APORTACIONES A LA FUNDAMENTACION DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA FORMACION DE PROFESORES

por Dr. JAIME OLIVER JAUME

La presente reflexión se inicia y desarrolla metodológicamente en el momento, conceptual y empírico, definido por las siguientes características:

–La constatación de la ineficacia, cuando no provocación de resultados altamente negativos –individual y colectivamente– de los sistemas educativos.

–El consecuente planteamiento de alternativas en educación que o bien apuntan hacia la desinstitucionalización de los sistemas –educación informal–, (lo que obliga a la revisión del concepto "sistema educativo"), o bien abogan por una sustitución de la institución escolar por las actuaciones educadores de los colectivos sociales –teorías de la desescolarización y de la muerte de la escuela–.

–La perspectiva de la educación permanente, interpretada como conjunción teórica y práctica de la educación con la experiencia vital. Ello exige la superación de los límites espacio (escolar / extraescolar) - temporales (preparación-para-la-vida / vida adulta).

–La necesidad de la perspectiva y metodología prospectivas. En efecto, uno de los aspectos más profundos de los resultados negativos de los sistemas educacionales está fundamentado en la constitución anacrónica de los mismos (Ortega, Husen, Töffler).

–La revisión profunda a la que se hallan sometidos los contenidos de los curricula, de manera especial los pertenecientes al nivel de Educación Básica. La transmisión de conocimientos, y aun el auto-descubrimiento de los mismos, se ha convertido en aspecto secundario y, en todo caso, subordinado a la adquisición de técnicas de maduración global –como persona–, actualización de determinadas actitudes y a la vivencia de determinados valores, que serán, en definitiva, los que constituyan de la vida –a nivel individual y colectivo– una experiencia a nivel humano y personal.

A partir de la multiperspectiva indicada, por analogía y extrapolación, cabe concretar algunas de las directrices fundamentadoras de las estrategias para la formación de profesores.

1.–En primer lugar y ante la realidad constatada en la mayor parte de países, de muy diversas geografías –físicas, culturales y políticas– del fracaso de los sistemas educativos, adquiere el profesor su mayor protagonismo, no suficientemente investigado aún, en cuanto a causa provocadora del citado fracaso o, por el contrario, causa evitadora del mismo.

De manera insistente se reclama la absoluta necesidad de reciclage del profesorado en los casos de innovaciones o reformas. Pero la transcendencia del papel del profesor –agente educador personal– es absolutamente previa a todo concepto de innovación o reforma: se trata del elemento –input– más determinante de los resultados –outputs– de los sistemas educativos.

Ello requiere, ciertamente, concreciones muy matizadas, lo cual no impide que, de forma general y en relación a los niveles básico y medio, y, naturalmente, con mayor incidencia en los aspectos específicos de "microsistema" (clase, centro educacional formal, relación profesor-alumno,

orientación, etc...) dicho aserto quede expresado como primera tesis de esta reflexión. Evidentemente y en los aspectos específicos de "macrosistema" (evaluación de resultados globales del sistema educativo, relación "sistema educativo - sistema social", etc...) el profesor –como elemento primordial del sistema educativo– está sumamente condicionado por factores económicos y políticos, cuya transcendencia puede convertirse en determinante.

En todo caso y a cualquier nivel, y de manera especial en nuestra conyuntura histórica, la correlación entre calidad de los sistemas educativos y la calidad de los profesores debe considerarse de forma incuestionable altamente positiva.

Planteada la cuestión de forma inversa, resalta todavía más la anterior afirmación. ¿Cuál sería el sentido y la funcionalidad de unos presupuestos considerables, de edificios escolares pedagógicamente diseñados, de material didáctico adecuado, incluso de infraestructura legal educativa satisfactoria, si faltase el profesorado con la adecuada formación general y la preparación técnica?

Otro problema, y no fácil –al que intentaremos dar una respuesta, aunque limitada y provisional, en esta investigación– radica en determinar en qué ha de consistir dicha formación y cuáles son sus elementos más específicos.

2.–La ya tópica crisis de la institución escolar, de la cual el profesor forma parte muy importante, y las alternativas presentadas de educación informal o de desescolarización de la sociedad, pasando ésta a actualizar y dinamizar sus potenciales educadoras, cuestionan la función docente profesionalizada, entendida según las actuales coordenadas.

Aún despojando al concepto actual de profesor de toda connotación funcionarial, surgida con la configuración de los estados contemporáneos, y aún de las connotaciones deformadoras de su auténtica imagen –autoritarismo, verbalismo, actuación represora, agente de adoctrinamiento, etc...– quedan planteadas en toda su profundidad las siguientes cuestiones:

¿Hay que seguir pensando para el futuro en el docente –educador– profesionalizado, que desempeña sus funciones todo el período de su vida activa?

¿Tiene hoy –y más aun, tendrá en el futuro– sentido la profesión docente?

¿Hasta qué punto afecta radicalmente al profesional de la actividad escolar la crisis de la institución en la cual aquella se realiza?

Bousquet se ha referido a la diversificación tipológica del profesor del futuro, separando las funciones de "ingeniero de conocimientos" de las propias del "consejero de aprendizaje". Illich reclama la desaparición en el profesional de la educación de todo rol de "guardián", de "predicador" y de "terapeuta", y aun la desaparición de su actuación en las instituciones escolares.

Considerando necesaria la permanencia de la institución escolar en el futuro –aunque con imprescindibles cambios– las pautas a tener en cuenta en relación a la característica profesional del docente serían las siguientes:

a) la total relativización de la profesionalidad del educador (ello supondría la temporalización relativa en el ejercicio de las funciones en un sentido diacrónico –cada vez será más frecuente la dedicación a la enseñanza solamente durante una parte del período vital activo– o en un sentido sincrónico –simultaneando esta actividad con otras profesiones–).
b) la profunda diversificación de la función docente y educadora (la anquilosada actuación –aparentemente única e insustituible– del profesor que imparte la clase a unos alumnos concretos de un curso determinado en un contexto espacio-temporal totalmente acotado deberá dar lugar a variadas actividades de administración educacional; dirección y gestión de centros educativos; programación, ejecución y evaluación educacional; investigación, diseño y organización de situaciones de aprendizaje y material didáctico; coordinación de actividades extraescolares –del entorno y de la familia–; orientación personal, cultural y profesional, etc.) que potenciará y exigirá la multivariada tipología profesional.
c) la multivariada tipología profesional en el campo de la educación presupone una multiforme preparación y formación, y la posibilidad de acceso a la actividad docente desde otros campos profesionales, relativizando la vía de acceso normal hasta ahora a través de unos estudios previos a toda actividad profesional.
d) además de la figura del educador individual profesionalizado en el futuro adquirirán importante protagonismo los agentes educativos colectivos –grupos de muy diversa índole– y los servicios, núcleos e instituciones sociales desescolarizados –mass-media, entes de producción o de ocio, formas de vida sociales, etc...–. En este sentido, podría hablarse de una cierta profesionalización colectiva –siempre relativa– y que supondría como contrapartida la desprofesionalización progresiva individual clásica.

3.–En el sentido de la investigación iniciada en estas páginas y en la perspectiva de la educación permanente, surgen las siguientes preguntas:

¿Puede ser suficientee y válida para siempre la formación del profesor recibida en unos años de estudio durante su juventud?

¿Son adecuados unos momentos de reciclage –que, por otra parte, son frecuentemente más teóricos que reales y efectivos– de forma periódica o con motivo de alguna innovación en los sistemas educativos?

Por el contrario, y como dimensión fundamental de toda formación para la práctica profesional de la educación, resulta una exigencia irrenunciable la actitud y la metodología de la provisionalidad, de la relativización ideológica y tecnológica, de la búsque-

da constante de la adecuación de los medios a cada circunstancia, de la permanente contrastación de la teoría, o teorías, con la praxis. El profesor, (y esta afirmación ya constituye un tópico, aunque no por ello es suficientemente tenida en cuenta) no está maduro, o preparado o formado, en un momento dado, sino que su actuación cotidiana –práctica nutrida de reflexión, estudio e investigación– en su constante retroacción cibernética, constituye su permanentemente inacabada maduración profesional.

Consecuentemente los planes de estudio de formación profesoral deberían incluir apartados, actividades y materias que constituyeran la real infraestructura –técnicas y actitudes– de la maduración y preparación permanente.

4.–En la fundamentación y raíz misma de la formación profesoral permanente se halla la dimensión prospectiva de su actuación y, simultáneamente y de forma previa, de su misma formación.

Porque, si las instituciones educativas formales han de dejar de constituir no precisamente un nexo sino una rémora del pasado, y a la teoría y a la práctica pedagógica ha de dejar de serles consustancial un cierto anacronismo, ha de ser, básicamente, porque los profesores abandonen sus roles de repetidores del pasado –con una interpretación anquilosada de la historia, de la filosofía y de la cultura– y se conviertan en investigadores del futuro y en animadores del cambio. Ciertamente, y por situarse su actuación en la encrucijada de crisis histórica actual, su papel resulta extraordinariamente difícil: su propia libertad y exigencia ética ha de hacerse compatible con la maduración libre y personal (izada) de los educandos, y en el análisis, vivencia y actualización de valores, el papel del profesor deberá consistir, menos en transmisor de los mismos y más en testimonio de fidelidad personal a la opción libremente realizada y constante y sinceramente revisada.

El papel del profesorado como investigador del futuro y animador del cambio se nutriría –en su formación y en su praxis– de las siguientes prioridades:

–Técnicas de auto-aprendizaje, más que transmisión de conocimientos.
–Análisis constante y extrapolación de las tendencias en el comportamiento social.
–Vivencia de la libertad en sus categorías más profundas y más comprometidas.
–Práctica multidimensional de la creatividad.
–Actitud sistemáticamente crítica en objetivos, metodologías y prácticas educacionales.
–Medotología comparativa sincrónica y diacrónica, con profunda perspectiva histórica.
–Investigación de valores más que dogmática de datos y normas.

5.–Además de los aspectos ya citados, la formación del educador profesional –siempre en la acepción relativizada a la que hemos aludido– exige un curriculum muy diverso al común en la actualidad.

Al ineficaz curriculum para el profesorado de la llamada Enseñanza Media (con la ausencia en sus planes de estudio de contenidos teóricos y prácticas educacionales –nos referimos a nuestro país, especialmente–) y al desenfocado, esterilizante y absurdo –por sus alambicadas especializaciones y subespecializaciones que parecen ignorar la realidad de la Educación General Básica española– curriculum que constituye el Plan 1971, vigente actualmente en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, deberán sustituir unos curricula que, ofreciendo diversas alternativas y opciones, incluyan los elementos siguientes:

–Nivel necesariamente universitario.
–Duración de dos a seis años, académicos o naturales.
–Los objetivos prioritarios de los curricula estarán dirigidos a la mejora cualitativa del profesor como persona (factor de comunicación y convivencia; experiencia de plena y libre auto-realización; fidelidad a valores libremente aceptados, etc...), considerando los aspectos técnicos y profesionales como subordinados a aquellos.
–Equivalencia temporal en el curriculum de los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.
–Las experiencias prácticas (cuya finalidad no sería tanto la puesta en práctica de la teoría como la posibilitación de situaciones en las que emergiera el necesario desarrollo madurativo humano-personal y, por supuesto, profesional) abarcarían una extensa gama de posibilidades, entre las cuales estarían:
–Prácticas en centros educativos formales y de orientación.
–Participación en actividades de animación cultural, social y de ocio.
–Prestación de servicios en centros sanitarios (con especial incidencia en medicina infantil y de la tercera edad).
–Experiencias de trabajo agrícola, industrial y de servicios.
–Actuaciones en el campo de los mass-media.
–Participación en actividades de ámbito religioso, sindical y político.
–Viajes individuales o colectivos debidamente programados en sus contenidos formativos, algunos necesariamente al extranjero.
–Participación en centros de investigación tecnológico-científica o educativa.

Evidentemente el desarrollo práctico y efectivo de un curriculum con estas características supone no sólo un cambio radical de los planes de estudio vigentes para la formación del profesorado sino una profunda revisión de las estructuras y funcionamiento de las Facultades y Escuelas. Más aun: la conclusión provisional que podría emitirse después de la reflexión llevada a cabo consistiría en la constatación de la imposibilidad de los centros de formación del profesorado para la adecuada –en un futuro próximo y ya en el presente– preparación de los nuevos profesionales de la educación.

La nueva alternativa exige la colaboración muy activa de toda la sociedad en la preparación de los nuevos profesores.