemos, p.e., de dinamización cultural de zonas rurales. Pero también hablamos de diseños de educación básica de adultos de zonas rurales; como también podemos perfecta y justificadamente hablar de protocolos alternativos para conseguir aumentar la participación oral en un grupo de adultos, reunido con la intención de conseguir cumplimentar un diseño de educación básica en un Aula de Cultura.

Estos conocimientos se aplican en muy variadas situaciones educativas y por personas de muy distinta extracción, muchos de los cuales, ni siquiera se consideran a sí mismos pedagogos, tan sólo profesionales de la enseñanza.

(ii) En segundo lugar, el catálogo profesional, implica la existencia de un *gremio o colectivo de personas*, los cuales asumen el papel social de cultivar y desarrollar los conocimientos de su propio campo y de llevar a cabo las intervenciones sociales que se derivan de tales saberes. El criterio con el que se justifica tal corporación de individuos estribaría en el principio de la repartición de ocupaciones y de la autonomía de la acción social. Este criterio estimaría que la insuficiente estructuración y organización de las personas ocupadas en tareas homogéneas sería un indicio de insuficiente profesionalización. El criterio da importancia a las asociaciones de profesionales de la enseñanza de una misma área, a los grupos de trabajo que fomentan la indagación sobre programas de acción de diferentes tipologías y diseño, a la departamentalización de las intervenciones en los Centros de enseñanza.

(iii) El tercer elemento de la configuración social de las profesiones corresponde al conjunto de *estipulaciones sociales* mediante las cuales se estiman las condiciones de pertenencia al gremio, se proporciona sanción social a los servicios que el colectivo presta y se establecen las garantías mediante las cuales las prestaciones se mantengan dentro de los ámbitos que expresa la demanda social. En muchas profesiones estas estipulaciones se reducen a la prueba misma de destreza, a la eficacia real del servicio, a la calidad ostensiva del producto... En otras, se establecen *garantías institucionales* que ofrezcan crédito sobre los conocimientos poseídos —tales son, p.e., los títulos académicos pudiendo llegar a la confección de estatutos profesionales que reciben sanción mediante leyes. Nadie puede, por ejemplo, ejercer la medicina, sin poseer título, actuar de manera contraria recibe pena legal.

Tal sistema de garantías, funciona internamente en el gremio como un conjunto de medidas de *protección contra el intrusismo* y en defensa del ámbito ocupacional y funciona ante la sociedad como una garantía formal de la calidad socialmente exigible a la prestación del servicio.

Plantearnos la profesionalización de la función docente implica, según este criterio, la estipulación de requisitos que expresen formalmente que tuvo lugar la preparación correspondiente estimada para el ejercicio profesional. En el caso de los profesionales de la enseñanza entrarían aquí los requisitos propios de la formación inicial del profesorado. En las profesiones que nos encontramos por ahí, los requisitos de la formación inicial son *exigibles* en tanto que los que corresponden a la formación permanente parecen sólo *recomendables*.

(iv) Como consecuencia de las anteriores características sociales de las profesiones, y en la medida y grado en que las posean, el colectivo profesional adquiere y exige *estatus* dentro del sistema social. Tal estatus se manifiesta en dos órdenes de cosas: el *poder* que el gremio obtiene para el establecimiento de los niveles de prestación, ámbito de las mismas, y calidad de los estándares en los servicios que pudieran ser ofertados profesionalmente. Pudiendo, incluso, llegar el caso de que sea el propio gremio quien consiga el poder para estipular esos mismos estándares para la colectividad social. Además del poder, la prestación se convierte en obje-

to de intercambio, de quasimercancía, por la que se adquiere una *contrapartida económica*. Tal contrapartida económica tiende a nivelarse con el estatus poseído y a situarse relativamente a su mismo nivel. De tal forma que parecería raro un estatus profesional alto, simultáneo a nivel de renta bajo para los profesionales de tal ocupación. Este carácter hace jugar a la profesión, al menos en parte, con las leyes que rigen en el mercado de trabajo y con las del sistema económico.

Finalmente, estos gremios profesionales, han tendido, por razones que no son del momento comentar, a la *autoperpetuación* y la autorreproducción. A veces, incluso, a crear disonancias entre los intereses corporativos y los ideales profesionales.

LA PROFESION DOCENTE

En el caso de los profesionales de la enseñanza, también se les llama de la educación, en cuanto a la profesionalización aparecen problemas. Hay ámbitos de la educación a los que no se les califica de profesionales, no obstante poder participar de todos los requisitos anteriores, menos el de los títulos y el de cuasimercancía. También aquellas personas que se dedican a la función docente directa o la de apoyo a la enseñanza aparecen con dificultades para su profesionalización. Hasta se da el caso de presentar resistencia a la denominación de profesionales de la enseñanza o trabajadores de/en la enseñanza. Cuando, si de algo estamos seguros, es que con tal actividad pretenden ganarse la vida.

El cuerpo de conocimientos se cultiva, aun cuando existan instituciones académicas que los promueven y otorgan titulaciones, se encuentran, a efectos de la Sociología del Conocimiento, como en estado naciente. Tal ocurre porque en la aplicación de los criterios epistemológicos, muchas veces se trabaja con aquellos que se obtienen en la vida y desarrollo de las ciencias formales o de las factuales que se ocupan de los fenómenos físicos. Sin embargo, tenemos que afirmar que es mucho más el conocimiento aprovechable acumulado en estos espacios de actividad, que el que se conoce, que el que se aplica, y que el que se emplea realmente en la preparación de los profesionales. En algunos países padecen indiferenciación institucional, p.e., los profesionales de la enseñanza directa (profesores) y los de actividades de apoyo, no es homogénea comparativamente su situación en todos los ámbitos geográficos. En España la situación es, por el momento, clara: existen las instituciones académicas que otorgan las titulaciones correspondientes para la habilitación académica (Facultades de las distintas áreas), y existen instituciones que cultivan los conocimientos pedagógicos.

El sentido común indica que la habilidad para producir discurso en un ámbito científico determinado, no implica lógicamente la destreza en la creación de diseños para diseminar ese conocimiento entre grupos humanos, cuya edad, conocimientos disponibles... no permiten, sin acomodación, la transferencia.

En algunos planteamientos la reflexión es exclusivamente metafísica. Con ese discurso se acrecientan las buenas intenciones y la habilidad para decir bonito sobre estas cosas (y hay que tener en cuenta que muchas categorías mentales no dependen de conceptos, sino de sentimientos); también se afila por aquí la sensibili-

dad, y puede que hasta se afile un sexto sentido para la decisión sobre lo que puede ser hecho en cada caso. Pero, he de confesar que me machacaba la cabeza con el título de aquella obra de Bruno Bettelheim: *Con el amor no basta*.

Al tiempo de que estoy convencido de la necesidad de profesionalizar la función docente, también lo estoy de que conviene filtrar un poco los propósitos que se asignan en muchas partes a estos profesionales. No pasa nada en el mundo, sin que se atribuya a la mala educación recibida en las escuelas.

El principal cambio a generalizar en los docentes, en vistas a un mayor grado de profesionalización, es el de la percepción de la propia actividad, para que cambie al mismo tiempo el contexto en el que la actividad se realiza. Ni el contexto ni la actividad pueden quedarse donde en este momento las tenemos.

Empezaré por el contexto. Hoy, son muchos los que están escribiendo libros sobre lo que se ha dado en llamar el malestar docente. Ya estamos lejos de los tiempos en los que quien andaba sin oficio ni beneficio optaba por pasar hambre maestreando. Pero a lo largo de la historia se ha mantenido constante la coincidencia de dos opuestos juicios sobre tales menesteres de enseñanza. De un lado lo que, en otra ocasión dí en llamar *mito bello*, algo que ya resumió el Crisóstomo, con su pico de oro, al calificar la enseñanza y la educación como *el arte de las artes*, la más sublime de las ocupaciones. He rastreado ese mito en la literatura, en el género de la novela pedagógica («*bildungue roman*»), en tal género de imaginaciones se figura al maestro como Fénix, héroe y el rey de la Iliada en un solo hombre, maestro de Aquiles. Para qué les voy a contar tan divinas palabras de amor, misterio, presencia, desenvolvimiento del espíritu... De otro lado aparece constantemente el *mito siniestro*, el de las razones de un personaje que Ivan Bunin quería llegar a ser un hombre, cuando para entonces ya era un maestro. Este otro mito contiene las razones por las que no se orientan hacia el magisterio las clases más privilegiadas, o los cerebros más potentes, o los hombres de mayor ingenio..., según dicen, es el que inspira el ridículo con que aparecen muchos docentes en secuencias de cinematógrafo. En películas y novelas modernas no hay héroes docentes, no es un oficio que épicamente en nuestras sociedades dé mucho de sí. Permítaseme que condense la opinión de un arabista español que tituló su obra *La superstición pedagógica* (1910). Me refiero a Julián de Ribera y lo hago porque no encontré en ningún otro sitio tan condensadas ni tan ordenadas las posibles razones para negar rol social a la función docente.

Nos dice, ante todo, que aquellas aspiraciones y proyectos educacionales que nos venían de la filosofía y la poesía, por lo general terminan a nuestros ojos en fracasos tremendos. Añade que habitualmente, los padres quedan contentos con la educación dada a sus hijos, sin que hayan mediado pedagogías. A partir de sus indagaciones históricas concluye que (i) en dos mil años apenas se han notado progresos realmente prácticos en la enseñanza... y los progresos no han correspondido a las esperanzas que se fraguaron; (ii) las instituciones con vitalidad pedagógica aparecen por presión exterior y posteriormente se hunden sin remedio; (iii) los mayores ingenios de la humanidad se formaron a sí mismos; (iv) ninguna nueva dirección científica tiene origen pedagógico; (v) en todo país y cultura, ha sido popular y vulgarísima la creencia en la necedad e ineptitud de los pedagogos (llama

pedagogos a los maestros). Podría copiarles el par de cientos de páginas en este tono. Les traigo sólo la que contiene el enunciado cardinal: «Los sistemas pedagógicos tienen un vicio esencial, no temo afirmar en redondo que todo sistema de enseñanza en que se utiliza exclusiva o principalmente al pedagogo o profesor, es absurdo, vano perjudicial y desastroso, y el arte que sobre eso se funde ha de ser pura alquimia»... «El día en que los padres pudieran considerar cumplidos los deberes de su paternidad entregando sus hijos a un pedagogo, para que este los críe por un puñado de pesetas, ya está copado el oficio de padre en el mundo»... Por todo esto, entiende Julián Ribera que «despreciar al maestro de la escuela, deriva de un saludable y vital instinto que encierra una gran sabiduría».

Esta actitud, combinada con otros elementos, late profunda e inconsciente —lo he comprobado mediante juicios proyectivos sobre imágenes sugiriendo enseñanza— entre los mismos docentes. Proyectada una transparencia de un señor de mediana edad, vestido según el estilo normal en su grupo de referencia, e interrogado el observador (futuro docente, docente en ejercicio... no he ensayado muchas veces) sobre «¿qué tipo de persona es y de qué da clase?», la segunda parte de la pregunta fuerza inconscientemente la respuesta de la primera. Generalmente se afirma que se trata de una persona autoritaria, que da clases magistrales, intelectualmente poco flexible, serio, riguroso... Una vez que se ha proyectado el patrón cultural (mito siniestro) se rechaza mediante el mecanismo de que cada uno observado estima que da clase de materias que, casi en ningún caso (la coincidencia es sorprendente) coincide con su propia especialidad.

A los restos de imágenes culturales se añade la forma como el docente afronta el flujo del conocimiento. En todas las profesiones se da un indicador del prestigio social, este es, entre otros, el conjunto de exigencias cognitivas para el ejercicio profesional. Exigencias que, a veces (médicos, abogados, arquitectos...) deben quedar testimoniadas mediante títulos académicos, y protegidas de intrusismos mediante la ley y la corporación gremial. En el amplio sector de docentes que más presentes están en el sistema, infantiles, básicos y secundarios o los requisitos son de grado medio (hasta hace poco), o el carácter universitario aún es muy endeble por circunstancias conocidas o, aunque el nivel de estudios sea universitario, deja la Universidad para entrar en la enseñanza media tras haber perdido, en muchos casos definitivamente, la ilusión por ser científico. Realmente son pocos los que todavía alimentan esperanzas de ciencia en una guardería, en una escuela, o en un instituto de enseñanza media. Antes veíamos que la gente hablaba mal del maestro. Ahora vemos que ha sido mal educado. La Universidad dibujó a los mejores como aquellos que podían seguir urgando en los libros o enredando en los laboratorios. Pero el enseñar, lo que se dice el enseñar, nunca fue objeto de indagación o estudio; en pocas Universidades hay grupos de trabajo que se consideren pioneros en cuanto a los diseños instruccionales, porque les preocupe que, por motivos de currículo de actividad de aprendizaje, se estén constantemente dilapidando ingenios, perdiendo miserablemente un tiempo precioso o convirtiendo en sofocón la maravillosa y atractiva labor de estudio. En la Universidad se grita a diario lo que se quiere conseguir, al tiempo que paramos poco en pensar cómo. Yo para mí tengo que son un mecanismo de fuga las comparaciones sobre número de alumnos por profesor en nuestras universidades y la proporción que se observa en otras partes

del mundo. Con los materiales que tenemos es todavía mucha la calidad que podemos obtener, para demostrarlo hay un medio muy sencillo: evaluemos al profesorado. Si ofende la propuesta, digámoslo de otra manera: evaluemos la acción pedagógica. El futuro profesor, que vive tal estado de cosas mientras se forma, cuando tiene que enseñar, se agarra frecuentemente al modelo que mejor conoce: aquél que durante tanto tiempo padeció y que criticó con tanto rigor.

Por lo tanto, se dan dos tareas urgentes: hay que modificar el contexto que rodea la actividad del profesor (parece que en ello se está), y hay que reconciliar al profesor con su propia actividad.

FORMACION PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Bajo este epígrafe caben dos tipos de cuestiones: las del planteamiento de diseños concretos de formación inicial sobre todo y de formación permanente, respondiendo a preguntas del tipo: cuándo, dónde, por quienes, con qué medios, de qué manera... cuestiones como qué debe cambiar del medio escolar para que cambie de carácter la profesión de profesor.

Respecto a las primeras cuestiones diré lo siguiente, dado que corren ríos de tinta en este momento y este cauce mío es muy estrecho.

Vaya por delante un principio general, contra los J. Ribera que anden sueltos. En estas culturas del mundo de hoy no se pueden evitar los profesores. El notable arabista contrapone en su obra el acto magistral al acto pedagógico. El primero es el acto modélico de quien posee la pericia para realizar la obra y que la ejecuta de oficio: dentro del contexto real en el que tiene sentido. (P.e. el carpintero que hace un dormitorio para que sirva para dormir y para unos clientes que lo compran. Ahí es donde se puede recibir la enseñanza, en un tiempo real, sobre lo que debe ser hecho.) El aprendiz no recibe lecciones, sino que recibe asignación de tareas en cuya secuencia sólo interviene el maestro cuando es imprescindible. Este aprendizaje tiene recompensa intrínseca por la labor bien hecha, recompensa social por oficio aprendido, recompensa económica... Julián Ribera dice que así es como se aprende.

El acto pedagógico consiste, para él, en la lección aprendida fuera de oficio, por un maestro que no perito en fabricar lo que explica; si habla de química, ya no es eso; si es profesor de música, enseña a tocar la flauta. Con crueldad resumía, que quien sabe hace y el que no sabe enseña.

No se trata únicamente de un autor corrosivo y un libro cáutisco. No podemos reaccionar con ira arrinconándolo. Este autor construye una aporía de mucho interés. La mejor manera de aprender el oficio de enseñar es aprenderlo enseñando; el mejor estudio de pedagogía consistiría en la reflexión sobre la acción pedagógica en tiempo real y tomando decisiones sobre ella. La condición de aprendiz se correspondería con la tutoría de un maestro ducho, o con la colaboración reflexiva de equipos de compañeros. Algunos autores lo denominan investigación en la acción. Esto dicho entre pedagogos produce un efecto renovador fulminante de los usos en la formación de los profesores. Pero, la aporía no termina ahí. Cuando

se defiende que la acción formativa auténtica es la que tiene lugar al filo de la circunstancia y acción para la que se forma, caso de los profesores, se debe generalizar el principio, porque vale para todos los oficios. Y al hacerlo extensivo a todos los oficios lo que sobra no es un modo particular de enseñar pedagogía, sino que los que sobran son todos los profesores. La acción pedagógica sería el subterfugio social para no tener en cuenta en los sistemas de producción la formación de aprendices y su costo. El sistema productivo obtiene la mano de obra cualificada ya del sistema social, abaratando los costos finales de producción, adjudicando el valor monetario de la formación sobre la totalidad del sistema social en forma de carga impositiva.

Desde que se hominizó el mamífero, bajo el árbol y recorrió la pradera, se produjeron notables innovaciones comportamentales: perdió importancia el olfato en favor y predominio de la visión, pudo desarrollarse el cerebro como consecuencia de la postura erguida... y habló y escribió. En el ámbito del aprendizaje se configuraron tres tipos de aprendizaje, alguno prefigurado en otros vertebrados. Estos tres modos de aprendizaje, que bien pudieran considerarse tres sistemas diferentes de relación con la realidad son: el aprendizaje por imitación, aprendizaje dentro de contexto y aprendizaje fuera de contexto. Estos aprendizajes evolutivamente se han ido recubriendo con la ventaja que entraña aumentar el margen potencial de eficacia en la configuración comportamental, al mismo tiempo con el inconveniente de efectos secundarios de ir formalizando las situaciones y ritualizando los comportamientos, creando destrezas fuera de uso.

El aprendizaje por imitación, sin que mediara tiempo para enseñar uno a otro, debió prevalecer en la horda primitiva con lenguaje semielaborado, aunque con actividad cooperativa. El aprendizaje dentro de contexto con exclusividad se ha observado en algunas culturas en las que no existe nada parecido a lo que nosotros llamamos maestros, ni siquiera acción magisterial. Son los adultos en general los que cumplen el rol de ejercitar en las tareas que componen la cultura sobrevivencial.

Finalmente el aprendizaje fuera de contexto es consecuencia de sobrepasar la cultura hablada y entrar en la cultura escrita. Entendemos que se trata de la extensión concéntrica de los contextos de aprendizaje; los tres modos se complementan de manera constante. En el seno de este aprendizaje fuera de contexto se disemina el conocimiento y aprendemos sobre las estrellas sin ser astrónomos, o nos cuentan sobre la circulación de la sangre sin haber realizado bisecciones.

La formación del profesorado en estos tiempos también plantea el mismo problema. Pretender una formación pedagógica del profesorado exclusivamente al filo de la acción lo creemos un exceso por los motivos anteriormente indicados. Aprender no es solamente reflexionar sobre la actividad práctica que en cada momento se nos dispara a quemarropa, sin poder esperar a lo que nos diga la ciencia. Por cierto que toda la ciencia disponible no es más que un desvelamiento tímido de la infinita realidad, siempre emergente, sobre la que podemos interrogarnos. De otro lado la ciencia, con sus representaciones conceptuales, solo alcanza sistema de cierto nivel de complejidad. Cuando los sistemas se hacen inmensamente complejos la ciencia tiene muchas limitaciones.

El aprendizaje fuera de contexto es un auxilio imprescindible para todo tipo de formación que no quiera volver a recorrer los meandros de la ciencia disponible. Aunque aprendamos a partir de la reflexión en la acción, aquello que adquiere la condición de aprendido significativamente lo será en la medida en que pueda ser transferido a nuevas situaciones. Lo que llamamos reflexión sobre la acción o sobre el acontecimiento es la combinatoria de los aportes perceptivos directos con los restos cognitivos de experiencias y aprendizajes anteriores. Desde este punto de vista, parte del producto reflexivo en la propia acción se produce por la intervención de elementos descontextualizados.

Con ello queremos indicar que estamos convencidos de que en cada caso y circunstancia el que menos ve es el que menos sabe, aquel que dispone de menos información.

Tengo, pues, que afirmar no encontrar razones por las que la formación pedagógica de los profesores no deba tener una componente magistral, sistemática, teórica, escolar, académica... o como se la quiera llamar. Entiendo que en toda ciencia factual, en todo saber práctico, en toda búsqueda de racionalidad práctica, en toda aportación técnica a las acciones, se plantea la cuestión de proporción que en la formación ha de tener la teoría y la práctica. Queremos que el problema se entienda en sus términos más directos: proporción entre lecciones y prácticas y relación entre las prácticas y las lecciones. En el caso de las ciencias factuales que estudian fenómenos físicos o biológicos, los elementos para la práctica pueden contenerse en laboratorios. El continente de los elementos prácticos de las ciencias humanas es el propio sistema social, o subsistema social sobre el que se actúa. Fuera de él solamente podemos afrontar simulaciones. Y aquí las simulaciones, son menos que simulacros. Pensemos en la situación simulada de respuesta a la ansiedad frente a alumnos con conducta de disfunción en el aula. Fuera del aula y sin alumnos reales, la situación se carga de paliativos. En muchas escenas de simulaciones ni los alumnos incitadores, ni el actor de profesor pueden ocultar la risa.

Evidentemente, desde el punto de vista de que sean los datos y problemas del aula los que directamente se iluminen y aclaren con la teoría, los textos y materiales de esa porción académica de la formación —no nos adentramos por los variados procedimientos didácticos para llevarla a cabo—, deben cambiar. No entendemos cómo los textos pedagógicos no contienen *problemas*.

Por ejemplo: si la información allega conocimientos acerca del denominado aprendizaje significativo, el aprendiz de profesor puede afrontar el problema de justificar teóricamente ¿por qué espontáneamente los alumnos subrayan, hacen esquemas, controlan las palabras clave...; ¿y por qué en las denominadas técnicas de estudio se introducen tales estrategias? Los problemas de clase que pueden analizarse de esta manera son innumerables. El procedimiento exclusivo de la denominada investigación en la acción puede obligar a los aprendices de profesores a recorrer muchos de los meandros que, en su momento recorrió la ciencia psicopedagógica disponible.

Por lo mismo, creo que uno de los problemas que presenta la formación del profesorado consiste en decidir acerca de qué, cómo, dónde y cuándo van a ser

iniciados los futuros profesores en los conocimientos psicopedagógicos imprescindibles para la actividad en el aula. Determinar cuáles puede inicialmente resolverse consultando con profesores en ejercicio, cuáles son las situaciones problemáticas más frecuentes, más inquietantes, más desestabilizadoras... de los procesos escolares y otras cuestiones que los enmarquen y les den sentido. Por todo lo anterior estimo que existen motivos para diferenciar los procedimientos mediante los que se lleva a cabo la formación profesional para la docencia de carácter inicial y aquella que tenga lugar durante el ejercicio de la profesión; tanto si tiene las notas de la formación profesional permanente, como si tiene el sentido de la recurrente. Esta última la he visto practicar a grupos de profesores de un mismo área, reunidos a tiempo completo durante tiempo lectivo, mientras en sus clases fueron dispuestas las correspondientes sustituciones.

LOS CENTROS DE FORMACION DE PROFESORES

Estos centros pueden ser varias clases o atender a diferentes funciones. Deben considerarse los centros para la formación inicial y los centros de coordinación para la formación permanente y recurrente.

La adecuación institucional de estos centros para la formación de profesores pasa por medidas que afectan a varias instituciones diferentes. Sin que exista *a priori* un criterio único para la atribución de funciones.

La principal innovación a introducir, para todos aquellos que curricularmente estudian cuestiones pedagógicas, es considerar la clase en la que se explica pedagogía como laboratorio de las situaciones que se explican teóricamente. De ahí que si algún espacio docente debe ser pedagógicamente bien cuidado es aquél en el que se explica Pedagogía. Explicar Pedagogía y explicarla pedagógicamente son dos destrezas que se cultivan por separado. El principal medio para la cualificación profesional de los docentes es la calidad pedagógica de las situaciones en las que se aprende pedagogía. Las instituciones para el cultivo y la enseñanza de las Ciencias de la Educación. En ellas, el equipamiento debe posibilitar el que los diseños de aprendizaje pedagógico ejemplifiquen los modos y maneras mediante los que es conveniente, hoy, enseñar. Estimo que deben ser introducidas tres innovaciones básicas: (a) Adscripción de Centros cuya organización y legislación permita la observación y la aplicación experimental, la colaboración interdisciplinar con los Departamentos universitarios y la colaboración por parte de sus profesores en las clases prácticas a los estudiantes que se preparan profesionalmente para tareas pedagógicas. En esos centros se debe poder observar tanto la actividad docente como los modos de llevar a cabo las actividades de apoyo a la enseñanza por parte de diferentes tipos de profesionales.

(b) En los Centros Universitarios deben instituirse laboratorios en los que se ensayen y valoren materiales pedagógicos, se simulen situaciones, se colabore con los profesionales de los Centros adscritos en la confección y seguimiento de recursos pedagógicos...

(c) Por último, aunque evidentemente no todo se deba reducir a esto que propongo, los textos y materiales con los que se aprende pedagogía, deben organizar-

se sobre cuestiones problemáticas reales de las situaciones educacionales, añadiendo a la componente teórica propuestas de resolución de casos prácticos o de aplicación de la teoría a la interpretación de situaciones posibles; los planes de estudio deben llevar mayor proclividad hacia la actividad profesional.

El segundo Centro de formación profesional que debe quedar afectado es la propia Universidad y sus Departamentos, por cuya enseñanza se forman los docentes en las diferentes disciplinas. De hecho, creo que las cosas están de la siguiente manera:

(i) La enseñanza de muchos profesores, en sus respectivas especialidades, fue metodológicamente mala —en muchos casos—, observaron y se criaron con malos modos. A ello pudo sobreponerse su propia estructura cognitiva, como se sobrepone el organismo a las dietas desequilibradas. Sólo una vez en mi vida tuve oportunidad de colaborar con un equipo de profesores que intentaban diseñar un plan de estudios en el que la configuración de las disciplinas de estudios tenía lugar después de haber elaborado un listado orgánico de temas, metas profesionales, campos de conocimiento... No se respetaban las unidades convencionales de distribución dentro de su gremio. Entendía que la distribución del conocimiento en disciplinas académicas siempre tiene lugar con criterios pragmáticos y no epistemológicos; por más que los profesores nos empeñemos al inicio de nuestra enseñanza en demostrarlo. El *«trivium y el cuadrivium»*, es un testimonio histórico; la organización de las enseñanzas en el nivel básico y secundario, es un testimonio institucional. Las disciplinas universitarias se pueden pragmáticamente ofrecer de manera que atiendan a los diversos destinos profesionales de los destinatarios. Ello debiera indicarse por el hecho de que la oferta disciplinar de una Facultad pudiera ser seleccionada por el alumno en función de su interés investigador futuro, o docente. En este último caso, un tutor podría aconsejarle que su «menú» curricular cubriera las áreas de docencia en las que después habría de insertarse. Se evitaría en parte el problema de muchos profesores que se ven en la obligación de enseñar, dentro de un marco disciplinar secundario, campos que nunca estudió. P.E. Historia, Economía, demografía, geografía... para el área de Ciencia Social. No parece avenirse bien en la formación profesional de los docentes la globalización secundaria con la rigidez curricular universitaria.

(ii) Lo que se les enseñaba en los Centros de Formación no tuvo nunca, como referente, las situaciones potenciales posteriores de enseñanza en centros que no fueran del mismo nivel que aquellos en los que aprendían. La Universidad lo dice: intenta formar investigadores, pero en la química, física... no en enseñanza de materias. Luego la formación científica no puede entenderse, sino remotamente e indirectamente dispositiva para el ejercicio profesional de docente, a menos que el proceso mediante el cual se aprende al tiempo que da conocimientos, se pueda constituir en modelo para su propia reproducción. Es decir que formar el profesorado implica cambiar los modos mediante los cuales se aprende en la Universidad. Aquí un cambio pertinente es el de que se instituyan áreas universitarias de didácticas disciplinares que permitan la oferta docente, la investigación del profesorado y la posibilidad de que los títulos realicen investigaciones para la obtención del grado en torno a tales problemas. Porque los Departamentos científicos admi-

tan estas investigaciones no se van a contaminar ni reducir la capacidad investigadora de los Departamentos.

(iii) No consideran la actividad de enseñar como algo que tiene que ser indagado metológicamente bien. Observar, anotar, consultar, construir equipos de trabajo, redactar informes... El profesorado en ejercicio no prepara sus recursos con la seriedad que justifique su conservación o su pública demostración en reuniones de profesionales. Tan poco analiza minuciosamente las causas por las que se producen masivos y sorprendentes éxitos o fracasos. Un profesional de la enseñanza afronta dos tareas: la de introducir en un conocimiento y la de iniciar en las actitudes y valores culturales que tal conocimiento promueve, enseña química e inicia en las actividades del químico para generar «vocaciones» de químico. Para conseguirlo no tiene más instrumento que el conjunto de tareas que propone en la clase, con ellas debe convencer. No termino de entender por qué ha de ser el trabajo intelectual un reventadero.

(iv) Las relaciones entre los enseñantes no son las de un gremio que cultiva cuerpos de conocimientos. Es la de unos funcionarios que comparten Centros y niveles de enseñanza. La ventaja de los llamados movimientos de renovación pedagógica es la de que, de hecho, introduce modos de agrupamiento profesional que no son é sindicales? sino cognitivamente gremiales. Esto favorece a la actividad profesional desde el punto de vista actitudinal de la gratificación en la tarea, del autoconcepto profesional... y hace progresar en el conocimiento de la actividad. Ya es bastante.

El otro centro para la formación profesional es el mismo en el que se actúa profesionalmente: el Centro escolar. Aquí también hay mucho que hacer. Para profundizar en el oficio, añadido a todo lo anterior, es necesario disponer el espacio adecuado de trabajo. La percepción del espacio condiciona la percepción de la actividad. Hay que acomodar al sentido profesional de la profesión docente los recursos materiales disponibles por el profesor (además del de la palabra), los sistemas de acceso a la función, la institucionalización de las posibilidades de la formación permanente, los sistemas de agrupamiento, los sistemas de evaluación del profesorado.

Aquellas personas que ya se han ocupado, dentro del sistema social y en ámbitos en los que ejercitan habilidades o aplican conocimientos pedagógicos, deberían encontrar estructuras asociativas en las que hagan públicos los progresos en sus prestaciones, hagan patentes los productos sociales que ofrecen y posibiliten contrastes y críticas sobre calidad. La vía pública de la Pedagogía es, a veces, demasiado exclusivamente universitaria, en su tribuna, en el interés de los asuntos y problemas que estudia... Debe orientar más directamente su foco hacia la ocupación y la intervención social. Ello ocurre porque, quizás los pedagogos que hacen más vida pública sean precisamente los universitarios, corregir tal situación supone crear estructuras asociativas para el gremio, donde puedan hacerse oír y respetar socialmente también otros modos de ejercitar la profesión, diferentes a los de enseñar académicamente Pedagogía.

Se mire por donde se mire, contra lo que puedan opinar otros, del estado real del conocimiento pedagógico disponible, se pueden derivar ventajas para muchos

servicios sociales que, a las veces se adjudican a personas que deben, a partir de la experiencia, iniciar un proceso de información, en parte ya recorrido por el gremio de los pedagogos. No ofrecer esas oportunidades a estos profesionales es un procedimiento, difícil de contabilizar por el que se encarecen también mucho los costos.

EPILOGO NECESARIO

Yo no quiero decir, porque no es verdad, que no pueda tener lugar acción educativa sin ciencia pedagógica. La vida tiene lugar, tuvo lugar, con tanto poder creador aunque sin ciencia que fue incluso capaz de modular algo tan magnífico como la misma presencia del hombre en el mundo. Y en esto sigue. Pero, luego que el hombre fue, ya la vida no se encuentra en manos de las leyes que rigieron la evolución, sino en manos de las decisiones que el hombre toma, mediante el ejercicio de la razón y los correctivos que introduce la comunicación y el contraste público de pareceres. La ciencia para parcelas pequeñas, y sin que podamos aspirar a que todas sean por ella gobernables, proporciona elementos para que, en cada ocupación y servicio, puedan ser más alcanzables aquellos proyectos que se demuestran posibles. Cuando digo ciencia, no digo la ciencia, sino todo lo que se asimila de una manera y otra a ella. El mito era protociencia porque sus preguntas eran decisivas y sus problemas vigorosos ¿por qué el rayo, por qué el nacimiento, por qué la muerte, por qué la vida...?; las generalizaciones de la experiencia son imprescindibles, porque dan cuenta de la existencia de regularidades en el mundo de las cosas y de las acciones, las reglas técnicas están en todos los oficios, y no hubieran sido posibles los grandes monumentos de la cultura arquitectónicos, artísticos, literarios, civilizatorios... sin los oscuros talleres de artesanos, las estrategias de los menestrales o las iniciativas de los maestros. Y hoy, puesto el silogismo entre paréntesis, o lo que hemos llegado a saber y que contienen muchos libros, nos volvemos de nuevo a la pradera a pegar gritos y a darnos porrazos. El conocimiento es un instrumento para que cada quien pueda crear, la razón es instrumental: un instrumento mejor que el pico de las aves, la garra de la fiera o el cuerpo en uso de los delfines.