



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(2), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado

JUANA MARÍA MADRID IZQUIERDO & LIDIA AMANDA LUCERO

RESUMEN

El estudio de la formación, funciones y cambios del profesorado es una actividad compleja, multidimensional, polémica y actual que involucra a distintos niveles de análisis de los diversos componentes de la preparación profesional. En este sentido, parece relevante exponer aquí y ahora, algunas reflexiones acerca de la dimensión pedagógica y política de la formación inicial y permanente del profesorado de cualquier nivel educativo, afirmando que el tener en cuenta esta dimensión viene motivado por la necesidad de considerar un proyecto educativo y político de la sociedad, en tanto elemento intrínseco.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores; Principios de educación; Modelo didáctico; Sociedad; Política de la educación.

Introducción

Desde una perspectiva investigadora, que pretenda abordar, con cierto rigor, un aspecto cualquiera del ámbito educativo, ineludiblemente -debido a la complejidad intrínseca que presenta-, requiere que se acote y se contextualice referencialmente dicho objeto de estudio, sin aislarlo asépticamente del resto de elementos con los que muestra una interrelación dinámica y real pues, si así lo hiciéremos el análisis y resultados de nuestra investigación carecería indefectiblemente, del pretendido rigor científico. En este sentido, la opción de un modelo concreto de investigación parece significativo y de enorme relevancia: nunca sería una decisión arbitraria.

De este modo, consideramos de gran interés y coherencia delimitar el objeto de estudio, pero estableciendo simultáneamente las posibles conexiones reales del mismo con otros elementos de la estructura, no sólo educativa, sino también social y ésto

último por dos razones fundamentales: la primera es que el sistema educativo, en su globalidad de niveles, hemos de considerarlo como un sistema abierto que, y segunda, como institución social cumple una serie de funciones específicas (algunas de las cuales no son visibles).

Como punto de partida de nuestro texto, nos vamos a situar en cuestiones tales como: ¿qué significa ser profesor/profesora?; ¿cuáles son o deberían ser sus funciones?; ¿qué implica pensar y diseñar planes para la formación docente?; ¿qué demanda la sociedad actual a estos profesionales?. Sin duda, parece probable que nos encontraremos con respuestas disímiles y amplias, que mucho tienen que ver con las variables económicas y políticas del contexto social y educativo desde el que nos posicionamos en el momento de realizar un análisis de estas cuestiones.

En efecto, en el marco de distintos encuentros, jornadas, seminarios y congresos nacionales e internacionales de educación, se han dado a conocer **experiencias y reflexiones acerca de la formación y del rol docente**, de sus limitaciones y perspectivas en relación al «*estilo de enseñanza más eficaz*»; la «*educación del profesorado*», «*estudios prospectivos de necesidades referidas a la formación del profesorado, resultados de análisis sobre el concepto que de sí mismo tienen los profesores*»; «*la formación del profesorado en la investigación del aula*», así como otros trabajos sobre las «*funciones y competencias didácticas como base de formación y perfeccionamiento*» y sobre «*el pensamiento del profesor*» (IMBERNÓN, 1994, p. 21). Estos trabajos, nos confirman que el estudio de la formación, funciones y cambios del profesorado es una actividad compleja, multidimensional, polémica y actual que involucra a distintos niveles de análisis de los diversos componentes de la preparación profesional.

2

En este sentido, nos parece relevante, aquí y ahora, exponer algunas reflexiones acerca de la **dimensión pedagógica y política** de la formación inicial y permanente del profesorado de cualquier nivel educativo, afirmando que el hecho de tener en cuenta esta dimensión viene motivado por la necesidad de considerar un **proyecto educativo y político de la sociedad**, estimándolo como elemento intrínseco de la formación del profesorado.

Una vez más, se trata de analizar y establecer las relaciones existentes entre la educación y la sociedad. Para fundamentar esta tesis se trabajará en los siguientes temas:

- A.- Paradigmas y modelos en la formación del profesorado.
- B.- El contexto educativo y social de acción de la profesión docente.
- C.- La dimensión política (educativa e ideológica) de la formación del profesorado (universitario y no universitario).

A.- Paradigmas y modelos en la formación docente

Las instituciones de formación del profesorado tienen dos funciones claras y específicas: primera, formar profesores enfocada a distintos niveles de educación y, segunda, proponer alternativas para continuar la formación permanente del profesorado.

Asimismo reconocemos que, dentro del aula, alumnos y profesores adoptan diariamente centenares de decisiones (dicen los expertos que una decisión cada dos

minutos por término medio) con un objetivo común, aprender lo que se enseña y a ser posible, hacerlo de una manera comprensiva, profunda, significativa. Lamentablemente muchas de estas decisiones no son consecuencia de un proceso reflexivo, se parecen más a reacciones, impulsos, improvisaciones repentinas y de efectos imprevisibles; o por el contrario, se basan en reglas, costumbres, patrones rígidamente ejecutados, para los que las variables del contexto resultan anecdóticas. En ambos casos, nos atreveríamos a decir, que se promueve un aprendizaje mecánico, inconexo, superficial, más próximo al «prender» que al «aprender». (MONEREO Y CLARIANA, 1993, p. 1).

En este y otros sentidos, también nos parece interesante considerar que la formación del profesorado es la resultante de acuerdos entre distintos grupos sociales hegemónicos que intentan que sus posturas y proyectos sean teorías y prácticas educativas de ese momento. Situación que nos induce a realizar un análisis crítico de la realidad de la formación docente en cada espacio histórico y cultural.

Tal y como afirman MONEREO Y CLARIANA (1993), «se defiende el interés y la necesidad de aprender como una consecuencia de pensar... y pensar para nosotros significa regular conscientemente las propias decisiones y el comportamiento que generan...» (p.1). Los profesores y profesoras, ya no deben ser meros propagadores de conocimiento; sino que su tarea debe consistir en ayudar a reconstruir ese conocimiento.

De esta manera, se deja de lado un **paradigma positivista**, en el que se evidencia la fuerza del poder del saber del docente sobre el del alumno, donde se coloca más énfasis en el producto que en el proceso de aprendizaje, en el que se refuerza una reproducción pasiva; se avanza a partir de un **paradigma interpretativo**, en el que ambos actores -alumnos y docentes- participan en la construcción del conocimiento, a través de distintas estrategias de acción, poniendo todo el esfuerzo para lograr la comprensión de la tarea que se lleva a cabo; y se asume entonces, un **paradigma crítico y emancipador**, integrador del conocimiento, con el que se busca una integración local y global y por ende la transformación cultural; en este caso, el profesorado apuesta por un **cambio educativo y social** y por un cambio de los modelos existentes desde objetivos de mayor igualdad y justicia social.

Desde este último paradigma, se piensa en el trabajo de profesores «estratégicos» que asuman la necesidad de «enseñar a pensar» para «aprender a ser». En este sentido, se pueden señalar ventajas, tanto para el profesorado como para el alumnado, puesto que, el respeto a la diversidad cognitiva e ideológica posibilita la independencia en el aprendizaje que permite aprender por sí mismo y obtener rentabilidad cognitiva, favorecedora de una responsabilidad compartida y de la autoestima de la persona que aprende; educar equivale, entonces, a pensar sobre la materia de conocimiento, tendiendo a la formación de ciudadanos críticos en base a una flexibilidad mental y a la apertura hacia el exterior, lo que conlleva hacia una funcionalidad del aprendizaje para resolver problemas de la vida cotidiana. (Cfr. MONEREO Y CLARIANA, 1993, p. 3). No obstante, hemos de insistir en la dimensión ideológica que lleva aparejada la elección de un paradigma educativo, en el ámbito de la formación del profesorado de cualquier nivel de enseñanza.

En efecto, lejos de tratarse de una opción meramente técnica, tal y como lo pretendería el paradigma racional-tecnológico, cuando optamos intencionalmente por un modelo concreto de formación del profesorado (docencia e investigación), esta-



mos decidiendo voluntaria y conscientemente, qué tipo de enseñanza y/o educación se llevará a cabo en un futuro inmediato y sus repercusiones en la sociedad.

Ahora bien, necesariamente hemos de manifestar una observación y/o advertencia, fruto de la reflexión intelectual sobre la práctica cotidiana: cuando no existe un planteamiento previo a la elección de un modelo y/o paradigma de formación docente (...) no nos cabe la menor duda de que estamos instalados dentro del modelo de enseñanza dominante, es decir, el paradigma racional-tecnológico. En nuestra opinión, sólo cuando se reflexiona previamente y con rigor, se está en situación de posicionarse en otro modelo de formación diferente (el interpretativo-simbólico o el socio-crítico) en el que hemos sido instruidos nosotros mismos. En efecto, estaríamos abocados a reproducir de manera inconsciente, y tal vez consciente, nuestro modelo de formación docente (que es el que conocemos y por el que nos han seleccionado positivamente como profesionales de la enseñanza).

Así, lo que manifestamos es que: sólo desde la reflexión rigurosa y desde el análisis de las implicaciones político-sociales de cada modelo de formación docente, seremos capaces de superar y/o mejorar la formación del profesorado de todo el sistema de enseñanza; asimismo, entendemos como necesario que esta reflexión se traslade a las mismas aulas de formación inicial del profesorado, haciendo consciente a los estudiantes de la trascendencia que tiene la adopción de cada uno de los modelos de enseñanza descritos. Es más, hacerles comprender que sólo cuando se considera necesario el cambio social es cuando se hace preciso optar por otro modelo alternativo (socio-crítico).

B- El contexto educativo y social de la profesión docente

Entre los cambios que delinear el mundo actual podemos reconocer, entre otros, el cambio generalizado y acelerado en todos los sectores de la actividad humana; la emergencia de un número cada vez mayor de fenómenos sociales, económicos, medio-ambientales y tecnológicos, así como la complejidad de estos fenómenos como consecuencia de su interacción; la incertidumbre sobre el devenir de los acontecimientos a causa de la creatividad innovadora que aparece frente a una visión determinista y el avance de una sociedad civil, ávida de libertad, democracia y bienestar, apoyada por la extensión universal rápida y creciente, de los bienes de la educación e información a través de los medios de comunicación social, la globalización de problemáticas y actuaciones económicas políticas.

En este sentido, es evidente, que el progreso social exige cambios en distintos sistemas educativos nacionales, considerados como organizaciones sociales que responden a intereses e ideologías propias de una sociedad y como relación directa, exige cambios en la preparación del profesorado que tendrá en sus manos el destino de la formación de los ciudadanos. Sin embargo, los cambios que se llevaron adelante, se han visto acompañados por una creciente insatisfacción, que parte de la consideración que los mismos no dan respuestas a las demandas actuales de la sociedad en la que está inserto el sistema educativo. En las distintas contrapropuestas, se puede reconocer una preocupación por la aparición de nuevos modelos, nuevas estrategias, formas de accionar y actuar, desde aspectos metodológicos, pedagógicos, psicológicos entre otros pero, los mismos sólo se quedan en la controversia y el debate que no excede los límites del contexto próximo.



En estos intentos de cambios, no se perciben intenciones de confrontar los fundamentos filosóficos, políticos e ideológicos sustentadores de los sistemas educativos actuales y de las reformas que se proponen; análisis que posibilitaría abordar las articulaciones de la Política Educativa con los actores sociales, los acuerdos y los conflictos que emergen del debate respecto a sus «intereses» y el papel del Estado en la construcción de una Política Educativa que delinearía desde determinados supuestos, la formación inicial y permanente del profesorado. En efecto, parece evidente que el discurso formalista, dominante sobre la educación y el sistema de enseñanza sigue defendiendo propuestas de modernización desde una **actuación didáctica tecnicista**. Se olvida, en innumerables ocasiones, de analizar el contexto socioeconómico y las funciones ocultas del sistema de enseñanza dentro del mismo (LERENA, 1980; MADRID Y OTRA, 1996), por lo que seguimos abocados a mantener permanentemente cierta ignorancia «atrevida» y obstaculizadora del proceso de conocimiento.

En este aspecto, sería interesante considerar las reflexiones de algunos autores (LERENA, 1980; DELVAL, 1983) en relación a las funciones comunes y diferenciadas del sistema de enseñanza en todos y cada uno de los niveles: al considerar que éste es una institución destinada a la transmisión de conocimientos, nos vemos obligados a admitir que se trata de una de las instituciones que peor funciona, en cuanto a que la relación entre el tiempo y el esfuerzo que se dedica a ello y los resultados que se obtienen no puede arrojar un balance más pobre (a no ser que todo el alumnado «no pase adecuadamente»). De este modo, habría que aceptar que la función del aparato escolar no es únicamente la de transmitir conocimientos, ni la de producir individuos que sean capaces de pensar y decidir por sí mismos; sino que sirve, además, a otros fines como es contribuir al mantenimiento del orden social vigente y a la producción de adultos que sean lo más parecidos posibles a los que ya existen y que se mantienen en las posiciones de poder. Estos autores defienden una función conservadora (no siempre visible) del sistema educativo formal y explican dos de las vías utilizadas para su logro: **a)** promoción de los individuos que pertenecen a las clases dominantes, para reproducir fielmente la estructura social y, **b)** transmisión de ideas y actitudes que tienden, de igual modo, a dicha conservación del orden social y que dificultan, consecuentemente, las posibilidades de un cambio real y efectivo; «*lejos de ser único, el sistema de enseñanza es múltiple: su compartimentación responde a la compartimentación de la sociedad (...). La división y jerarquización interna del sistema de enseñanza, no hace sino duplicar, y con ello legitimar y reproducir, la división y jerarquización, interna de la sociedad*». (Lerena, 1980, p. 64). El profesorado, por tanto, bajo la apariencia de neutralidad, objetividad, justicia y naturalidad que da la institución escolar, realiza clasificaciones escolares (que no son otra cosa que clasificaciones sociales) y que los estudiantes legitiman, interiorizan la selección, la eliminación, la cultura dominante.

Pero sigamos profundizando en el discurso sobre las funciones más ocultas del sistema educativo en nuestra sociedad; para ello hemos de referirnos a la Universidad, subsistema privilegiado del sistema de enseñanza: «*el hecho es que la Universidad vive inmersa en una sociedad, alimentada e institucionalizada con unas expectativas y funciones concretas*» (París, 1974, p.35).

Estas «funciones de la Universidad al servicio de la sociedad» quedan recogidas en el artículo 1.2. de la Ley de Reforma Universitaria (1983):

- a) La creación, desarrollo y transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de la Comunidad Autónoma.
- d) La extensión de la cultura universitaria.

Asimismo, y congruentemente, desde el discurso racional-tecnológico se insiste en la **función profesional de la universidad**, sobre la eficacia productiva y, consecuentemente, también sobre la cultura de la evaluación y los «desajustes» entre el funcionamiento interno de esa institución y las demandas laborales del mercado de trabajo. El paso siguiente y fácil de adivinar: la solución y/o programa de acción para curar estos males consistiría en «*profesionalizar el ejercicio docente*», «*complementar la docencia y la investigación*», realizar una mejor orientación vocacional a los estudiantes, modificar los planes de estudio, rentabilizar y aumentar los recursos personales, didácticos, materiales... Se trata, qué duda cabe, de un discurso técnico, cerrado y convincente (LERENA, 1987, pp. 163-193).

Sin embargo, hay autores que, dentro de una línea de conocimiento crítico nos advierten de la necesidad de interrelacionar elementos pedagógicos y el contexto socioeconómico y político de la universidad, refiriéndose a él como instrumento que nos ofrece una información más exacta sobre las relaciones entre universidad, formación y empleo, del valor social del título académico y del examen, de qué tipo de formación y la que se da y/o puede darse en la universidad, de cómo la «educación del especialista» (el experto como producto de la institución y no de la educación) supone un proceso de racionalización y burocratización de la sociedad contemporánea (...).

C.- Dimensión política (educativa e ideológica) de la formación del profesorado

Sosteniendo que la calidad de la enseñanza depende no sólo de las características efectivas generales de un sistema educativo, sino que a la vez, es consecuencia y causa de la calidad global de la vida colectiva y además, que todo pensar e interpretación es ideológica, se plantea que toda decisión asumida para la formación del profesorado, responde a una realidad, espacio y tiempo determinado que incluye intencionalidades y condicionamientos culturales, sociales e históricos de las ideas, medios y valores que se sostienen en ese contexto particular.

En efecto, el concepto de educación no puede ser pensado sin referirlo a la noción de poder político y económico, así como no se puede pensar el acto político, sin referirlo al acto educacional. En este sentido, la educación es considerada como sinónimo de ideología en cuanto a su postura y cosmovisión del mundo social, una forma de conciencia de una concreta práctica social.

En cualquier caso, entendemos que una propuesta de formación del profesorado está configurada por discursos probables, en la que debe ser posible reconocer un hecho social y por ello susceptible de una constante fluctuación como consecuencia de las diversas formas de acción que sobre ella ejerce la misma sociedad y la ideología que opera como criterio de convicción y como interés de equilibrio social.



Ahora bien, una recuperación general de experiencias de formación docente, muestra que en la formación inicial de los profesores se destaca «*la existencia de algunos mitos culturales, no declarados explícitamente, que los profesores en formación reconocen y asumen, en gran medida porque son coherentes con el conocimiento de la enseñanza que ya poseen como consecuencia de su escolarización previa...*», «*la tendencia general consiste en presentar a los profesores en formación el conocimiento como algo ya dado, objetivo, absoluto, indiscutible...*», «*los profesores aprenden a aceptar con naturalidad el principio de estratificación y clasificación de los alumnos, así como a reconocer que existe un principio de autoridad y disciplina en clase en el cual es imposible desarrollar ninguna actividad docente...*». Se está hablando del «*currículum oculto... como contenido de los mensajes que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras que subyacen al significado tanto en su contenido formal como a través de las relaciones sociales (citados en GINSBURG Y CLIFT, 1990: 451)*» (GARCÍA, 1994, pp. 265-267).

En todo caso, queremos insistir en el hecho de que las directrices ideológicas y formativas, le vienen dadas al sistema educativo, desde instancias del poder político del momento, el cual guarda estrecha relación con las instancias de carácter económico. Así, APPLE (1986) sostiene que el estudio del conocimiento educativo tiene que ser planteado en el ámbito de la ideología, de lo que se considera el conocimiento auténtico por grupo y clases sociales.

Por todo ello, el hecho de pensar en una formación del profesorado acorde a las características del momento histórico, político y social, lleva a plantear esta **dimensión pedagógica y política**, como una alternativa para reconocer los presupuestos ideológicos que recuperan las «*claves de interpretación de la lógica de funcionamiento de determinadas acciones y en particular de la educación... Conceptualizar y estudiar la ideología dominante de una sociedad, resulta una operación interesante... su función es ocultar, enmascarar y con ello preservar los fundamentos reales en que descansa la práctica educativa...*» (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ Y OTROS, 1996, p. 21).

En este sentido, ofrecer la oportunidad a los profesores y profesoras en su formación inicial y/o permanente, de considerar, reconocer, desvelar los principios políticos (educativos e ideológicos) que orientan el quehacer docente cotidiano, será un tema de gran interés para quienes nos movemos en este dinámico y creativo espacio que es el Sistema educativo general y el Sistema Escolar en particular; mientras tanto podremos asumir nuestras actividades con un compromiso fundado en cuestiones y análisis críticos.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- GARCÍA, Marcelo (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- DELVAL, J. (1983). *Creer y pensar*. Barcelona: Laia.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A.; MADRID IZQUIERDO, J.; SÁEZ CARRERAS, J. (1996). *Lecturas sociopolíticas de la Educación*. Murcia: D.M.
- IMBERNÓN, Francesc (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LERENA, Carlos (1980). *Escuela, Ideología y clases sociales*. Barcelona: Paidós.
- LERENA, Carlos (1987). Universidad, formación y empleo. En Carlos Lerena (Ed.), *Educación y sociología en España* (pp.163-193). Madrid: Akal Universitaria.
- MADRID, Juana María y SE-RRANO, F. (1996). Orientaciones socioeconómicas de la política Educativa en los países de la Unión Eu-



ropea. *Revista Anales de Pedagogía*, nº 14, 145-156.
MONEREO FONT, C. y CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal Investigaciones educativas.
PARÍS, Carlos (1974). *La Universidad española actual: posibilidades y frustraciones*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.

Dirección

Juana María Madrid Izquierdo

Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Campus de Espinardo. Murcia
Correo Electrónico: jmmadri@fcu.um.es

Lidia Amanda Lucero

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco".
Comodoro Rivadavia. Chubut (Argentina)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

MADRID IZQUIERDO, Juana María & LUCERO, Lidia Amanda (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>].