

La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"

Jesús Romero Morante y
Alberto Luis Gómez
(editores)



GOBIERNO
de
CANTABRIA

consejería de educación



2. ¿Por qué no se ha reformado "de una vez" la formación del profesorado?

José María Rozada Martínez

2.1. Las características del objeto a reformar y la ubicación de nuestra mirada

La nota dominante a la hora de referirse a las reformas de la formación del profesorado habidas en España desde el restablecimiento de la democracia es la insatisfacción más absoluta, expresada incluso en términos tan poco frecuentes en el lenguaje académico como los de "desidia", "abandono", etc. Y así es, o así apetece decirlo, efectivamente; sin embargo, quizás no convenga tanto utilizar unos términos que remiten al campo de las actitudes, cuanto señalar directamente y desde el principio las características estructurales del objeto a reformar. La más importante de éstas creo que es la de constituir una realidad social profundamente fragmentada. En el gráfico 1 trato de representar esquemáticamente lo que voy a decir.

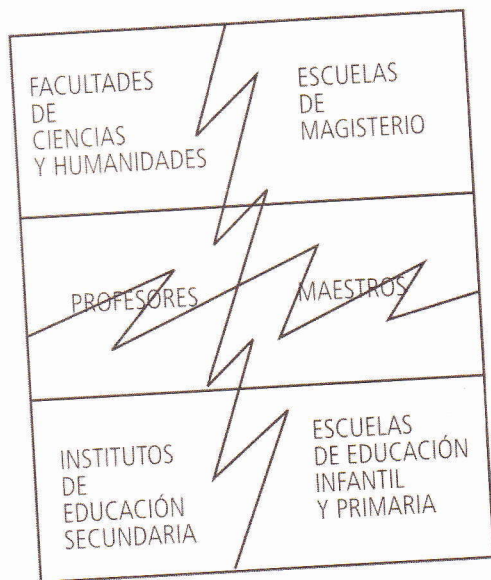


Gráfico 1

Una reforma de la formación del profesorado ha de hacerse cargo de cuestiones que cabe perfectamente situar en tres bandas diferentes. Por un lado están las instituciones donde tiene lugar la formación inicial, por otro están aquellas otras en las que se ejerce la profesión y, en medio de ambas, está el sujeto de la formación, que no es otro que el profesorado. Ya sería bastante complicación ésta aunque no hubiera ninguna otra, sin embargo ésta es sólo la plantilla básica sobre la que operan diversas fracturas cuya resistencia a ser soldadas advierte claramente

de que, por muy general que sea el acuerdo existente acerca de la situación insatisfactoria de la formación del profesorado, ésta no debe pensarse bajo la ilusión de que puede ser resuelta "de un plumazo", o, lo que es lo mismo, con una reforma.

Verticalmente (por decirlo en el sentido del gráfico) el campo está quebrado por una ruptura que lo atraviesa horizontalmente, la cual tiene más de abismo que de simple grieta. Un abismo en el fondo del cual acaban no pocos docentes incapaces de superar la distancia entre los alejados bordes de la teoría y de la práctica, dicho esto en un sentido muy amplio, que apela también a la formación inicial, que va por un lado, y a la realidad profesional, que va por otro, así como a las identidades contrapuestas que una y otra generan. Una ruptura, ésta de la teoría y la práctica, dramática en términos de subjetividad, cuyos episodios más trágicos se relatan en los informes de los psiquiatras. Es también una fractura histórica, con capítulos distintos para el profesorado de secundaria y el de primaria. Y hasta puede ser considerada como una fractura epistemológica inevitable entre la búsqueda y la difusión del conocimiento en la Academia y su utilización escolar para formar a niños y jóvenes.

Para el profesorado de secundaria, esta separación teoría - práctica tiene que ver con su progresivo distanciamiento de la universidad, donde éste tuvo su origen, alcanzando hoy el máximo alejamiento de ella, al haber perdido la función de preparar a la élite para la enseñanza superior y tener que ocuparse ahora de la masa, nada menos que bajo el principio de comprensividad.

Para los maestros, sin embargo, la quiebra entre teoría y práctica es de diferente naturaleza. Antes de la aparición de las Escuelas Normales, no hubo para los maestros grieta alguna, sencillamente porque no había formación inicial propiamente dicha, y cuando hubo algo parecido no estaba distanciado de la práctica⁹. Hoy, sin embargo, dicha fractura existe, estando uno de los bordes en esa mezcla de idealismo pedagógico y tecnicismo didáctico que tanto se estila en su formación inicial, y el otro, en la tozuda y compleja realidad de las aulas donde hay que enseñar a niños y niñas de carne y hueso.

Horizontalmente, las tres bandas están separadas por otra gran fractura vertical que, de arriba a bajo, parte en dos las instituciones de formación inicial (Facultades por un lado y Escuelas Normales por otro), los cuerpos docentes (profesores y maestros), y, finalmente, los centros de enseñanza (institutos y escuelas).

Sobre esta realidad cabe referirse a lo que cada reforma hizo o dejó de hacer, pero no cabe lamentarse ingenuamente de que ninguna de ellas haya resuelto los múltiples y muy complejos asuntos que aquí se dan cita. Por otro lado, antes de enjuiciar cualquier reforma, parece necesario señalar, aunque sea a modo de modelo contrafáctico, cuál es la situación deseable, con vistas a la

⁹ Antes de formarse en las normales (en 1838), los maestros no tenían una formación y titulación específicas. Incluso siguieron sin tenerlas bastante tiempo después, aunque en algunos casos pudieran ser objeto de algún examen y acreditación. En la Villa y Corte de Madrid, hacia 1642 ya establecieron una congregación o cofradía (la de San Casiano). Pero no será hasta el reinado de Carlos III, es decir, con los ilustrados, cuando se cree (en 1780) en Colegio Académico del noble arte de las primeras letras. Miguel Pereyra realiza un panegírico del mismo resaltando su carácter dialéctico al relacionar teoría y práctica (los maestros acudían allí los jueves por la tarde, eximidos de docencia, para discutir sobre su práctica). Y señala cómo las normales instituidas por los liberales van a olvidar esta tradición y constituir una subcultura profesional en aras de la ciencia y la pedagogía, que requería incluso del memorismo (Pereyra, 1988b).

cual realizamos la valoración de las iniciativas reformistas que se han dado en la formación del profesorado. La que aquí se adopta es la que hace referencia a la superación de la fractura entre el norte y el sur de nuestro gráfico, o sea, entre la teoría y la práctica. De ella podrían derivarse consecuencias relativas a la conveniencia de superar también la fractura que de arriba abajo crea dualidades institucionales y profesionales, pero, insisto, la que considero principal fractura es la que se produce entre la teoría y la práctica, pareciéndome la otra, la que divide en dos las instituciones y los cuerpos docentes, de carácter secundario. Es decir, para dejarlo completamente claro, que no parto de la reivindicación política y sindical (por cierto, ya prácticamente olvidada) del cuerpo único de enseñantes. El punto de partida se sitúa aquí en el campo profesional, pero de una profesionalidad entendida en un sentido amplio, donde la fractura entre teoría y práctica no se repudia sólo por sus consecuencias profesionales en un sentido técnico, sino también, y primordialmente, por razones de carácter ideológico y político, en tanto que dicha fractura constituye un factor de alienación que coloca a los docentes en una posición muy difícil para comprender adecuadamente las características del campo profesional en el que se emplean, y de su lugar en el mismo, lo cual constituye a su vez un obstáculo para el desarrollo de una perspectiva atinadamente crítica.

2.2. Las reformas y la fractura universidad - educación secundaria

Hemos dicho que cuando la educación secundaria, entonces denominada enseñanza media, tenía como función exclusiva preparar a quienes iban a hacer estudios universitarios, esta grieta no existía, o era tan pequeña que no constituía un problema, en tanto que no se formaban los profesores en una cosa para luego hacer otra bien distinta; y hemos dicho también que fue con la escolarización de masas, bien pasada ya la mitad del siglo XX, cuando la grieta comenzó a abrirse hasta convertirse en verdadera sima. Quizás en previsión de ello, pero también seguramente porque por entonces comenzaba su despegue la pedagogía universitaria, fue justamente la reforma del sistema escolar, que trató de acomodarla a la presión escolarizadora de las masas, la que llevó a cabo un intento de acercar los bordes de dicha fractura, si bien esto resultaría tan fallido en sus propósitos como continuado en el tiempo. Nos estamos refiriendo al curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), destinado a incorporar a la formación inicial del profesorado las aportaciones de las "ciencias de la educación" (recordemos que estos cursos fueron encomendados a los Institutos de Ciencias de la Educación -ICES-).

El curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, no por denostado deja de ser la iniciativa sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria más importante de las tomadas en los últimos casi cuarenta años. Ni el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) creado por la LOGSE en 1990, ni el Título de Especialización Didáctica (TED), creado por la LOCE en el año 2000 (aunque no desarrollado hasta cuatro años más tarde), alcanzaron a ser mucho más que meros intentos de revisar algunos aspectos parciales del CAP, de cuyo modelo básico no se apartaron sustancialmente. Con el CAP se pretendió solventar la formación pedagógica del profesorado de secundaria en 300 horas, que muchas veces ni siquiera llegaron a darse. Sus tres insuficiencias principales son interesantes porque no se deben a meros errores de planteamiento, sino que ponen de manifiesto problemas estructurales muy profundos, que son

los que a la postre han hecho imposible el surgimiento de una verdadera alternativa al mismo, a pesar de haberse producido en España cambios tan importantes como el paso de una dictadura a una democracia, varias alternativas de gobierno, seis leyes orgánicas de educación y dos de reforma universitaria, amén de un sinnúmero de normas legislativas sobre aspectos parciales del sistema de enseñanza.

El primer problema que presentó el CAP fue el de su carácter doblemente segregado. Por un lado, con respecto al resto de la formación universitaria que recibían los licenciados que luego se convertirían en profesores de secundaria; y, por otro, su separación radical de la formación pedagógica que recibían los maestros. Este doble aislamiento lo mantuvieron las revisiones del CAP surgidas ya en democracia (CCP y TED). Y es así porque, en su gran mayoría, los departamentos universitarios correspondientes a las distintas disciplinas y áreas del saber, no asumían entonces, y siguen hasta hoy sin hacerlo, la responsabilidad de la formación de profesionales específicamente preparados para la enseñanza. Y también porque entre los elementos que han contribuido a la consolidación histórica y cultural de la grieta vertical que separa instituciones y cuerpos docentes, está el de adjudicar saberes "sin pedagogía" a la enseñanza media y su profesorado, y saberes "con pedagogía" a la enseñanza primaria y sus maestros (Cuesta, 1997).

El segundo problema fue el del tipo de "ciencias de la educación" que fueron dominantes en el CAP. En su surgimiento y pronto descrédito creemos que tuvo mucho que ver el predominio de aquella pedagogía tecnicista que concluía estableciendo que ser buen profesor era saber programar adecuadamente siguiendo las taxonomías de objetivos disponibles al efecto. Esa pedagogía es inservible en la práctica y contraria al sentido común por bien dispuesto que esté. También es cierto que, en general, las llamadas ciencias de la educación, ni en esa versión ni en otras, gozan de gran prestigio en el conjunto de las ciencias, y tampoco es muy grande el reconocimiento del que gozan en los centros de enseñanza donde tiene lugar la práctica de enseñar. La oleada de neotecnicismos que a la postre acabó imponiéndose en el sistema escolar tras la sucesión de reformas del periodo democrático, propiciada por psicopedagogos, expertos en organizaciones eficaces, controladores de la calidad, etc., no contribuyó a enfocar adecuadamente la superación de este problema. Soportados tales discursos durante el periodo de formación inicial, lo que de ellos queda en los profesores noveles no resiste por mucho tiempo la prueba de la práctica del aula y de la socialización en el centro escolar; incluso su prestigio casi nunca sobrevive a un primer periodo de prácticas. Así que bien se puede afirmar que la cuestión de la formación del profesorado de secundaria no mejorará sólo aumentando las horas dedicadas a la misma, sino que se impone un enfoque de su contenido mucho más ligado a las características con las que se presentan los problemas en la práctica, y las condiciones reales en las que el docente ha de vérselas con ellos (máxima complejidad, ambigüedad, incertidumbre, carácter contradictorio, fingida colegialidad, inmediatez, etc.). Pero esto nos lleva directamente al tercer problema que a nuestro modo de ver afectó al CAP, y que puede ser mucho más profundo y difícil de superar de lo que una reforma de este tipo de cursos, incluso de iniciativas más amplias, pudiera significar. Se trata de la falta de profesionales adecuados para hacerse cargo de una formación inicial que sintonice con realismo con los problemas prácticos que la enseñanza plantea en los centros y en las aulas, pero sin desprestigiar las aportaciones del conocimiento histórico, psicológico,

sociológico, filosófico, etc. sobre la educación, sino, por el contrario, acertando a señalar cómo se puede propiciar la puesta en relación entre estas aportaciones y los asuntos de la práctica.

Los Institutos de Ciencias de la Educación reclutaron para impartir docencia en el CAP a un profesorado en gran parte procedente de los institutos. Este hecho que, en principio, se presenta como muy adecuado para favorecer la conexión de la formación inicial con la práctica, no se puede decir, sin embargo, que haya supuesto ninguna aproximación sustancial entre esos dos campos. Creemos que, al menos en parte, esto fue así porque, en general, los profesores de secundaria, incluso los que de entre ellos eran mejores didactas de sus materias, no tenían una comprensión de la enseñanza basada en un estudio de la pedagogía (o de las ciencias de la educación, si se quiere) que les permitiera comprender adecuadamente, y por lo tanto transmitir, la complejidad que encierra la relación entre teoría y práctica en la enseñanza. Esta cuestión no ha cambiado, y no será fácil que las fracturas del campo se suelden, al menos en poco tiempo y con una reforma. Lo cual no hace necesariamente inútiles las que surjan, pero obliga a exigirles que, conscientes de los problemas reales, apunten en la buena dirección.

2.3. Las reformas y la fractura escuela de magisterio - educación infantil y primaria

Hemos dicho que la ruptura teoría - práctica en el caso de la formación inicial de los maestros tuvo un origen que se puede considerar inverso al de la fractura que separa la universidad y la actividad de ser profesor en la educación secundaria. Si, como hemos dicho, en este segundo caso el agrietamiento entre formación inicial y desempeño docente se hizo notar con la escolarización de masas, es decir, con el surgimiento de una práctica docente que ya no podía ser exclusivamente para las élites, en el caso de los maestros la relación teoría - práctica se agrieta desde el mismo momento en el que surgen las Escuelas Normales. Antes de generalizarse la formación inicial de los maestros a través de estas instituciones, lo cual, como se sabe, ocurriría bastante más tarde de lo que fue su creación, el oficio de enseñar se transmitía gremialmente en estrecha relación con su práctica, así que no cabe hablar de escisión importante entre formación inicial y docencia posterior.

La formación inicial de los maestros no fue siempre sincrónicamente homogénea (no fue igual la formación de quienes asistieron a las primeras Escuelas Normales que la de quienes ejercieron como maestros sin pasar por ellas, ni fue lo mismo ser maestro elemental que superior, ni fueron equivalentes las Escuelas Normales de Maestros que las de Maestras), ni se siguió una progresión lineal ascendente (se sucedieron concepciones ambiciosas, como la de Pablo Montesinos al frente de la Escuela Normal Central de Maestros, y retrocesos que llevaron a que se legislara la desaparición de dichas escuelas momentos antes de la revolución de 1868) (Melcón, 1992); y también se dieron avances, como el del republicano Plan Profesional de 1931, y retrocesos, como los de los Planes de 1945 y 50 en pleno franquismo. Por lo que respecta a las últimas cuatro décadas podemos decir que esta formación se ha ido haciendo más académica. El salto mayor en ese proceso se daría en dos tiempos; primero con el Plan de 1967 por el que se estableció el requisito del bachillerato superior para cursar los estudios de magisterio, y, segundo, con el Plan Experimental de 1971, tras una Ley General de Educación (1970) a partir de la cual la carrera de maestro (desde ese momento profesor de EGB) alcanza el rango universitario; bien es verdad

que de manera un tanto devaluada, al convertirse en una diplomatura peculiar que requería de un "curso puente" para continuar hacia una licenciatura. Las reformas de la democracia no añadieron nada sustancioso en este panorama, ni siquiera cabe decir que lo hiciera el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que establecía el Título Universitario Oficial de Maestro y regulaba buena parte de los estudios de sus siete especialidades, quedando su desarrollo definitivo en manos de unas universidades cuya autonomía había sido reconocida por la Constitución de 1978 y regulada por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983.

Pero el progreso académico de esta formación inicial, todavía insuficiente para cuantos nos interesamos por la formación de los maestros, no ha traído consigo, ni es de esperar que lo haga, una sutura de la brecha abierta entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, con la Ley General de Educación y la incorporación de toda la tecnología educativa que trajo consigo, se introdujo una pedagogía tecnicista tan alejada de la realidad que era olvidada inmediatamente después de traspasado el umbral de las oposiciones. Hay que decirlo claramente: la deseable elevación del nivel académico en la formación inicial de los maestros puede no significar nada en su formación profesional si los contenidos y las prácticas con que la misma se lleva a cabo no son profundamente revisados para ponerlos en disposición de ayudar a los maestros a soldar por sí mismos una fractura entre los estudios académicos y la práctica profesional que, por otra parte, en gran medida es estructuralmente inevitable. Ésta no es una cuestión a la que se le pueda dar cumplida respuesta ampliando los años de estudio de una carrera, por más que esto resulte imprescindible, dada la complejidad de la formación profesional de un maestro y la cantidad y variedad de saberes que ésta exige poner en juego.

2.4. La pervivencia de la división entre instituciones y cuerpos docentes

La fractura que históricamente partió en dos las instituciones de formación y cuerpos docentes, ha sido alterada en las últimas décadas mediante dos "cuñas", una introducida por arriba, entre las instituciones de formación inicial, y la otra entrando desde abajo, mediante la reestructuración de las edades de escolarización y las instituciones y cuerpos encargados de los diferentes tramos de la misma (gráfico 2).

El desarrollo de la pedagogía como ciencia de la educación o conjunto de ellas, con autonomía académica con respecto a otros saberes de los cuales en otro tiempo se consideró una parte, ha traído consigo la creación de facultades que, con distintas denominaciones, aglutinan al conjunto de materias que se ocupan de la educación. Aunque la casuística es muy grande, dada la variedad de situaciones derivada de la autonomía universitaria (LRU), se puede decir que, en general, estas instituciones están excluidas de la formación inicial del profesorado. Ni los Institutos de Ciencias de la Educación están plenamente integrados en ellas, ni éstas tienen competencias propias en la formación del profesorado de secundaria, ni sus egresados pueden ejercer la profesión de maestro. En relación con la enseñanza, preparan a un tipo de profesionales no docentes que son los orientadores, y poco más.

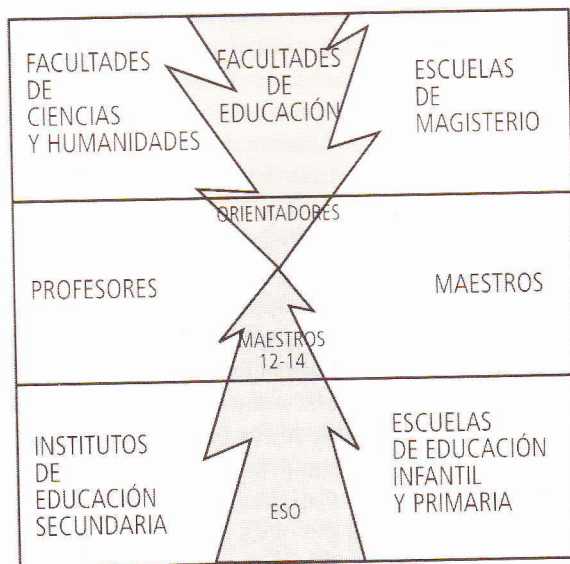


Gráfico 2

En algunas universidades se ha avanzado en el proceso de integración de las escuelas de magisterio en dichas facultades, pero se mantienen planes de estudio y titulaciones diferentes. Ya la LRU (1983), a través de la organización de la universidad mediante departamentos, había dado un paso facilitando una aproximación no sólo con las escuelas de magisterio sino con el resto de facultades de cada universidad, sin embargo no puede decirse en absoluto que esta fractura entre instituciones de formación inicial haya sido superada. En 1988 la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades rechazó la propuesta de dos licenciaturas (una para ser profesor de educación secundaria obligatoria y otras para serlo de la postobligatoria) que había realizado el denominado Grupo XV. Argumentaron los ponentes que había que evitar una profesionalización excesiva y mantener la tradición de que cualquier licenciado pudiera dedicarse a la docencia. Este fue un momento decisivo, en el que se puso de manifiesto que las comunidades científicas correspondientes a las disciplinas académicas particulares no estaban dispuestas a considerar la educación secundaria bajo otra perspectiva que no fuera la de vía de salida para sus titulados. Casi veinte años más tarde, no puede decirse que la cosa haya cambiado; para ver la vigencia de dicha ruptura basta con estar atento a la prensa diaria y ver cómo resurge en estos momentos la polémica acerca de qué Facultades habrán de formar al profesorado de secundaria. Y también es suficiente el reparar en el lenguaje utilizado para referirse a los pedagogos (o los científicos de la educación, que da igual), por ejemplo, a propósito de los cambios que se avecinan con la entrada en el "Espacio Europeo de Educación Superior", para comprobar el escaso reconocimiento que los saberes pedagógicos tienen todavía hoy en la comunidad universitaria en general. De ahí que la cuña de la que hablamos no haya sellado la fractura entre las instituciones en las que tiene lugar la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, es decir, desde abajo, en las propias instituciones de enseñanza secundaria e infantil y primaria, las reformas escolares de la democracia han traído cambios estructurales importantes, de los que cabría esperar el cierre de la brecha históricamente existente entre institutos y escuelas, pero no ha sido así. La educación secundaria obligatoria, ubicada en los centros de secundaria, ha adelantado la transición de los alumnos al instituto con respecto a cómo había quedado esta cuestión tras la Ley General de Educación, pero no ha propiciado un mayor acercamiento a las escuelas, levantándose todo tipo de resistencias para evitar la "egebeización" de los institutos. El hecho de que una parte de los maestros haya accedido a la educación secundaria, habiéndose llevado a cabo este proceso con criterios mucho más sindicales que profesionales, no ha propiciado el surgimiento de ninguna instancia intermedia consistente; de hecho, se trata de una medida transitoria. Quizás la constitución de unos centros exclusivos para la educación secundaria obligatoria, y la formación de un profesorado específicamente formado para ellos, habría supuesto un avance mayor en la superación de esta fractura. Pero ni las cosas se hicieron así entonces, ni ahora se está pensando en repararlas.

2.5. La reforma de la formación permanente

Dado el fragmentado campo de la enseñanza que hemos presentado para abordar la formación inicial del profesorado, en lo que respecta a la formación permanente del mismo, cabe decir que fue en la primera legislatura tras el triunfo del Partido Socialista en las elecciones de 1982, cuando se tomó la única iniciativa relevante al respecto. Una reforma que juzgamos pertinente y esperanzadora por lo que suponía de intento de superación de algunas de las múltiples fracturas señaladas. Nos referimos a la creación, a partir de 1984, de la red de Centros de Profesores (CEP). Estas nuevas instituciones se crearon, en principio, con el loable propósito de superar la distancia entre la teoría y la práctica. Se criticó el tecnicismo didáctico que representaban los ICEs, y se dispuso que los CEPs fueran centros puestos democráticamente en manos del profesorado. También se trató de propiciar el encuentro entre profesores de instituto y maestros (no sólo no se establecieron diferencias entre ellos en cuanto al acceso a estos centros y la gestión de los mismos, sino que el propio Ministerio de Educación promovió cursos de actualización conjuntos). Sin embargo, por un lado, el error inicial de separar entre sí la llamada "reforma" y la formación permanente del profesorado, y, por otro, la ola de pragmatismo y neotecnicismo que a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta dio un giro de ciento ochenta grados a los planteamientos iniciales de la primera reforma (Rozada, 2002), impidieron que esta iniciativa tuviera el respaldo político y económico que necesitaba. Tampoco había tenido, salvo honrosas excepciones, el apoyo de la pedagogía académica, la cual resulta imprescindible, toda vez que de la práctica, por sí sola, cabe esperar poco por muy renovador que se sea.

Tras la transferencia de las competencias educativas a todas las comunidades autónomas, la situación es muy variada (Montero, 2006). En líneas generales, se puede decir que el modelo inicial ha sido profundamente revisado, estando hoy estos centros completamente sometidos a las Administraciones correspondientes, que los utilizan para fines mucho más burocráticos que de formación profesional, no habiéndose desarrollado como instituciones potentes capaces de promover un nuevo tipo de profesionalidad. Pero no nos engañemos apuntando sólo al lado

político de la cuestión, porque en ese fracaso hay mucho de insuficiencia teórico-práctica para comprender y abordar adecuadamente la naturaleza de la profesión docente y los pasos que han de dar las instituciones que quieran mejorarla.

5. *¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?*

José María Rozada Martínez

En mi anterior intervención en este capítulo polifónico, donde argumenté acerca de las dificultades que para la reforma de la formación inicial y permanente del profesorado tiene el hecho de que el territorio en el que se pretende intervenir esté atravesado por dos grandes fracturas, señalé que una de ellas es la que separa entre sí la teoría y la práctica, y que, aun constituyendo una misma ruptura, presenta diferencias de origen entre el caso del profesorado de primaria y el de secundaria.

La cuestión de las relaciones entre teoría y práctica es, tanto en términos generales como en lo que se refiere a la enseñanza, un asunto apasionante por lo que tiene de filón en el que se dan cita la complejidad conceptual, las inercias institucionales, las alienaciones personales y profesionales, así como todo tipo de discursos acerca de para qué y cómo establecer dichas relaciones.

En un plano un tanto formal, pero interesado en la idea de formación (de alumnos y profesores), he abordado este asunto en Rozada (1997), mediante la exploración de las relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas que cabe establecer entre tres esferas definidas respectivamente como del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica.

Con aquel trabajo como telón de fondo, voy a volver hoy sobre esta cuestión para plantear básicamente que en la enseñanza, para facilitar las posibilidades de relacionar adecuadamente la teoría y la práctica, es necesario avanzar en el reconocimiento de un nivel de teoría distinto al que es propio de la institución académica universitaria, y de un nivel de práctica a su vez distinto de la que tiene lugar en la actividad cotidiana del aula.

5.1. *La insalvable distancia entre la universidad y la escuela*

Aunque las cosas son, ciertamente, más complicadas, al menos en el campo que aquí nos ocupa, es decir, el de la formación del profesorado, la distancia entre teoría y práctica admite ser asociada a la que por su parte se da entre la universidad y la escuela.

No se puede decir que la práctica sea algo ajeno a la universidad, sin embargo la universidad puede ser reconocida como el ámbito de la teoría, al menos en el sentido de que en ella se investiga y se enseña acerca de lo que en su seno no se hace: dar clase a niños y adolescentes en escuelas e institutos. En distintas versiones esto es igualmente cierto para las facultades que forman al profesorado de secundaria, para las de ciencias de la educación o pedagogía, y para las escuelas universitarias donde se lleva a cabo la formación inicial de los maestros. A ello se suma, además, que las condiciones y la lógica de la producción del saber académico son distintas

a las de la actividad de enseñar en las aulas a niños y adolescentes. En estas últimas, tampoco es que la teoría esté absolutamente ausente, pero no se investiga o se estudia acerca de lo que se hace: enseñar. De modo que no es necesario forzar mucho la realidad para admitir como punto de partida que en la enseñanza la teoría y la práctica residen en instituciones diferentes que constituyen contextos culturales bien distintos: el académico universitario y el de las escuelas de infantil y primaria o los institutos de secundaria; lo cual puede ser representado mediante dos planos distintos y bastante alejados (gráfico 3).

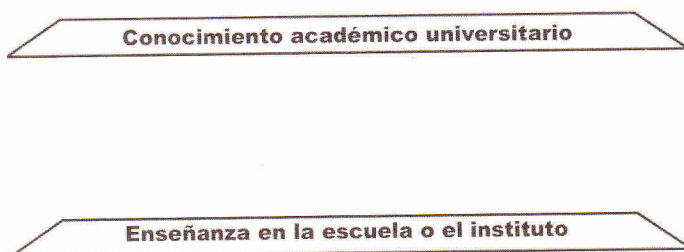


Gráfico 3

No se trata de formular aquí una queja acerca de esta situación, sino de tratar acerca de las relaciones entre estos dos mundos a partir del reconocimiento realista y hasta la aceptación pragmática de ambos, incluso de su defensa como ámbitos específicos y necesarios, lejos, pues, de una frontal impugnación de ninguno de ellos.

Hay dos maneras básicas de abordar dichas relaciones, ambas con muchas limitaciones y, por tanto, con pocas posibilidades de llevar a cabo sus propósitos. Una de ellas es la de la orientación científico técnica, basada en la expectativa (a veces sólo como mero discurso legitimador) de dominar, someter a control o programar los quehaceres escolares mediante la aplicación en la práctica de lo que se sabe en la teoría. Los fracasos de ese enfoque, tanto desde el punto de vista del desarrollo profesional del profesorado como del cumplimiento de sus promesas, han sido exhaustivamente estudiados, son de todos conocidos, y está bastante aceptado que ése es un modo inadecuado de plantear las relaciones teoría-práctica, básicamente porque tanto aquello a lo que llamamos práctica como quienes se ocupan de ella, no se dejan reducir a los términos en los que se ve obligado a hacerlo el enfoque de ciencia aplicada.

La otra manera de plantearse las relaciones teoría-práctica, o universidad-escuela, enfoca la cuestión bajo una perspectiva interpretativa con la que se trata de saber, sobre el propio terreno, acerca de dicha práctica y de los implicados directamente en ella. Sus posibilidades de generar consecuencias para la práctica dependen de que estos últimos utilicen reflexiva y autocríticamente lo que la hermenéutica desplegada alcance a desvelar. Dos limitaciones lastran este otro tipo de

relación. La primera es que tiende a volver a los sujetos sobre sí mismos orientándolos mucho más hacia la reflexión que hacia la ilustración, con lo que sus relaciones con la teoría como saber académico universitario suelen seguir siendo más bien escasas. La segunda es que cuando, como suele ser el caso, la iniciativa para el establecimiento de relaciones parte de la universidad, ésta difícilmente puede sustraerse a la lógica de la producción del conocimiento académico universitario, impregnada de intereses, por otra parte legítimos (realización de tesis doctorales, logro de tramos de investigación, publicaciones, acreditaciones, concursos, etc.). Esto condiciona las relaciones universidad-escuela de tal modo que con frecuencia el acercamiento presenta rasgos de expropiación. Suele ocurrir que el pensamiento práctico que los profesores desarrollan en la escuela o el instituto viene a ser puesto en valor para ser invertido en el mundo académico universitario a beneficio del investigador procedente de la universidad. En cualquier caso, ha de señalarse que esta forma de relacionar teoría-práctica resulta tanto más provechosa para la formación del profesorado cuanto más tiempo dura, cuanto más consigue que germine la buena hierba de la reflexión, y cuanto más alcanza a despertar el interés por una formación permanente que incluya, al lado de la reflexión sobre el pensamiento que rige la práctica, el conocimiento académico del que se ocupa la universidad.

Mi aportación a esta parte del capítulo tiene una base autobiográfica inicialmente expuesta en Rozada (2006b), y no pretende ser una alternativa general a nada, sino sólo abogar por el reconocimiento de otra manera de establecer fructíferas relaciones teoría-práctica, cargando también, como las anteriores, con un importante lastre de limitaciones. En cualquier caso, su justificación no se busca a través de un mayor éxito que el de los enfoques anteriormente señalados, sino del reconocimiento de su posibilidad de ser y de su pertinencia para la formación inicial y permanente de un tipo de profesores interesados en concentrar en un mismo objeto su actividad práctica profesional y sus inquietudes intelectuales.

5.2. *Un segundo plano de teoría*

Es posible que la teoría y la práctica, asociadas aquí a los soportes institucionales de la universidad y la escuela respectivamente, no tengan otras posibilidades de plantearse sus relaciones que las ya apuntadas y, por lo tanto, no haya otro remedio que aceptarlas con las limitaciones que traen consigo. Pero para quienes sean capaces de distanciarse de ambos marcos institucionales y de generar otro tipo de teorías y de prácticas no tan estrictamente condicionadas por las culturas académico-universitaria por un lado y escolar por el otro, es posible plantearse también un nuevo tipo de relaciones. La característica fundamental de éstas, tal y como yo las entiendo y las propongo, es la de configurarse a la escala de las posibilidades del pensamiento y la acción de un individuo concreto; es decir, que ya no estaríamos hablando de relaciones teoría-práctica que son, como hemos visto, en gran medida relaciones entre instituciones muy distintas, sino que estamos pensando en las que tienen lugar entre el cerebro y las manos (por decirlo de alguna manera) de un mismo sujeto: el profesor.

Cerca de la universidad, pero no plenamente inserta en ella, hay lugar para una teoría mejor dispuesta para el establecimiento de un tipo de relaciones con la práctica diferentes a las que

anteriormente hemos visto. Las características de esa teoría, que podríamos reconocer como de segundo orden (gráfico 4), serían:

- La de aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización; lo que necesariamente trae consigo otra renuncia, a su vez, al reconocimiento de autoridad académica alguna en un campo del saber determinado. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como nutrientes básicos los saberes académico universitarios, pero no en una sola disciplina, sino en muchas de ellas, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad práctica de enseñar.
- La de renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.
- La de asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones que complican, más que resuelven, los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional imposible de traducir a prescripciones técnicas para actuar.
- La de comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos, y hasta puede que en algunos aspectos enfrentados, dispuestos para constituirse en referencias útiles para orientar (que no prescribir) las actividades de la práctica, observarlas y reflexionar acerca de ellas.

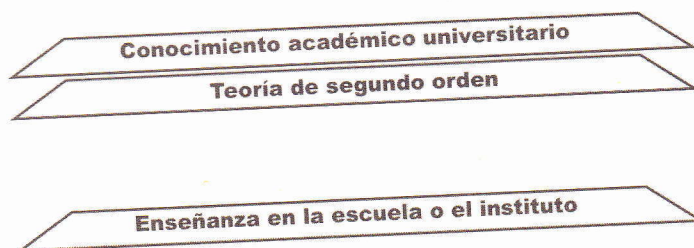


Gráfico 4

La teoría no se entiende aquí, pues, al modo que Shulman lo hace cuando aboga por la existencia y el desarrollo de un "conocimiento base para la enseñanza" que pueda ser transmitido a los profesores noveles en su formación inicial, sino como un conjunto interdisciplinar, no muy definido y abierto, de saberes de "segundo orden" dispuestos para ser sintetizados en una serie de principios e ideas fuerza que puedan ser tenidos en cuenta, más como telón de fondo de la acción que como prescripciones operativas concretas. No sería un conocimiento disciplinar dispuesto para aproximarse a la complejidad de la práctica pedagógica, sino complejizado él mismo, al utilizar fuentes que proveen de saberes litigantes entre sí.

Se trata, en suma, de un segundo plano de la teoría que resulta inapropiado para las habituales exigencias de la institución universitaria, sin que, por otra parte, como he dicho, aquí se cuestionen éstas, sino que, por el contrario, se señalan como necesarias para velar por la calidad

de las fuentes a las cuales se acude con el fin de constituir estas teorías de segundo orden.

El cultivo de un tipo de teoría así exige un sujeto con interés intelectual, pero no circunscrito a lo académico universitario. Estamos hablando de un rasgo de identidad profesional poco frecuente, pero que puede favorecerse con medidas institucionales universitarias y administrativas.

5.3. También otro plano de la práctica

El propósito de acortar la distancia entre la universidad y la escuela como expresiones extremas de una teoría y una práctica muy alejadas, no proponemos que corra sólo a cargo del reconocimiento de teorías de segundo orden configuradas a la escala de las posibilidades de un profesor de instituto o maestro concreto, sino que también la práctica de dar clase en un instituto o en una escuela ha de dar paso a un plano de la práctica distinto a éste en el que las manos se manchan de tiza, como les gusta decir a quienes se reivindican como prácticos frente a los teóricos (gráfico 5).

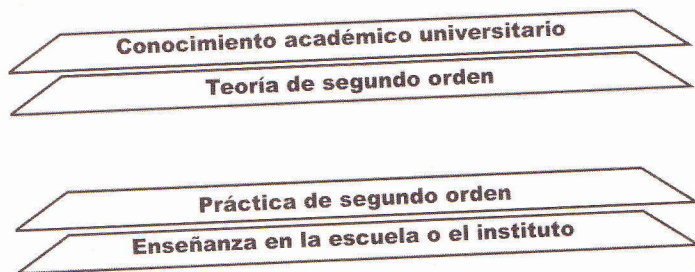


Gráfico 5

Se trata de un plano de la práctica cuya entidad vendría dada por:

- La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego, al mismo tiempo que, en buena medida, viene configurado por éstas y por el marco institucional en el que tienen lugar.
- El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro, lo cual no implica necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.
- El enfoque de algunos aspectos concretos de la práctica sin la pretensión de aislarlos totalmente del "ruido" para intervenir exclusivamente sobre ellos, sino sólo pretendiendo destacarlos y fijar la atención sobre los mismos, evitando la parálisis que produce el

tratar de abordar racionalmente un todo indiferenciado. No será, pues, ni una práctica vivida, como tal dominada por lo emocional y sobrecargada de aspectos que tienen poco que ver con el verbo enseñar, ni tampoco una práctica de laboratorio. Se tratará, por tanto, de una práctica que podríamos llamar también de segundo orden, que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo. Vendría a ser una práctica pasada por el tamiz de una "segunda mirada", como dirían Jesús Romero y Alberto Luis Gómez (2006) siguiendo a Hans Magnus Enzensberger, y por lo tanto con un nivel de crítica incorporado, pero no de crítica como descalificación apriorística, sino como predisposición exploratoria de lo que se da por sentado.

- Vendría expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones se sabe, generando el interés intelectual suficiente para que el profesor llegue a orientar una parte de su profesionalidad hacia las teorías de segundo orden a las que nos hemos referido en el punto anterior.

5.4. El espacio y la construcción de una "pequeña pedagogía"

Es entre estos dos segundos planos de la teoría y de la práctica donde estimamos que pueden darse un tipo de relaciones teoría-práctica que superen algunas de las limitaciones que presentan los intentos de relacionar las alejadas instituciones universitaria y escolar. Se trata de relaciones de permanente implicación mutua, establecidas a través de un proceso continuo de estudio, reflexión y acción (Rozada, 1997) que va configurando, a lo largo de una vida profesional, una teoría - práctica que recientemente he denominado "*pequeña pedagogía*" (Rozada, 2006b), expresión en la que el adjetivo tiene el sentido de biográfica y modesta. Como biográfica, no tiene pretensión alguna de universalidad, y como modesta, renuncia a ser reconocida como conocimiento académico de altura, aunque no a ser expuesta en la universidad como ejemplificación del tipo de relaciones que entre la teoría y la práctica puede un profesor concreto llegar a establecer, admitiendo su carácter difuso, y por ello sin ninguna pretensión de alcanzar un saber - hacer perfectamente perfilado, compacto y listo para ser transferido a otros (gráfico 6).

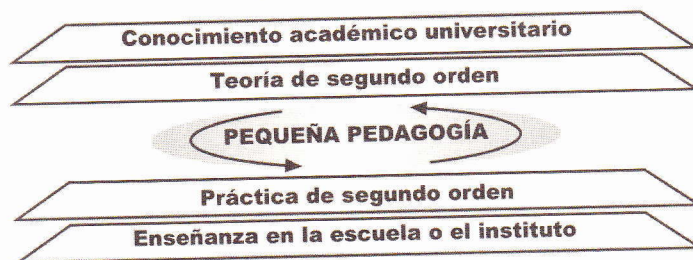


Gráfico 6

Ya hemos dicho que tal propuesta ha de enfrentar sus propias limitaciones. La principal de todas ellas es, sin duda, la escasez de profesores con una identidad profesional de este tipo, dispuestos a acercarse a la universidad sin poner por delante el interés de integrarse plenamente en ella, y capaces al mismo tiempo de pasar varias horas diarias en un aula y hacer de esa realidad el objeto de sus inquietudes intelectuales. Se trata de un profesional de la enseñanza distinto a los que, cada uno por su parte, se encargan de moldear la universidad y la escuela. Aunque no abundan estos profesores capaces de tener un trato diferente tanto con el saber como con el hacer pedagógicos, pensamos que puede favorecerse su aparición. Sin ir más lejos, en las recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de "Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria" se dice: "Se recomienda que para el desarrollo de estas enseñanzas, las universidades cuenten con profesorado universitario con experiencia docente e investigadora en materias o actividades formativas correspondientes e integren como profesorado asociado a profesores de educación secundaria en activo de reconocida experiencia y prestigio profesional"; y lo mismo, casi con idénticas palabras, se repite en las recomendaciones dadas con respecto a los títulos de grado de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil.

Esta podría ser una buena ocasión para promover figuras docentes con el perfil que acabamos de esbozar; profesores con una identidad profesional distinta a la que tienen, por un lado, los profesores universitarios, y, por otro, sus colegas de escuela o instituto, bien sea en su versión de sólo prácticos o en la de prácticos en la enseñanza e interesados intelectualmente en algún ámbito poco o nada relacionado con ella. No es fácil conseguir esto, pero resultará imposible si quienes toman decisiones de política académica o administrativa no comprenden adecuadamente la necesidad de este nuevo tipo de profesionales de la enseñanza.