

La formación permanente del profesorado

Una orientación crítica

José M^a Rozada
Asesor del CEP de Oviedo

El autor, que combina el estudio, la reflexión y la actividad profesional socio-política, señala la necesidad de que el profesorado se plantee un modelo de formación superador, tanto del modelo tecnológico, que reduce los problemas escolares a problemas didácticos, como de los que mantienen que el profesorado debe ser formado en las artes de la práctica. Rozada lanza una invitación a que los sectores del profesorado, más interesados en la crítica ideológica de la escuela y la sociedad, trabajen en los problemas teóricos y prácticos que plantea el desarrollo de la denominada perspectiva dialéctico-crítica.

En general, cuando se plantea la cuestión de la formación del profesorado se suele tratar de asuntos tales como: qué instancias se van a encargar de ella (ICES, CEPS, Facultades, etcétera), qué tipo de actividades se van a favorecer (cursos, cursillos, grupos, etcétera), qué incentivos se van a ofrecer al profesorado (horas, puntos, licencias, etcétera), a qué temas se va a dar prioridad en cada momento (proyectos curriculares, temas transversales, etcétera).

Algunas veces se plantea que antes de dar respuesta a estas cuestiones tan concretas es necesario plantearse otras de orden superior, y entonces se reclama la necesidad de decidir cuál es el modelo de formación del profesorado por el que se opta. En este campo lo que se debate hoy es la vigencia o no del modelo o enfoque técnico y la sustitución o no por el denominado enfoque práctico.

Por un lado están todos aquellos que son proclives a hacer del sistema de enseñanza un aparato programable y controlable para que cumpla las funciones que debe cumplir, para lo cual tratan de reducir todos los problemas escolares a problemas didácticos, y de plantear la didáctica como una tecnología, lo que lleva consigo una consideración del profesorado como un cuerpo de funcionarios ejecutores de lo que se concibe y se diseña en otras instancias. Entendida así la cuestión, lo que se plantea a la hora de formar al profesorado es ofrecerles cursos y cursillos no tanto para formarles en las ciencias con las que al parecer se espera desarrollar la tecnología de la enseñanza, sino sobre todo para adiestrarles en la planificación eficaz de su tarea en el último «nivel de concreción», que es el que se les asigna.

Por otro lado están aquellos que denuncian el fracaso teórico y práctico del planteamiento anterior, señalando que las peculiaridades de la actividad de enseñar no permiten configurarla como una tecnología en sentido estricto, y que los profesores deben ser más bien formados en las artes de la práctica, debiendo adiestrarse en el análisis y diagnóstico de las situaciones prácticas, en la reflexión sobre ellas, la deliberación en grupo, la investigación en la acción, etcétera.

No es mi intención negar el interés de plantear todas estas cuestiones tanto concretas como generales, es más, afirmo la necesidad de dotarse de eso que se suele (solemos)

llamar un modelo teórico, antes de pronunciarse sobre las cuestiones más concretas. Mi intención es más bien la de señalar que es necesario para algunos sectores del profesorado plantearse un modelo superador de los anteriores.

Tanto quienes quieren formar a los profesores como técnicos, como aquellos que quieren formarlos como prácticos, no pasan de plantear la cuestión en el terreno de los medios. Y ello es así porque están dentro de los que consideran que el fin es poco menos que evidente, que no ha lugar a someterlo a discusión como tal fin. Este no es otro que la mejora de la calidad de la enseñanza.

El planteamiento generalizado de que la formación del profesorado debe procurarse (por la vía técnica o por la vía práctica, da igual) para mejorar la calidad de la enseñanza, es un planteamiento ideológico que puede, y a mi modo de ver debe, ser revisado y superado.

Si entendemos por mejora de la calidad de la enseñanza aquellos cambios en la práctica pedagógica que consigan reducir, incluso eliminar, el fracaso escolar, entonces tenemos que decir que esa apelación a la mejora de la calidad de la enseñanza como finalidad esencial, prácticamente única y generalmente compartida, cumple un papel ideológico al estar ocupando todo el espacio de los fines que es posible plantearse al actuar sobre el sistema educativo, y por tanto estar encubriendo el hecho de que el fracaso escolar no es, o lo es en muy escasa medida, el resultado de una práctica pedagógica con deficiencias, sino que se trata de un problema fundamentalmente social que las instituciones de enseñanza contribuyen a revestir de problema escolar.

Las posibilidades de corregir «los males» del sistema de enseñanza mejorando el trabajo de los profesores son muy limitadas. En cuanto se emprende ese camino, ahí mismo, a la vuelta de la esquina, se tropieza con las limitaciones que proceden del sistema social y de las instituciones escolares que éste ha desarrollado. Y esto, tanto si se suscriben las estrategias que propugnan los técnicos como si se está de acuerdo con las que plantean los prácticos.

Para superar esta situación, como he dicho, algunos sectores del profesorado, en concreto aquellos que no están de acuerdo con el orden social establecido y por tanto están interesados en actuar críticamente en el mismo, tienen que plantearse una construcción o un modelo teórico diferente. Un modelo que vaya más allá de los anteriores en cuanto que reducen el problema a un debate sobre los medios más adecuados para alcanzar el, al parecer, único fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

Esté planteamiento, que, aun estando en construcción, ya tiene cierta vigencia en el campo de la teoría de la enseñanza o del currículum, así como en una serie de grupos de profesores y profesoras que están trabajando teórica y prácticamente en Asturias, atribuye al sistema social y a su entramado institucional la mayor y más importante parte de la responsabilidad a la hora de buscar la causa de las lacras escolares, y atribuye a la práctica pedagógica una responsabilidad mucho menor en ellas. De modo que toma como finalidad principal de su acción la crítica sistemática de la escuela y la sociedad a la que pertenece. Y convierte la intención de mejorar la calidad de la enseñanza en un medio para desarrollar esa crítica, rescatando dicha intención de su papel de discurso ingenuo o cínico.

Entendida así la cuestión, la formación del profesorado se entiende como una formación científica, pedagógica, didáctica o profesional, es decir, referida a mejorar su competencia para elevar la calidad de la enseñanza hasta sus límites, que, como he dicho, están ahí a la vuelta de la esquina, es decir, que en cuanto se dan cuatro pasos por el camino de la mejora de la competencia profesional, se vislumbran ya las limitaciones inherentes al sistema social y al sistema escolar. Así ocurre que aquellos profesores que avanzan en el dominio teórico y práctico de su trabajo, no descubren soluciones técnico-pedagógicas a

los problemas planteados, sino que más bien avanzan en la mejor comprensión de la naturaleza de tales problemas. Por ello, la formación del profesorado desde esta perspectiva crítica, no ingenua ni cínica, se compromete también en la crítica ideológica de la escuela y la sociedad, así como en la lucha política por transformarlas.

Para interesarse en esta perspectiva sin caer en la incoherencia, es necesario estar interesado en la transformación radical del sistema social vigente, del cual la escuela es un aparato.

Para desarrollarla es necesario que los profesores comprometidos en ella se formen como los profesionales más competentes en la tarea de enseñar, de modo que se apropien de la autoridad que habitualmente se reserva a los expertos, no para ejercer como tales según las funciones que a éstos les atribuye la sociedad actual, sino más bien para conocer mejor los límites de la práctica pedagógica y poder plantearlos con autoridad, de modo que su contribución a la crítica de la sociedad y de su escuela esté respaldada por un elevado conocimiento teórico y práctico de las posibilidades y las limitaciones de su trabajo de enseñar. Los profesores y profesoras interesados en la crítica deben organizarse y trabajar en la línea de ir formándose como intelectuales capaces de enseñar a los niños todo lo que se pueda, pero también de enseñar a la sociedad el por qué no se puede enseñar más a los niños.

Para abordar una formación del profesorado entendida así, no cabe esperar a que el Estado tome la iniciativa y la favorezca, sino que son los sectores del profesorado más interesados en la crítica los que deben ponerse a la cabeza de la misma, los que deben organizarse aunque sea en condiciones precarias, lo que no está reñido con que se reivindique la mejora de éstas, pero sí se aviene mal con esa actitud, por cierto, tan común actualmente en buena parte del profesorado progresista, consistente en desistir de todo con la excusa de que no le dan facilidades. Al mismo tiempo habrá que instalarse y aprovechar todos los recursos existentes aunque hayan sido promovidos por la Administración con una finalidad diferente. Dado que la esfera democrática del Estado está llena de contradicciones, es posible su utilización para el desarrollo de una formación permanente de orientación crítica.

Este es el texto de la intervención del autor en la mesa redonda celebrada en el Club Prensa Asturiana el jueves 26 de abril de 1991, en colaboración con el Sindicato de Enseñanza de CC.OO. de Asturias.