

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: PROPUESTAS

TEACHER EDUCATION PROPOSALS

Andrés Ángel Sáenz del Castillo¹. Facultad de Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de
Extremadura. Badajoz

Artículo recibido en marzo de 2008 - Artículo aceptado en junio de 2009

Resumen.- Los planes de estudio de formación inicial de maestros van a cambiar. El número de especialidades de magisterio se reducirán a dos: E. Infantil y E. Primaria. Se amplía a cuatro el número de cursos y existe la posibilidad de crear “menciones” o “itinerarios” que contemplen una cierta especialización en el programa del último curso. Este artículo es una reflexión sobre las características relevantes del pensamiento que esos nuevos planes deberían recoger. No es una relación exhaustiva ni acabada, sino algunas ideas que invitan a la reflexión.

Abstract.- The syllabus plans for training beginner teachers are going to change. The teachers training specialties will be reduced to two ones: Children and Primary Education. There will be four academic years (one more) and there is the possibility of creating new ways that promote a certain specialization during the last year. The article is a reflection based on some relevant thoughts that these new plans should mean. It is not an exhaustive nor a finished work but some ideas which invite us to think about.

Palabras clave.- Formación del Profesorado; Innovación Educativa; Pedagógica Reformas Educativas.

Key Words.- Teacher Training Programme; Educational Innovation. Pedagogical Teaching Changes

1.- Introducción

La formación del profesorado, independientemente de los cambios que provocará la adaptación al Espacio Europeo, necesita nuevas orientaciones que ayuden al futuro profesional a resolver los problemas que se le presentan en el aula y a mejorar la eficiencia de sus tareas.

Se sabe que, en el futuro más o menos inmediato, van a convivir distintos modelos de profesor, ya que desarrollarán su actividad docente en diferentes ámbitos y modelos (Sancho, J. M., 2006). Se prevén cinco ámbitos: modelo técnico-tradicional, modelo burocratizado, modelo

¹ asaenz@unex.es

educativo al servicio del mercado, modelo de aprendizaje en red y modelo desescolarizado. Las funciones del profesor serán diferentes en cada uno de estos modelos.

No obstante proponemos algunas características sobre el tipo de pensamiento que los planes de formación inicial de magisterio deberían desarrollar. Los hemos resumido en siete apartados.

2.- Pensamiento escéptico

“Quiero dejar bien claro que, al referirme a 'un profesorado inadecuadamente preparado', no estoy indicando que éste no pueda realizar correctamente su trabajo, sino que no se le puede pedir que realice el trabajo de todos” (Postman, N., 2000: 164)

Una de las propuestas que, generalmente, se hacen cuando se habla de reformas y/o innovaciones en el sistema educativo es: ¡se necesita, urgentemente, cambiar la formación inicial del profesorado! El razonamiento es, más o menos, éste: si el futuro profesor (ahora alumno de la Facultad de Educación) recibe nuevas ideas su comportamiento profesional cambiará. Esto no es del todo cierto. Es aconsejable ser más prudentes y un tanto escépticos. Las prácticas profesionales del maestro no son aplicación directa/racional de sus pensamientos. No existe una correspondencia biyectiva entre el modelo pensado (ideal) y el modelo desarrollado (real). Otros factores (cultura del centro, su experiencia como alumno, legislación, relación con los colegas...) influyen de forma decisiva en la actividad diaria. Una nueva idea no provoca, necesariamente, una nueva práctica. Es necesario una nueva formación, nuevas perspectivas teóricas y formas más acertadas de comprensión de la realidad educativa. Pero la modificación de las prácticas docentes exige la creación de nuevos contextos para conseguir que cambien el sentido y el significado. Las experiencias que el estudiante de Magisterio ha tenido como alumno, a lo largo de toda su escolarización, han fijado y definido muchos aspectos que es preciso modificar. Vienen adheridos a su subjetividad. Uno de los aspectos que la nueva formación inicial requiere es que se analicen las experiencias escolares, la imagen que, desde las rutinas como alumno, se ha formado del cómo debe ser un profesor: Analizar su *“habitus”* (Bourdieu, P., 1991), desvelar los conceptos ideologizados (Habermas, J., 1989), liberar las coacciones que los condicionamientos sociales han incrustado en el alumnado de magisterio a lo largo de su vida escolar². Aquellos elementos que han sido

² Ejemplo de este tipo de reflexiones lo encontramos en D. PENNAC, (2008). Mal de Escuela. Barcelona: Mondadori.

encarnados en los sujetos y que ahora son asumidos con “naturalidad”, enmascarando las condiciones sociales en las que fueron apropiados³. Liberar al sujeto de aquellas condiciones que determinan el sentido de su pensamiento/acción que no son otra cosa que la justificación lógica de la lógica de la dominación. Desmontar las “estructuras estructuradas y estructurantes” requiere su tiempo. La teoría *habermasiana* de la “acción comunicativa” nos puede ayudar en esta dificultosa tarea. Llegar al análisis de los “supuestos subyacentes” (Álvarez-Uría, F., 2000), que son los que están fijando las categorías de percepción y de apreciación que formarán la “teoría”, deberían ser uno de los objetivos del trabajo desarrollado en los planes de formación inicial del profesorado. Estas categorías clasificatorias no solamente afectan al modo de conocer sino que están encarnadas en la voz, en la forma de hablar, en la perspectiva social... Dado que este no es un proceso mecanicista admite el cambio reflexivo⁴. Esto tiene una importancia radical: si este cambio no se produce, el *habitus* interpretará y adecuará, a los esquemas prefijados, las novedades que vayan surgiendo a lo largo de la vida profesional del sujeto.

Así pues, los contenidos de la nueva formación inicial deben perder el carácter dogmático e intelectualista y acercarse a la realidad inmediata, al sentido que la figura del profesor tiene en el alumnado. Las nuevas teorías son condiciones necesarias pero no suficientes. Es preciso asumir que las Facultades de Educación deben ser organizaciones que aprenden⁵, abiertas al flujo de información/conocimientos que emanan desde los intervinientes y siempre con una carga de utopía⁶.

Por otra parte, las reformas educativas están orientadas a buscar la calidad, término complejo y de significado plural (Santos Guerra, M. A., 2003). Sin entrar en este debate, los Informes PISA y las medidas derivadas de la creación del Espacio Europeo están exigiendo cambios en los Planes de Formación. Ambos coinciden en que hay que evaluar al

³ Las aportaciones de M. Foucault son esenciales en este apartado. Ver por ejemplo, T. S. POPKEWITZ y M. BRENNAN, (2000) (Comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Madrid: Pomares Corredor.

⁴ Ver G. TÉLLEZ IREGUI, (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socio-educativa*. Bogotá: Universidad Nacional.

⁵ Una explicación exhaustiva de este concepto lo encontramos en A. BOLÍVAR, (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Ed. La Mural. Ver también: M. A. SANTOS GUERRA, (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

⁶ Un estudio reciente lo encontramos en T. WRIGLEY, (2007). *Escuela para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata

alumnado desde las *competencias*⁷. No basta con *saber*, sino que es preciso *saber hacer*, aplicar los conceptos a situaciones determinadas y transferir estos saberes a otras situaciones. Esto nos obliga a cambiar radicalmente la organización de la metodología de los actuales planes de estudio por un doble motivo: es necesario que el alumnado sea evaluado de esta forma y que, además, aprendan, mediante la práctica/teoría, esta forma de evaluación. Si mantenemos el modelo tradicional de evaluación, calificación mediante un examen y/o trabajo, el futuro profesor no sabrá aplicar lo que supone evaluar competencias. Formar para este modelo de evaluación requiere que el alumno, en su proceso de evaluación en la Facultad, practique formas que incluyan el “*saber hacer*”. Es muy diferente, por ejemplo, saber qué significa el constructivismo y otra muy diferente plantear un proceso de Enseñanza-Aprendizaje utilizando esta perspectiva. Las Facultades de Educación, y en general toda la Universidad, actualmente, están considerando estas medidas derivadas de las políticas educativas europeas como una imposición y el riesgo de “reinterpretación” y “adecuación” y “burocratización” de estas “novedades” por la inercia tradicional es una realidad.

Por su parte, Carabaña, J. (2008) nos señala que los datos que se analizan en el Informe PISA dependen, sobre todo, de factores difícilmente modificables (origen y situación de la familias en la escala socio/económico/cultural) y no tanto de aquellos factores que son fácilmente alterables (formación del profesorado, la organización de los centros escolares, el gasto...). De nuevo, debemos ser un tanto (¡no mucho!) escépticos. Es interesante que el futuro profesor tenga conciencia de sus limitaciones para hacer frente a lo que dijo Heráclito de Éfeso: “la realidad que es muy tozuda”.

3.- Pensamiento reformado

*Ni la contradicción es señal de falsedad, ni la no contradicción es señal de verdad (Pascal, B.)*⁸

⁷ El término **competencia** tiene su riesgo pues también “apela al bagaje cognitivo, volitivo, emocional, ético y social que es menester activar para resolver tareas y problemas complejos... 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” Ver: ROMERO MORANTE, J. y otros. “La formación del profesorado y la construcción social de la docencia”, p. 38. En *Con-ciencia Social*, nº 10. (2006). Sevilla. Díada Editora. BRUNET, I. y BELZUNEGUI, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria. RYCHEN, D.S. y HERSH SALGANIK, L. (Comp.), (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

⁸ En E. MORIN, (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, p. 102.

Desde los años 70, a partir de la revolución parisina de Mayo del 68, se instauró una nueva *hoja de ruta* en las reivindicaciones sociales. Hasta entonces, los cambios sociales eran provocados por las críticas sociales (marxista-liberal-republicana), pero, posteriormente, surge una nueva forma de crítica que Boltanski ha llamado como *crítica artística*⁹. Las reformas educativas que se dan al final del XX se verán afectadas por esta nueva perspectiva.

A partir de los 70 se manifestaron tendencias aparentemente contradictorias. Por un lado se hizo una reforma escolar siguiendo los patrones técnicos-tradicionales y, por otro, existió un gran auge de los Movimientos de Renovación Pedagógica que recogieron las ideas *revolucionarias* de los *sesentayochistas* recuperando, a la vez, las ideas pedagógicas de la II República¹⁰. Solamente durante los años 75-80 existió un cierto aire de cambio. En los 90 el modelo tecnocrático neoliberal se consolidó plenamente¹¹. Los profesores no estaban por los cambios radicales sino por mejorar, en parte, sus condiciones laborales: hacer lo mismo pero de forma más agradable (Mateos Montero J., 2003). Las Facultades de Educación, por su parte, se integraron en el ámbito universitario pero con la metodología de siempre.

Los nuevos conceptos (evaluación continua, constructivismo, proyectos pedagógicos... y otros mil más) se quedan en puro nominalismo provocando cierto hartazgo en la mayoría del profesorado. La descentralización no es real: las autonomías reproducen el modelo centralizado y los organismos ministeriales del Estado, por su parte, mantienen el férreo control reservándose el poder de la evaluación.

El alumnado de magisterio debe ser consciente de que es necesario no solamente apoyar los cambios, sino que es preciso hacer un esfuerzo orientado a reformar su pensamiento para acercarse a la realidad de manera diferente, cosa muy difícil en el actual plan de estudios. Es preciso asumir el pensamiento complejo¹²; superar el pensamiento simplificador¹³ que, a lo largo de los niveles escolares anteriores, se ha adquirido, en general, de la realidad social. Complejidad

⁹ Una explicación muy completa de su crítica está en L. BOLTANSKI, y E. CHIAPELLO, (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

¹⁰ Nos referimos al *Movimiento de la Institución Libre de Enseñanza* (ILE) y, por extensión, a todas las ideas pedagógicas que de allí se derivaron (escuelas anarquistas, escuelas de verano...)

¹¹ Ver, por ejemplo, E. RODRÍGUEZ, (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.

¹² La complejidad, el pensamiento complejo, es una forma diferente de comprender la realidad. Ver E. MORIN, (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral. Para más información: <http://www.edgarmorin.org/Default.aspx?tabid=55>, consultado el 16/04/2009.

¹³ La crítica a la simplificación como forma errónea de comprensión de la realidad la podemos encontrar en J. L. SOLANA RUIZ, (Coord.). (2005) *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Akal, p. 33.

que necesita mayor conocimiento de lo que poseemos a pesar de que el objeto, por su cercanía y experiencia, se nos presente como algo evidente.

Tampoco podemos partir de que la realidad educativa responde a esquemas lógicos previamente descritos en los manuales/apuntes de turno. Educar supone tratar con personas, sujetos libres y capaces de modificar y crear respuestas no previstas en los programas del profesor. La pedagogía por objetivos fue arrinconada hace varias décadas (Gimeno Sacristán, J., 1982). Admitir la indefinición del sujeto, objeto de estudio, no para culpabilizarlo cuando haya dificultades y fracasos, sino asumir la necesidad y el compromiso de que esta ambigüedad se impone en el horizonte formativo, siempre incompleto (Grundy, S., 1991), de los profesionales de la docencia. El alumno/maestro debe experimentar esta posibilidad: aprender a pensar desde una perspectiva de causalidad no lineal (causa-efecto) sino múltiple (efecto-causa-efecto). El paradigma que ha producido una cultura escolar es el mismo que la produce y legitima. Pero hay otros paradigmas diferentes que el alumno tiene que descubrir y sentir: captar la incertidumbre que arrastra toda verdad sin caer en un nihilismo narcotizante ni en un eclecticismo infundado. Toda organización es una reorganización y genera una perturbación que a su vez exige una nueva organización. El desorden es fuente de conflicto y también de verdad. Es preciso que el futuro profesor utilice nuevos esquemas para aplicar a las nuevas realidades, de otra manera su egocentrismo, lo vemos constantemente en las manifestaciones del profesorado, le llevará a buscar en el otro (padres, administración...) las causas de sus defectos, sin ser conscientes de la mentira que este proceso está generando (Morin, E., 1991). Los sujetos piensan e interpretan de acuerdo al paradigma que han asumido, de la misma forma que las conductas de muchos animales son determinados por el *imprinting* (K. Lorenz). Desmontar estos procesos epistemológicos, que se presentan y se sienten como *naturales* e inamovibles, es un trabajo delicado y necesario. Sujetos (biológicos, psíquicos, sociales, afectivos y racionales) preparados para interactuar con sujetos con las mismas dimensiones. Los manuales pedagógicos abstraen, extraen al objeto de estudio -los sujetos-, de su contexto y lo hacen incomprensible.

4.- Pensamiento crítico

“El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certezas” (Morin, E., 2001)¹⁴

¹⁴ MORIN, E. (2001). o. c., p. 102.

Actualmente se evita el debate ideológico: el objetivo es sacar un currículo centrado que sirva para todos. El alumnado de magisterio no tiene participación directa en sus planes de estudios. Apenas hay movilización. Diseño “oficial” y común. La “autonomía universitaria” se utiliza para poder compatibilizar los cambios con las prácticas tradicionales que existían en las “Normales”.

Al eliminar la dimensión política (en sentido griego del término) se refuerzan las dimensiones tecnocráticas: la educación/formación como proceso de transmisión de conocimientos aplicables a las futuras condiciones laborales que los expertos ya han “previsto” con anticipación. Éste es un proceso de dominación permitida: la hegemonía cultural *gramsciana* es eficaz porque las clases dominadas admiten la dominación (Burke, P., 2006) “¡Colabora con la policía, pégate a ti mismo!”, gritaban los estudiantes parisinos. Liberar no es un asunto etéreo sino un compromiso de reflexión sobre las prácticas liberadoras. Educar es practicar la libertad en los términos de P. Freire.

Este proceso de despolitización se ha generalizado. Autores como (Habermas, J. 1999; Ribas, J. 2007; Riechmann, J y Fernández Buey, F. 1994; Halliday, J. 1995; Vallespín, F. 2000; Giroux, H. 2001)... entre otros muchos, han analizado desde distintos ámbitos sus consecuencias.

La meritocracia se impone. La formación como proceso de producción de bienes homologables, estandarizables y eficientes. Libros de texto a prueba de profesores, cursos *on-line* que abaratan la formación y la gestión de grandes grupos. En el sector de la educación se asume que los contenidos pueden llegar a ser no-problemáticos y la relación entre formación profesional de magisterio y las prácticas reales deben mantenerse neutrales. Rozada¹⁵ propuso modelos de trabajo pero su influencia no fue más allá, en el mejor de los casos, de ser citado en la bibliografía de algunas asignaturas.

Las Facultades de Educación necesitan, con urgencia, que los futuros planes de estudios sean problematizados, discutidos. No se trata de definir lo “esencial” del currículo, sino las características de los contextos y su interrelación, siempre coyuntural/temporal, con los factores del ámbito educativo (Grundy, S., 1991). Aplicar fórmulas, por muy complicadas que sean, no sirve (Giroux, H. A., 1990). El significado es una construcción social, no se trata de actuar “sobre los otros” sino “con los otros” en un mundo real y no imaginario/hipotético. Experiencia y razón como elementos convergentes en la construcción del concepto “*realismo científico*”, en expresión de (Bunge, M., 1985: 13-39).

¹⁵ Ver, por ejemplo, J. M. ROZADA, (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

5.- Pensamiento reflexivo

“Teme al hombre de un solo libro” (Proverbio clásico)

El pensamiento moderno pierde perfil y se impone el pensamiento “débil”. La razón ilustrada ya no es el punto arquimédico que puede mover el mundo (Anderson, P., 2000).

Giddens justifica la necesidad del pensamiento postmoderno basándose en las razones siguientes:

- Hemos descubierto que nada puede saberse con certeza total. Los fundamentos de la “epistemología” no son indefectibles.
- La historia está desprovista de teleología, consecuentemente, ninguna versión del progreso puede defenderse con absoluta convicción.
- Los problemas sociales han cambiado y requieren formas de pensamiento diferentes (Giddens, A., 2001)

Pero esta postura postmodernista acarrea graves riesgos:

- Impide establecer un programa de acción colectivamente organizado sustentado en las alternativas sociales racionales. No se puede olvidar la historia.
- Contribuye a la desarticulación y a la desregulación de fuerzas emancipadoras. Salen reforzadas las ideologías conservadoras.
- Es preciso profundizar en los proceso de democracia radical.
- Oponerse al dogmatismo no es optar por el *laissez faire* improvisado.
- Las grandes reivindicaciones modernistas (libertad, igualdad, verdad, justicia...) se pierden en el eclecticismo.

Los futuros planes de estudios tienen que ser fruto de la racionalización y no de los consensos políticos y/o burocráticos, ni mucho menos, reflejo de “modas” pedagógicas. El constructivismo pedagógico ha potenciado la ambigüedad: el conocimiento lo va construyendo cada sujeto, olvidando que hay, también, conocimientos objetivos siempre encarados con la realidad.

Por otra parte, el lenguaje no es una materialización inamovible del poder. Es posible que tengamos que admitir algunas ideas de

Foucault, Deleuze... pero las *teorías de la reproducción*, lo indica así uno de sus creadores, Bourdieu¹⁶, no deben ser explicadas de forma mecanicista. Aprender un nuevo lenguaje, incluso con nuevos significados teóricos, no asegura que se van a provocar innovaciones en la práctica. Se necesita aprender de forma diferente para que las prácticas sean distintas.

Ser conscientes de que el conocimiento no es una “copia” de la realidad, de que todo conocimiento acarrea un proceso de interpretación por parte del sujeto que conoce y que, tanto la ciencia como la filosofía, están sujetas a mejoras y cambios. Enseñar a vivir en la duda tiene sus ventajas: es como vivir en dos mundos a la vez (*duo-habitare*). La verdad es tal porque es falsable (Popper, K., 1980).

La verdad, más en el campo de las Ciencias Sociales, no es una correspondencia entre el pensamiento y la realidad, sino un conjunto de presupuestos compartidos entre los sujetos que intervienen en ese campo (Bunge, M., 2000).

Objetivo: conseguir que el alumnado esté en constante movimiento intelectual, que a sus exámenes contesten con preguntas (McLaren, P., 1994).

6.- Pensamiento responsable

“De la desgana para pensar resulta automáticamente la incapacidad para pensar” (Adorno, T. W., 1987: 123).

También, actualmente, se ha cambiado la forma de constituirse el yo. Hasta la Ilustración el yo estaba definido por los grupos y las normas a las que pertenecía el sujeto. A partir de la Ilustración el sujeto se hace autónomo, menosprecia las normas institucionales y está obligado a “construirse” su propio yo mediante constantes elecciones. Una anomia cada vez más potente.

Este aspecto trae consecuencias tanto para el alumno/maestro como para el trabajo que tendrá que desarrollar como profesional de la educación. Los actuales alumnos de magisterio, mucho más sus alumnos futuros, se están formando en una sociedad en la que el consumo, el *turboconsumo*, el *hiperconsumo*... son factores de identidad¹⁷. Horizontes donde se impone la mercancía sin tregua. Los

¹⁶Ver: P. BOURDIEU, (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama. Y también BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¹⁷ Un análisis exhaustivo de este tema lo podemos ver en G. LIPOVETSKY, (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.

productos no son valorados, actualmente, por la distinción que provocan, sino por el grado de placer individual que originan. Es un consumo psicologizado, desinstitucionalizado y subjetivizado. Desmontar este proceso en el alumno/maestro y, además, dar pautas para que los futuros profesores lo analicen y puedan competir en este ámbito, es harto difícil. La educación como producto del modelo tecnocrático será un producto más que el alumno tiene en la estantería del gran supermercado social. Ayudar a descubrir el valor “añadido” que posee lo cultural, en general, y los contenidos educativos, en particular, es tarea ardua.

El imaginario democrático en el contexto del mercado neoliberal, nacido de la Ilustración, ha provocado que todos tenemos derecho al consumo de las mismas marcas y, solamente así, nos constituimos como sujetos integrados, no excluidos. ¡Miedo a ser rechazado por los iguales! Al día de hoy, los iguales son los que determinan las conductas; las normas institucionales han perdido fuerza impositiva. La gran preocupación de los sujetos postmodernos es consumir. En el diferencial provocado por la distancia que existe entre las posibilidades que publicita el mercado y las que posee un sujeto real encontramos una de la raíces de la violencia juvenil. Así pues, no es un rechazo, no es una reacción negativa ni evasiva, sino un movimiento proactivo, necesario para constituirse. La ausencia de un *telos* social se sustituye con la creencia, más o menos irracional, de que la idea de progreso, las previsiones *innatas* atribuidas a la *mano invisible* del mercado¹⁸ y la tecnología¹⁹ resolverán los problemas que vayan surgiendo.

Los procesos de superproducción actual necesitan que el consumo se desmesure y, por tanto, la construcción del yo exige dedicación total y conlleva el riesgo de la angustia que, a su vez, estará compensada inmediatamente por la adquisición de *nuevos* objetos. Cuanto más se preocupe por asegurar su yo en la eventualidad consumista del mercado, más va crecer su inseguridad. Ni la familia, ni la religión, ni la nación, ni el género... son ya fuente de identidad. Nuestros alumnos, y los futuros alumnos son alumnos que van como bolidos montando su *puzzle* vital. Son alumnos que leen más hipertextos²⁰ (lenguaje de las TICs, multidireccional) que textos (lenguaje de la

¹⁸ Una mirada crítica sobre este postulado lo podemos encontrar en:

RAMONET, I. (2001). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Temas de debate.

DE FRANCISCO, A. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid: Ed. Catarata.

¹⁹ La tecnología se ha mitificado. Sin embargo hay autores claramente desmitificadores de este tema. Por ejemplo J. RIECHMANN, (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.

²⁰ En un estudio reciente (DUART, J. y otros. (2008) *La universidad en la sociedad en red*. Barcelona: Ariel) el carácter hipertextual no es percibido por el alumnado como un obstáculo para el aprendizaje pero sí por el profesorado.

escuela, secuencial). Los modelos centrados en el lenguaje balcanizado de asignaturas no hacen otra cosa que agravar la situación²¹.

Para mayor complejidad, los maestros que a través de su vocación habían heredado el poder carismático del sacerdote (*Ministerium*) que, a su vez, había heredado del mago (*Mysterium*), se transforman en profesionales a partir de la modernidad²². El trabajo es un oficio que depende más de los valores profesionales que del refuerzo que prestan las instituciones. Al profesor actual, como a cualquier oficio liberal, se le exige la demostración constante de su valía. Esta dimensión, no asumida por muchos, lleva a muchos profesores a requerir que su "autoridad" se refuerce desde la legislación con la intervención del Estado que desde el modelo político/económico se está construyendo y que es un Estado débil y no intervencionista. ¿Una vez más el profesorado con el paso cambiado?

Al profesor le ha sobrevenido una tarea más: legitimar su trabajo en un contexto plural y competitivo y en el que se contará cada día con menos apoyos institucionales. Esta situación también requiere su aprendizaje y debería estar contemplada en los planes de estudio. Solamente así se podrá superar la constante reivindicación (¿engañoso?) actual del profesorado: pedir que el alumnado sea aquel, ¡idealizado por supuesto!, de antaño.

Las metáforas mecanicistas nos prestan soluciones ortopédicas e inútiles: para progresar, basta con *cambiar el chip o ponerse las pilas*²³. Además, nos encontramos con la *psicologización de la sociedad*²⁴. Ante la ausencia de "guía" que ayude a resistir y resolver los problemas derivados de la construcción irresponsable del yo, (aquellas que se basan en estereotipos y falta de autocrítica) aparecen los libros de "autoayuda" y la experiencia del "experto" psicólogo y *adláteres*. Otra contradicción más: ¡la psicología que quiere resolver los problemas de dependencia, provoca sumisión! Proceso perverso de auto-reproducción. La psicología ha entrado en todas partes a costa de vulgarizar el análisis profundo de la actividad del sujeto, camuflada en el

²¹ El análisis de la balcanización de los contenidos de enseñanza ha sido una constante de muchos pedagogos. Un ejemplo lo encontramos en J. GIMENO SACRISTAN, (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

²² Son muchos autores los que han analizado el paralelismo que existe entre los sistemas educativos y las religiones. Ver, por ejemplo, G. TÉLLEZ IREGUI, (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socio-educativa*. Bogotá. Universidad Nacional.

²³ Bauman pone un ejemplo interesante: uno de los inventos de la modernidad es la máquina de escribir: artilugio que hace desaparecer todo vestigio personal en la escritura. Ver H. BÉJAR, (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona: Herder, p. 21

²⁴ El proceso de psicologización es un proceso complejo pero que está abarcando multitud de ámbitos sociales y no solamente el mundo de la educación. Ver RENDUELES OLMEDO, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK.. BAUMAN, ZYGMUNT (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

embozo de conseguir un trato más humano de los problemas. Claro que tendremos que admitir parte de las ideas de Foucault, M. (2003) sobre el discurso y sus manifestaciones del poder... pero debemos reivindicar el sujeto responsable como objeto y como objetivo de la educación. El sujeto no es un mero producto, es un producto que auto-produce en un determinado contexto que influye en su producción. Las prácticas pedagógicas de las escuelas de magisterio siguen reproduciendo esa distancia entre la vida real y el conocimiento escolar. En nuestras aulas hay sujetos no solamente alumnos/as. Sujetos que debemos preparar para liderar procesos sociales de innovación. Sujetos capaces de diseñar sus procesos de formación que les haga crecer (Pérez Gómez, A. I., 1993).

¿Pero cómo, nuestros alumnos, van a responder, a ser responsables si no se hacen preguntas?

7.- Pensamiento intercultural

“Cuando todos pensemos lo mismo, el planeta se saldrá de su órbita, incapaz de soportar el peso de la uniformidad ideológica” (Araujo, J., 1997).

Cuando hablamos de pensamiento intercultural no solamente nos referimos a que el futuro profesor ha de saber definir estos conceptos, es decir, adquirir modelos teóricos de intervención relacionados con los problemas surgidos de la interculturalidad. Esto es necesario pero no es suficiente.

Es preciso asumir que los contenidos de enseñanza están inmersos en procesos de globalización. Siguiendo a Ritzer, G. (2006) es necesario distinguir dos subprocesos dentro de la globalización. Por un lado se da la *glocalización*: interacción entre lo global y lo local para producir situaciones, productos y pensamientos distintos. Por otro lado la *glocalización*²⁵, imposición interesada de unos pocos que provoca situaciones de dominación. Concretamente, el libro de texto es un claro ejemplo de *glocalización*, es decir, un proceso que reduce los diferentes pensamientos a uno y a través de la escuela se transforma en pensamiento dominante. Pensamiento único (Ramonet, I., 2001) como resultado de la imposición cultural. Una alternativa, al menos teóricamente, podría ser Internet. Se haría posible el “*libro de arena*” que Borges se imaginó y que supone la desaparición de los *libros de texto*, conseguir ese nuevo libro sin páginas que contiene todo el saber. Pero se está avanzado poco y muy despacio.

²⁵ Globalización viene de grow = crecer.

Los planes de estudios de los futuros maestros tienen que incluir instrumentos de análisis que faciliten la comprensión de estos procesos. Nuestras escuelas van a ser necesariamente interculturales y mantener las prácticas actuales supone proceso de globalización de la nada²⁶: la formación no-personas (alumnos y profesores), mediante no-cosas (libros de texto), en un no-lugar (escuela), transformando el proceso educativo en un no-servicio

El pensamiento intercultural significa, no solamente, el reconocimiento de la existencia, el valor y la autonomía de las diferentes culturas, sino que está comprometido en unas prácticas que exigen la comprensión del sistema social como algo dinámico, evolutivo y generador de conflictos²⁷

Este carácter conflictivo, demanda cambios radicales en la metodología y en los contenidos de nuestros actuales planes de formación. Aspectos metodológicos como: contenidos de enseñanza, concepto de evaluación y sus prácticas, modelos de organización de la participación del alumnado implicado, estructuras organizativas, materiales utilizados, estructuras arquitectónicas... exigen cambios estructurales.

8.- Pensamiento integrado

“La elocuencia del poder está en el silencio que genera”
(Bernstein, B.)

Es un dato incontestable que la educación se ha feminizado. El *“harén pedagógico”* (Santos Guerra, M.A., 2000) es una realidad.

Hoy se ha conseguido una cierta formalización de la igualdad. Incluso la utilización del vocabulario genérico se va admitiendo como necesario y “políticamente correcto”. Pero está claro que las estructuras de dominación masculina siguen manifestándose en la sociedad y en las escuelas. La *“escuela justa”*²⁸ no se puede construir sin atender esta dimensión de la injusticia.

²⁶ Nada (manifestada en no-cosas, no-personas, no-servicios y no-lugares) se define como “formas sociales generalmente concebidas y controladas de forma central, comparativamente desprovistas de contenido sustancial distintivo”. Ver: G. RITZER, (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular, p. 15

²⁷ El conflicto debe ser considerado como elemento generador de crecimiento, en el mundo de la educación. Ver M. FERNÁNDEZ ENGUITA, (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata, p. 55.

²⁸ Es necesario relacionar el mundo de la educación con el mundo de la justicia. Ver DUBET, (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa. DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa. JOCILES, M. I. y FRANZÉ, A. (2008). *Es la escuela el problema. Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta Ed.

La dominación, en palabras de Bourdieu, P. (1991), para hacerse eficaz, es preciso que esté oculta, o, dicho de otra manera, se presente como *natural*. Que haya, por ejemplo, más alumnas que alumnos en la especialidad de Infantil o que este número se invierta en Educación Física, no se suelen analizar las causas sino que se admite “porque así son las cosas”.

En los planes de estudio el tema de la dominación masculina se suele tratar en alguna asignatura, optativa o de libre elección, pero no se analizan las manifestaciones en otros ámbitos. Una característica propia de la dominación masculina es la no necesidad de justificación. En este caso el silencio.

Es preciso contemplar qué aspectos de la escuela contribuyen a organizar ese orden social que como maquinaria perfecta contribuye a frenar e incluso a impedir los avances de la igualdad. “Mirar para otro lado” es contribuir positivamente a la dominación.

Analizar y valorar los modos propios del conocimiento femenino, aspectos de la historia y cultura del profesorado implicado en este tema, contenidos no verbales de la conducta que son materialización de la imposición machista, ámbitos propios de la cultura dominante que arrastra la escuela, modelos de intercambios y relaciones que se dan entre los profesores y las profesoras, concepto de género en los textos (manual de asignaturas, libros de texto escolares...), modos legislativos que trasladan a la organización situaciones de desigualdad, actitudes asociadas a la profesión, estereotipos que actuarán como efectos Pigmalión en la orientación profesional del alumnado femenino, sumisiones (necesidad de la mirada, por ejemplo) aceptadas para constituirse como sujeto, condiciones desiguales en el acceso al poder dentro de la organización escolar, desordenar el “orden social” sexualmente ordenado, el papel de la publicidad, creación de un modelo masculino diferente (no dominante, pero tampoco complementario al femenino) (Rodríguez Martínez, C., 2006)... podrían constituir el núcleo/contenido interdisciplinar de los planes de estudios.

Nuestras facultades son machistas... ¡y no nos damos cuenta!

9.- Conclusión

Estamos en un momento de cambio, existen muchas experiencias en modelos alternativos de aprendizaje, en muchos textos académicos se relacionan el fracaso de las distintas reformas y la renovación en la formación del profesorado, contamos con recursos

tecnológicos que nos pueden ayudar en el proceso... no hay disculpa para no intentar una nueva forma de formar a los futuros profesores.

10.- Bibliografía

- ÁLVAREZ-URÍA, F. (2000). *La galaxia sociológica*. Madrid. La Piqueta.
- ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Anagrama.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Ed. La Mural.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- BOURDIEU, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUNGE, M. (1985). "Realismo y antirrealismo en la filosofía contemporánea". *Arbor*. 473. pp.13-39.
- BURKE, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- BRUNET, I. y BELZUNEGUI, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- CARABAÑA, J. (2008). "Pisa 2006: sin novedad". *Rev. Claves de razón Práctica*. 176 p-22-29.
- DE FRANCISCO, A. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid: Ed. Catarata.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa,
- FERNÁNDEZ CRUZ (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: G. Editorial Universitario.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata. FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.

GIDDENS, A. (2001). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GIMENO SACRISTAN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa, Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra

HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

HALLIDAY, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.

JOCILES, M. I. y FRANZÉ, A. (2008). *Es la escuela el problema. Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta Ed.

LIPOVETSKY, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama

MATEOS MONTERO, J. (2001) *La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria- Salamanca*. Sevilla: Díada.

McLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

MORIN, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

PENNAC, D. (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Mondadori

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). "La formación del docente como intelectual comprometido". Signos. *Teoría y práctica de la educación*. 8/9. pp. 42-53.
- POPKEWITZ T. S. y BRENNAN, M. (2000). (Comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Madrid: Pomares Corredor.
- POPPER, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación*. Madrid: Eumos Octaedro.
- RAMONET, I. (2001). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Temas de debate.
- RENDUELES OLMEDO, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK.
- RIBAS, J. (2007). *Los 70 a destajo ajoblanco y libertad* Barcelona: RBA.
- RIECHMANN, J. (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J. y FERNÁNDEZ BUEY, F. (1994). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
- RITZER, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.
- RODRIGUEZ MARTÍNEZ, C. (Comp.). (2006). *Género y Currículo*. Madrid: Akal.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- ROMERO MORANTE, J, y otros. "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia", pp. 38-52. En *Con-ciencia Social*, nº 10. (2006). Sevilla. Díada Editora.
- ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- RYCHEN, D. S. y HERSH SALGANIK, L. (Comp.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- SANCHO, J. M. (Coord.). (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Trampas en educación. El discurso de la calidad*. Madrid: La Muralla

SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.). (2000). *El Harén pedagógico*. Barcelona: Graó.

SOLANA RUIZ, J.L. (Coord.). (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Akal.

TÉLLEZ IREGUI, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socio-educativa*. Bogotá: Universidad Nacional.

VALLESPÍN, F. (2000). *EL futuro de la política*. Madrid: Taurus.

WRIGLEY, T. (2007). *Escuela para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.