

PREFÁCIO

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE, UNA TAREA PERMANENTE

Francisco F. García Pérez

ffgarcia@us.es

Universidad de Sevilla

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.146>

Siempre que se aborda el problema de la enseñanza, su organización, sus resultados, su adecuación a las necesidades sociales, el currículo..., se termina fijando la mirada en una pieza clave: el profesorado. Y, sin duda, el profesorado es ese elemento clave del sistema, a través del cual pasa todo y sin el cual es impensable concebir el propio funcionamiento de la educación. Pero, más allá de las proclamaciones -o de las lamentaciones- en relación con el profesorado, es importante analizar con precisión los múltiples aspectos y facetas que confluyen en esta figura fundamental en los procesos educativos. Ello implica poner en juego las aportaciones de diversas ciencias sociales, no solo la pedagogía o la didáctica, sino también la historia de la educación, la sociología de la educación, la política educativa, etc. No es este, lógicamente, el momento de abordar un análisis tan complejo. Sin embargo, el contenido de este libro me brinda la oportunidad de aproximarme a un aspecto del tema que me parece especialmente interesante, porque subyace a muchos otros aspectos: la profesionalidad docente.

Cuando se piensa en la profesión de docente es frecuente centrar el

análisis en la formación del profesorado, sobre el supuesto de que, si alguien se forma adecuadamente, en la universidad, tanto en el contenido que habrá de enseñar como en la forma de enseñar ese contenido, en principio será un buen profesor o profesora; y aún más si continúa actualizando su formación una vez que esté en el ejercicio de la profesión. Pero, si nos detenemos en esa idea, nos daremos cuenta de que este enfoque de análisis resulta reduccionista. Sin restar mérito a la formación concreta, explícita, del docente, hay aspectos de la actuación, del comportamiento habitual de un profesor o profesora que no se pueden explicar exclusivamente por esa formación. Cuando una profesora o un profesor recurre de forma automática, casi inconsciente, al uso diario del libro de texto, cuando tiende a explicar la historia según un modelo de “historial universal” con una supuesta continuidad a lo largo del tiempo, cuando reacciona con inquietud eludiendo responder a preguntas del alumnado para las cuales no tiene solución inmediata, cuando califica a un alumno en función no solo de los estrictos resultados de las pruebas de evaluación sino de las opiniones generalizadas sobre el mismo o de impresiones obtenidas de su comportamiento en clase, cuando responsabiliza al currículum oficial vigente de la escasez de resultados de su enseñanza..., es difícil atribuir esas actuaciones a su formación académica o a su mayor o menor actualización científica. Ahí están influyendo otros factores, más sutiles, menos perceptibles a primera vista, pero no por eso menos relevantes.

Esos factores -todos, en definitiva, también la formación, cómo no- están configurando la cultura profesional docente, una cultura que no se puede entender al margen de otra cultura más amplia y contextual, la cultura escolar, entendida como ámbito más general, dentro del cual la de los docentes sería una subcultura, con tanta fuerza que les puede llevar a convertirse -utilizando la acertada aseveración de Raimundo Cuesta y Juan Mainer, al analizar el campo profesional del profesorado de bachillerato- en “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”. Conviene, en este sentido, aplicar una mirada de sistema sobre la escuela y su cultura (o las culturas que se cruzan en la escuela), un campo sobre el que se han realizado aportaciones de gran relevancia, como -por citar solo algún ejemplo- las de Ángel Pérez Gómez, Antonio Viñao o Agustín Escolano.

Así, pues, la cultura docente es, en último término, el fundamento -aunque no se aprecie a primera vista, como ocurre con los cimientos de un edificio- de la profesionalidad docente, profesionalidad que se va construyendo, por tanto, con múltiples componentes, en un proceso que no termina con la formación inicial en la universidad ni con las sucesivas actualizaciones posteriores, sino que es constante, una tarea permanente. Mantener esta perspectiva de permanente construcción es fundamental para entender la naturalidad con que nuestros com-

portamientos profesionales habituales se vuelven convencionales y rutinarios y para intentar mantener nuestra actuación como docentes mínimamente ajustada a las exigencias de las realidades escolares en las que nos insertamos.

Si profundizamos en este análisis llegamos a la conclusión de que la cultura docente, antes de que se inicie el proceso formativo específico, ya viene prefigurada por la experiencia anterior del futuro docente como alumno. Dicho de otra forma, empezamos a aprender a ser profesores o profesoras a partir de nuestra historia como alumnos o alumnas. Tendemos, de manera prácticamente inconsciente, a hacer como docentes lo que hemos visto hacer a nuestros profesores. Y esos comportamientos se van consolidando reforzados por la imagen que el contexto escolar y el contexto social nos devuelve acerca de lo que se entiende que es ser profesor o ser profesora. Así, es probable que nos parezca “natural” -como antes se esbozaba- usar sistemáticamente el libro de texto, basar nuestra intervención en el aula en explicaciones constantes, mantener el orden en la clase recurriendo a nuestra posición de autoridad, calificar a partir de ejercicios y exámenes... Por consiguiente, para poner los (buenos) fundamentos de la profesionalidad, sería necesario deconstruir lo que ya tenemos prefigurado y empezar a construir sobre bases sólidas y saneadas, pues, de lo contrario, la cultura tradicional, que nos impregna y se apodera de nosotros, tenderá a manifestarse continuamente. Hace falta, en ese sentido, reflexión constante, sentido crítico, lecturas pertinentes, análisis de experiencias, reelaboración de ideas, en definitiva, podríamos decir, una permanente actitud de “investigación en la acción”, un camino que nos han mostrado pedagogos como Lawrence Stenhouse o John Elliot. José María Rozada ha sintetizado recientemente esta idea en el título de su libro de memorias, un ensayo sobre su (la) profesión docente: “Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente”.

Esta tarea permanente que es la construcción de la profesionalidad docente tiene, en todo caso, que estructurarse y pautarse en el tiempo. En ese sentido, la fase de lo que denominamos formación inicial, si se aprovecha adecuadamente, puede ser fundamental para sentar unas buenas bases profesionales. De ahí la importancia de revisar lo que se suele hacer en dicha fase y hacer propuestas, experimentadas, de mejora de los procesos formativos, como reflejan, precisamente, las aportaciones de este libro, al contemplar aspectos habituales del ejercicio profesional, cual es el uso didáctico de imágenes o de mapas, el tratamiento de paisaje o de la movilidad urbana, el papel de las ideas del alumnado... Una buena formación inicial para las y los futuros docentes debería tener en cuenta el carácter en gran parte “artesanal” -en el más digno sentido de la palabra- que tiene esta profesión, en

el sentido de que se trata de un oficio que se aprende no solo con aportaciones académicas sino con experiencias -observadas y vividas- a lo largo del tiempo a pie de aula y cerca de otros profesionales. Así entendida, la formación docente habría de tener, como se propone en el proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), diversos componentes: son necesarios los conocimientos disciplinares específicos relacionados con el contenido que vaya a ser objeto de enseñanza; hace falta el conocimiento didáctico que permita adecuar ese contenido a su aprendizaje por parte del alumnado; se requieren conocimientos de disciplinas relacionadas con la educación, como la pedagogía, la psicología, la sociología, la historia...; hay que conocer a fondo el currículum y sus diversas concreciones (proyectos, materiales didácticos...); son indispensables los conocimientos derivados de las experiencias profesionales; tiene que estar presente alguna opción, ideológica en último término, acerca del sentido de la educación; etc.

Esos componentes han de tener presencia e interaccionar entre ellos en diversos momentos del proceso formativo, tanto en forma de aportaciones más bien “teóricas” como de aportaciones más bien “prácticas”, aunque las dimensiones teóricas y las prácticas deberían, realmente, estar presentes en cualquiera de los componentes citados, pues ninguna práctica es ajena a la teoría (siempre hay una teoría que, de forma explícita o implícita, está amparando y siendo referencia para la práctica) y ninguna aportación teórica tiene valor transformador si no ha sido testada en la práctica. En ese sentido, la organización y la interacción entre los momentos formativos en los que predomina la dimensión teórica y los momentos en que predomina la dimensión práctica tienen que ser pensadas de forma estratégica. No tiene sentido la separación estricta entre la fase en que los futuros docentes cursan en la universidad una cantidad considerable de asignaturas teóricas (con escasa relación con la práctica real de la enseñanza) y la fase en la que se les envía al terreno real de la práctica de aula en un centro escolar. Debería aplicarse una estrategia que garantice mucha más interacción, más diálogo, más permeabilidad entre dos lógicas que han terminado por ser absolutamente diferentes: la académica, que suele responder a una cultura disciplinar consolidada (y con frecuencia alejada de los problemas cotidianos de la enseñanza), y la pragmática, que se guía por las pautas de una cultura que sirve, sobre todo, para solucionar los múltiples problemas cotidianos de un aula y de un centro escolar. Ello explica que con frecuencia al alumno o alumna que desembarca el primer día de prácticas en una escuela, los docentes que le reciben les digan algo así como: “Ahora vas a comprobar lo que es la verdadera realidad de la docencia...; lo que os enseñan en la universidad sirve muy poco aquí”. Dos culturas, pues, que se ignoran entre ellas e incluso se menosprecian. Y esta dualidad persiste, en la medida en que cada

una de estas culturas tiene una coherencia interna (tiene una historia, una explicación fundamentada sobre su existencia, un encaje entre sus elementos) que las hace funcionales en sus respectivos contextos, aunque ello, en último término no las convierta en útiles para la formación del profesorado que ha de educar a los escolares.

Sería necesario, pues, que las aportaciones, predominantemente teóricas, de las disciplinas académicas estuvieran referidas a situaciones prácticas reales que fueran abordadas como “problemas prácticos profesionales” que los futuros profesores y profesoras habrán de afrontar. Asimismo, el ejercicio de la práctica en los centros escolares tendría que estar iluminado por las aportaciones académicas convertidas, necesariamente, en pautas de actuación próximas a las realidades del aula. Para que esta interacción sea enriquecedora y funcional sería, asimismo, indispensable otra organización de las fases formativas que responda más a un “ir y venir” gradual entre la universidad y la escuela, de forma que, tras los primeros planteamientos en la universidad, se llegara a los centros escolares para iniciar el contacto, diagnosticar las situaciones, acotar problemas susceptibles de ser analizados posteriormente. al volver a la universidad, obteniendo entonces resultados parciales que permitan diseñar experiencias para, de nuevo, ser desarrolladas en las aulas escolares, llegando a conclusiones que ayuden a reformular mejor, en el marco académico de nuevo, esas propuestas... Y así sucesivamente. Las aproximaciones graduales a las experiencias y a los contenidos formativos serían una de las claves del modelo de formación docente.

Todo ello tendría, desde luego, muchas implicaciones. Entre ellas quiero destacar la necesidad de mantener activo el proceso de formación docente durante toda la vida profesional, sobre el supuesto -antes expuesto- de que la profesionalidad docente es una tarea en permanente construcción. Asimismo, es urgente aproximar esas dos culturas con lógicas tan distintas, la universitaria académica y la docente práctica. Una estrategia útil, experimentada, por lo demás, en diversos proyectos, es constituir equipos mixtos en los que estén juntos, ejerciendo de forma complementaria sus respectivas funciones, alumnos y alumnas de la formación inicial (futuros docentes), docentes con experiencia de los centros en los que se desarrollen las prácticas y profesorado universitario de las disciplinas formativas, que trabajen -todos- de forma cooperativa sobre proyectos educativos que se diseñan y fundamentan con aportaciones de todos los implicados, que se desarrollan en las aulas de prácticas y que son evaluados y reformulados de nuevo por parte de todos los agentes participantes en la experiencia. El funcionamiento de esos equipos podría garantizar la siempre proclamada y casi nunca lograda relación entre los tres vértices de un triángulo que debería constituir la referencia básica de la formación docente: la

innovación didáctica (materializada en propuestas y proyectos diseñados, experimentados y evaluados), la investigación educativa (que define problemas, desarrolla procesos y obtiene conclusiones en el marco de los proyectos citados) y el desarrollo profesional (de todos los actores implicados, docentes en definitiva de distintos niveles educativos).

Las aportaciones recogidas en este libro, desarrolladas y escritas por docentes de la universidad y docentes en formación, transitan por ese fructífero camino.