

## ***Las Reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?***

Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ

Datos de contacto:

Jaume Martínez Bonafé

Departamento de Didáctica  
i Organització Escolar  
Avda. Blasco Ibáñez, 40  
46010 Valencia  
Tel. 963864427  
E-mail: jaume.martinez@uv.es

Recibido: 02/04/2013  
Aceptado: 26/07/2013

### **RESUMEN**

Se realiza un análisis sobre la situación actual de los planes de estudios en los grados de Educación, tras la reforma del EEES con el proceso de Bolonia, apostando por la necesidad de generar un verdadero debate social acerca de la estructura, contenidos y finalidades de la formación inicial en la universidad.

La segunda parte del trabajo muestra algunos principios de procedimiento hacia los que orientar el trabajo en las instituciones de educación superior, algunos de los cuales nos hablan de la necesidad de educar en la mirada, la escucha, el aprendizaje del deseo, el cultivo de la pedagogía crítica, etc.

**PALABRAS CLAVE:** formación inicial del profesorado, saber profesional, pedagogía crítica, política educativa.

## ***Reforms in initial teacher training. However, what represents good knowledge for good female teachers?***

### **ABSTRACT**

In an analysis of the current situation of the curricula in degrees in Education, following the reform of the EHEA through the Bologna process, is conducted, relying on the need to create a real public debate about the structure, contents and objectives of initial training at university.

The second part of the paper shows some procedural principles to guide the work of higher education institutions, some of which explain the need to educate the looking, the listening, the learning of desire, the cultivation of critical pedagogy, etc.

**KEYWORDS:** initial teacher training, professional knowledge, critical pedagogy, educational policy.

## ***Sobre la importancia de un verdadero debate social***

Las implicaciones y consecuencias de las decisiones que toman las Administraciones para el desarrollo cultural y educativo de los pueblos, son bastante más importantes de lo que pueda parecer a simple vista, o miradas de un modo puntual, sin memoria ni perspectiva histórica. A menudo estas decisiones se disfrazan con argots técnicos y de especialización profesional, de manera que la cuestión aparezca a los ojos del ciudadano como un problema de *los expertos*. Quizá por eso no sorprenda tanto el escaso eco social de decisiones políticas como los cambios o reformas de la formación inicial de los maestros y maestras de Infantil y Primaria y del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Habrá que reconocer que sorprende un poco más la escasa preocupación que esta cuestión merece entre los propios profesores, sus asociaciones profesionales y las organizaciones sindicales. Parece que el problema de la formación es casi de exclusiva preocupación de la institución universitaria encargada de impartir/vender los títulos académicos, en el interior de una dinámica institucional claramente corporativa: ¿cuánto más me dan o cuánto más me quitan de mi área de conocimiento o disciplina para dártela o quitártela a ti? Por ese camino y con esos niveles de preocupación no es extraño que perdamos el tren de un cambio que acuda a la raíz, un cambio en profundidad, necesario y urgente.<sup>1</sup>

Por eso, la primera cuestión por reivindicar en el proceso de revisión de los títulos de la formación inicial del profesorado es un amplio y bien organizado debate social y profesional. Los ciudadanos y ciudadanas, los profesionales de la educación, los formadores del profesorado, tienen derecho a conocer y dar a conocer sus criterios y deseos sobre qué conocimiento y competencia profesional requiere la función docente. Ese debate no es exclusivo de los «expertos» y menos todavía puede depender de las ocurrencias tecnocráticas de una agencia externa a las Universidades y el Ministerio: la ANECA, una fundación creada a la luz del discurso de la convergencia europea y, según mi punto de vista, con una clara hegemonía de la concepción neoliberal de la función de las universidades.<sup>2</sup>

Junto a la reivindicación de un amplio debate social, no es ocioso reclamar la seriedad y el rigor que este merece. Nuestros años de democracia formal han producido suficientes ejemplos de la perversión de los procesos de participación social. La Ley Orgánica de Educación empezó con consultas a través de Internet

---

1 Un elaborado análisis sobre los procesos crecientes de crisis de legitimidad de la institución universitaria puede verse en B. de Sousa Santos (2004; 2010).

2 He desarrollado una crítica en profundidad a los derroteros neoliberales de las universidades en mi texto: «Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior», *Revista Aula de Encuentro*. Universidad de Jaén. Número especial (2012). pp. 39-52. Puede consultarse en <[http://www.uv.es/bonafe/documents/Ense%F1ar\\_en\\_la\\_Universidad\\_P%FAblica.pdf](http://www.uv.es/bonafe/documents/Ense%F1ar_en_la_Universidad_P%FAblica.pdf)>.

y acabó con decisiones que nada tuvieron que ver con el proceso iniciado, con negociaciones individuales entre responsables de grupos parlamentarios, privadas o televisadas según conviniera, con la guinda añadida del cambio inmediato de la ministra responsable de la ley una vez que fue aprobada. Y la actual propuesta de LOMCE es el mejor ejemplo de la indiferencia gubernamental a la crítica y movilización profesional y ciudadana.

### ***En el Espacio Europeo de Educación Superior***

En el año 1999 se reunieron en la ciudad de Bolonia los ministros de Educación de treinta y un estados europeos y firmaron una Declaración por la que cada país se comprometía a iniciar un proceso de reformas que culminó en el 2010 con la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior que armonizara los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tuvieran una estructura homogénea de títulos de grado y posgrado, es decir, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente compatible por todos los Estados miembros. La explicación que de esta iniciativa se dio en la Unión Europea tenía que ver con la compatibilidad y flexibilidad para facilitar a estudiantes y titulados una mayor movilidad profesional, además de intentar dotar al sistema universitario europeo de niveles superiores de competencia, transparencia y calidad. A estas alturas, no puede ser objeto de este texto la discusión de aquella propuesta, de sus efectos discursivos o sus vínculos con la hegemonía neoliberal en Europa, pero vale la pena consultar al respecto el trabajo de César Cascante (2009).

Más allá de las venturas o desventuras de la idea original y su proceso, la cuestión que pretendo subrayar aquí es que la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior nos estaba demandando posiciones concretas en relación con los perfiles profesionales de los futuros profesores de la enseñanza infantil, primaria y secundaria. Y si hubiéramos acertado a no restringir el debate a las directrices de la ANECA y las inspiraciones y pautas marcadas por el Proyecto *Tuning*, la reforma de las titulaciones hubiera sido una nueva oportunidad para conducir el debate sobre el Magisterio hacia las cuestiones de raíz. Sin embargo, una vez más nos quedamos en la superficie formal y administrativista de la formación de profesores. Es decir, más de lo mismo.

### ***Las puertas que se abrieron y las que se cerraron***

a) Sobre la titulación.

En primer lugar, la *Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior* unificó nuestras licenciaturas y diplomaturas en un título único llamado «gra-

do», con una duración de cuatro años de estudio. Esto nos aproximó a una vieja reivindicación del Magisterio, al que se mantenía en tres años de diplomatura frente a los cinco años de otras licenciaturas que intervenían en la educación. Pero, además, suponía la oportunidad técnica y política de reconocer una titulación única de Educación, con todos los itinerarios formativos diferenciados que requieran las nuevas demandas sociales y profesionales, y las propias regulaciones del sistema educativo. Una oportunidad frustrada, a estas alturas del proceso. Al tiempo, por la unificación del título nos aproximaríamos también a una antigua, histórica y parece que olvidada reivindicación del movimiento pedagógico progresista en los años de la transición a la democracia: el tronco único de enseñantes, con una misma titulación, una misma categoría laboral, igual reconocimiento e igual valor de cambio de la fuerza de trabajo. Otra aproximación frustrada. En la actualidad, algunos países de nuestro entorno más cercano gozan de una formación docente unificada, con un nivel de certificado equivalente desde la maternal hasta la universidad.

Sin embargo, nada de esto ocurrió en nuestro país. Frente a esa oportunidad, jurídicamente posible, los debates y documentos vertidos indicaban la voluntad de acentuar y mantener la división y pluralidad de titulaciones, en un mapa que se corresponde bien poco con las demandas reales del mercado de trabajo y con el funcionamiento real de los servicios sociales públicos relacionados con el derecho a la educación. ¿Por qué mantener la división social y académica entre el maestro de infantil y primaria y el profesor de secundaria? ¿Existe alguna razón, que pueda fundamentarse desde la Pedagogía, para mantener esta histórica escisión? Finalmente, los primeros se quedaron con el «grado», mientras que los segundos requieren un «máster» una vez alcanzado el grado en alguna titulación académica. O sea, en términos estructurales, algo muy parecido a lo que ocurría antes de las reformas de títulos, con aquel invento del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) tan denostado por todos, y cuyas consecuencias están padeciendo millares de jóvenes cada día en los institutos de secundaria.

b) Sobre el contenido y estructura de la formación.

Podríamos pensar que este «máster» que están cursando los futuros profesores de la Enseñanza Secundaria es una oportunidad para cualificar pedagógicamente a aquellos graduados que han tenido la oportunidad de una buena formación en su particular rama de especialización disciplinar (Ciencias, Filología, Arte, etc.), pero que tienen escasa competencia en cómo interpretar los comportamientos y deseos de un adolescente, de cómo entender la presión institucional y la tradición académica de un instituto, del funcionamiento y las culturas específicas de una organización de padres y madres, del sentido estratégico de la planificación docente, del análisis sobre los materiales curriculares elegidos para la enseñanza, de la complejidad cultural y las relaciones de poder que se cruzan en un claustro de

profesores o el tiempo de trabajo requerido en la fase preactiva a la excursión de final de curso. Podríamos pensar, igualmente, que esta es una buena oportunidad para revisar la relación entre la teoría y la práctica en la propia formación inicial —por ejemplo, menos profesores universitarios dictando apuntes inconexos y más prácticas y más saberes de los que están todos los días aprendiendo reflexivamente desde las situaciones de su propia experiencia práctica—. Pues tampoco ha sido así. Las tendencias en el discurso hegemónico de la formación se centran en la formación inicial en la disciplina curricular y su didáctica específica, en detrimento de todo un complejo saber pedagógico y didáctico necesario para el ejercicio de la profesión. Y con pocas oportunidades efectivas para aprovechar el conocimiento práctico del maestro de escuela o el profesor de instituto con años de experiencia y reconocido perfil innovador entre sus colegas.

Pero además, ¿cuál puede ser el fundamento de un modelo diferenciado de formación para quienes van a trabajar en el sistema educativo en los ciclos y etapas del período de la escolarización obligatoria? El mantenimiento de ese modelo diferenciado o dual de formación responde más a una vieja tradición política y académica basada en la reproducción social de la desigualdad a través de un enfoque o diseño propedéutico del sistema, pero no tiene fundamento pedagógico. Y refuerza una vieja cultura profesional de enfrentamiento corporativo entre el profesorado de escuela y el de instituto. Si no conseguimos modificar sustancialmente la situación actual, tanto en la estructura como en el contenido de la formación, si no se avanza hacia un modelo único de formación pedagógica, nos quedamos con cambios formales e insignificantes con muy poca incidencia en la práctica real que, como todos los estudios vienen apuntando, es de fracaso absoluto de esa formación en el profesorado de secundaria, nutrido de licenciados, ahora grados, en cuyo currículum estudiantil no vislumbraron jamás la posibilidad de una futura actividad profesional docente.

Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente —desde infantil hasta secundaria— se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria. Y este reparto a su vez se identifica con las tradicionales materias impartidas por cada departamento universitario. Las consecuencias de esta forma de proceder para el resultado final de los planes de estudio las conocemos sobradamente: homogeneización administrativa, más preocupada por la distribución horaria que por la experimentación de nuevas posibilidades o por la transformación coherente con las teorías e investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional práctico; separación disciplinar dura, aderezada en algunos casos con creativos inventos sobre la optatividad y escasa posibilidad de integración de saberes complejos a caballo de diferentes materias; imposibilidad o escasa posibilidad de escapar del marco institucional que administra el plan de estudios para acudir a otros ámbitos

y recorridos culturales y profesionales. Esta forma de segmentación institucional de la formación repercute posteriormente de un modo negativo sobre la formación continuada del docente. Y, finalmente, algo que a estas alturas debería sonrojar, y es soportar el plan de estudios sobre aquella creencia positivista de la separación teoría-práctica que deja los estudios de la formación inicial del profesorado como un saber técnico aplicado desde las ciencias fundamentales. La propia idea de la separación entre disciplinas teóricas, disciplinas técnicas y disciplinas prácticas y experimentales, y que el orden cronológico de la formación tiene que ver directamente con esta jerarquía y fragmentación disciplinar, está en la base del actual modelo hegemónico de planes de estudio.

Otro aspecto fundamental es preguntarnos por la relación entre la formación inicial y el desarrollo de la carrera docente. ¿En qué perspectiva se sitúa esta fase inicial de la formación en relación con el discurso de la formación a lo largo de la vida? Y más específicamente, si esta es la fase de partida de un proceso que sabemos continuado y permanente, debería explicitarse en relación con el programa total que a su vez debería vincularse a la concepción de la carrera profesional de la docencia. Pero todos sabemos que la tendencia histórica es la contraria: por un lado, un modelo de formación inicial que tanto la investigación como la propia experiencia docente reconocen como insuficiente y poco operativa, y, por otro lado, un modelo de formación permanente indefinido y dependiente del diseño de las Administraciones, con escasa o nula vinculación universitaria, y ahora mismo asfixiado bajo el *tsunami* neoliberal de desmantelamiento de toda oferta pública.

c) Sobre el profesorado formador.

Es obvio que la titulación de todo el profesorado debe ser universitaria, un avance histórico relativamente reciente con el que nos acercábamos a muchos otros países. Pero la formación inicial (y también la permanente) requiere la intervención de ámbitos institucionales distintos y de formadores que actúan en esos diferentes ámbitos. Reducir esta necesidad formativa a un simplificador esquema que divide teoría y práctica, dejando la primera en la Universidad y la segunda en los períodos de prácticas con la tutorización de profesores en ejercicio, es no entender o no querer enfrentarse a ese requerimiento inicial basado en la complejidad y pluralidad de saberes y experiencias puestas en juego en la construcción del conocimiento profesional. En primer lugar sería necesario constituir una red colaborativa entre diferentes ámbitos formativos: la universidad, la escuela y otros servicios, agentes, redes y organizaciones implicadas en la educación; y en segundo lugar, debería reconocerse la competencia formativa de maestros y profesores de secundaria al mismo nivel que los profesores universitarios. Y en ningún caso, la participación en la formación inicial de los buenos docentes en ejercicio en primaria o secundaria debería suponer un incremento de tiempo y tareas laborales, sino una redistribución de su carga laboral. Finalmente, el acceso y contrata-

ción de este profesorado debería regirse por los mejores mecanismos de control público y garantía de competencias de que se doten las instituciones convocantes del concurso. El perverso uso actual de la figura de «profesor asociado» hace sonrojar a cualquier «profesional de reconocido prestigio» que quiera colaborar en la educación superior.

Podríamos continuar elaborando hipótesis sobre las puertas que se cierran y las oportunidades que, una vez más, estamos perdiendo. Conviene recordar lo que la historia de las reformas de los planes de estudio nos viene enseñando: dejar exclusivamente en manos de las universidades el diseño de la formación inicial es asumir que nada va a cambiar significativamente en la formación real del profesorado. Un torpedo más apuntando a la línea de flotación de la educación y la universidad pública. ¿Estamos a tiempo de exigir una oportunidad diferente? Quizá sí, pero no nos sobra un solo día.

### ***¿Y que deberíamos sugerir que aprendieran los futuros profesores?***

Hace unos años, en pleno proceso del llamado Plan Bolonia, la Universidad de Girona inició un sencillo pero interesante, intenso y bien pensado debate social sobre el diseño de los nuevos títulos de grado de Magisterio. A petición de los dinamizadores de ese debate, tuve oportunidad de escribir unos apuntes a propósito de las competencias profesionales de los futuros docentes. Poco más tarde fui llamado por el Consejo Escolar del Estado para discutir, en plena fiebre del diseño por competencias, sobre las nuevas competencias en las que deberían formarse los docentes. De nuevo recurrí a esos apuntes que, en gran medida se fundamentaban en la observación y análisis de lo que había conocido y aprendido en las aulas de maestras amigas, con un claro reconocimiento entre sus colegas por el fomento de buenas y renovadoras prácticas. Recupero aquí lo que entonces propuse. Intencionalmente he procurado escapar de las categorías académicas y disciplinares con las que habitualmente se identifica la formación del docente. He procurado escapar de esas categorías también como ejercicio intelectual para que en el proceso de nombrar de otra manera podamos intuir nuevas y diferentes posibilidades formativas menos ancladas en la tradición académica de los listados de materias. ¿Qué es entonces lo que debería ser capaz de hacer una maestra o un maestro, un profesor o profesora de secundaria, cuando empiezan a trabajar en la escuela o el instituto?

#### **1. Tener educada la mirada**

Para poder identificar lo particular, lo concreto, lo diferente y único en el mundo plural del sujeto-clase (o aula) colonizado por relaciones sociales que tienden a

la homogeneización, al etiquetaje y al pensamiento único y excluyente. En las instituciones de formación del profesorado no nos enseñan a mirar, porque hay ya un estándar prefijado, una idea preestablecida de lo que nos vamos a encontrar.

En mis clases he desarrollado un taller que titulo Educar la Mirada, cuya finalidad es aprender a mirar la complejidad de la vida cotidiana en un contexto urbano. El ejercicio requiere activar la capacidad de observación, discriminación, interpretación y análisis sobre fenómenos, objetos, sujetos, comportamientos, procesos y realidades que se muestran en el pasear de la calle y los entornos asociados. Es la misma idea del *flâneur* del que hablaba Baudelaire y que recupera magistralmente Walter Benjamin en esa inmensa catedral inacabada que es el *Libro de los pasajes*. Aquel sujeto que deambula por la ciudad sin rumbo fijo, el que pasea sin saber a dónde va curioseando aquí y allá sin un rumbo u objetivo prefijado, perpetrando un callejeo ocioso. El territorio urbano es para él objeto de una mirada distinta, extrañada, que contempla objetos y situaciones antes no imaginados. Así, el mismo Baudelaire refleja su experiencia de paseante-observante en su poema *A una transeúnte*:

La calle atronadora aullaba en torno mío.  
Alta, esbelta, enlutada, con un dolor de reina  
una dama pasó, que con gesto fastuoso  
recogía, oscilantes, las vueltas de sus velos,  
Agilísima y noble, con dos piernas marmóreas.

De súbito bebí, con crispación de loco.  
Y en su mirada lívida, centro de mil tornados,  
el placer que aniquila, la miel paralizante.  
Un relámpago. Noche. Fugitiva belleza  
cuya mirada me hizo, de un golpe, renacer.

¿Salvo en la eternidad, no he de verte jamás?  
¡En todo caso lejos, ya tarde, tal vez nunca!  
Que no sé a dónde huiste, ni sospechas mi ruta,  
¡Tú a quien hubiese amado. Oh tú, que lo supiste!

Cuando comento en el aula este poema, subrayo la extraordinaria capacidad del poeta para construir, de un instante, de un cruce efímero de miradas, de una situación volátil e irreplicable, todo un complejo mundo de pasión y sentimientos, de deseo y proyección de subjetividades. Y creo que esa capacidad —vamos a llamar poética— ha de estar de alguna manera presente en el educador: el que sabe mirar, el que interpreta y construye desde un pensamiento situado, el que pone el cuerpo en el empeño porque sabe que no hay conocimiento que valga si no se entraña en la experiencia personal.

## **2. Saber escuchar**

Porque estamos tan acostumbrados a hablar que nos resulta muy difícil callar para poder identificar las voces diversas y disonantes de los otros. Pero también, porque estamos tan acostumbrados a hablar desde fuera de nosotros mismos, desde un discurso ya constituido y ordenado, que se nos olvidó escuchar nuestro propio interior, buscar en nuestra propia identidad, recuperar la gramática de nuestra propia experiencia.

¿Cómo aprendemos a escuchar a ese niño que nunca habla? ¿Cómo aprendemos a escuchar a esa niña que nos está diciendo con su modo de estar en el aula, de sentarse, de moverse, de mirarnos y de decirnos con su mirada? ¿Cómo escuchamos los distintos lenguajes, lo simbólico que nos habla? ¿Cómo escuchamos distintas lenguas? ¿Cómo aprendemos a escuchar-nos? Tengo una profesión en la que a menudo practico el arte de la reunión. Sin embargo, vivo la sensación de que, antes que escucharnos, estamos esperando a que guarde silencio el otro para decir la nuestra.

Pablo Freire nos propuso el círculo de cultura. Creo que es una interesante herramienta estratégica para el cultivo de la escucha. Porque en ella se parte de la experiencia vivida y compartida, y se hace de la discusión de esa experiencia un problema de aprendizaje para el análisis interpretativo y crítico, un análisis para el que necesitamos la voz y la experiencia del otro tanto como de la nuestra.

## **3. Ser sabia**

Que es una hermosa palabra para identificar a la maestra o el maestro capaz de acariciar la pregunta del otro con nuevas preguntas y argumentos para que crezca en ambos el deseo de seguir dialogando. Es algo muy distinto al «experto» disciplinar, que sabe mucho de una cosa pero quizá incapaz de poner ese conocimiento al servicio del crecimiento humano. Fundamentar en el conocimiento científico las buenas prácticas es una condición necesaria que va mucho más lejos de la especialización disciplinar, porque requiere poner en relación saberes distintos con la finalidad de ayudar al desarrollo cognitivo y el crecimiento madurativo de los seres humanos.

Recuerdo un texto de Kant en el que muestra sus preferencias sobre las personas con las que se encuentra para compartir una cena. No prefiere a los «expertos», que saben mucho de una sola cosa, sino a las personas sabias, que son aquellas que procuran en la conversación el progreso cultural de todos, y esto ocurrirá cuando cada cual pueda reconstruir el diálogo y, más allá de las viandas, «les dé que pensar». Creo, como Kant, que una maestra es una persona sabia cuando, conduciendo las conversaciones en el aula, facilita que el niño o la niña se marche a casa sintiéndose, él o ella, también un poquito más sabios.

#### **4. Cultivar la relación educativa como experiencia de amor**

Es ese saber profesional docente que hace que los aprendices corran, movidos por los invisibles hilos del deseo, hacia las puertas del aula. Es saber reconocer al otro, otorgarle autoridad y facilitar que, a pesar de la estatura, las miradas tengan una relación horizontal. Es a su vez un saber profesional animado por un optimismo apasionado hacia los procesos de crecimiento y maduración de los seres humanos.

Durante la campaña de alfabetización en la Nicaragua sandinista, Orlando Pineda hablaba del enamoramiento como una fase primaria y fundamental del proceso alfabetizador. Antes que una cuestión técnica, la enseñanza de la lecto-escritura era una experiencia humana y cultural que necesitaba de un educador con capacidad de enamorar, de hacer crecer en el educando el deseo de una relación que le proporciona conocimiento. La alfabetización, decía Orlando, es un acto de amor.

#### **5. Ser justo**

Es una forma de saber jurídico que vincula la actuación profesional al reconocimiento del derecho universal a la educación. Esa persona pequeña que interpela al maestro con la mirada es un sujeto de derechos —definidos en la carta constitucional— y, por tanto, la actuación docente deberá ser la respuesta pedagógica a ese derecho. Pero es también una forma de saber que reconoce y analiza críticamente la existencia de una suerte de economía política que pone a cada sujeto que entra en el aula en una relación de injusta desigualdad. Y actúa en consecuencia.

Todos los postulados de las pedagogías críticas se asientan en esta cuestión: la educación es un derecho humano que las pedagogías escolásticas pervierten en beneficio de las clases dominantes. El trabajo del educador comprometido con la justicia social, por tanto, tiene ese componente militante de devolver a la educación su verdadero y radical sentido emancipador.

#### **6. Ser sistemática y crítica**

Que es una forma de saber orientada por la pregunta ante las situaciones concretas de la experiencia docente, y que formula procesos dirigidos a la investigación, la reflexión y la crítica. Tomo el concepto de sistematización de los proyectos de educación popular, ampliamente desarrollados en Latinoamérica. La cuestión es convertir la experiencia docente en un proyecto de investigación-acción colaborativo, del que nacen saberes prácticos de renovación y cambio de la escuela.

Una antigua reivindicación de las pedagogías críticas tenía que ver con esta suerte de empoderamiento profesional: la maestra o el maestro con ca-

pacidad para pensarse y crear conocimiento práctico desde sí, desde las historias y experiencias vividas, desde la reflexión crítica sobre esa experiencia de vida.

### **7. Construir desde la creación artística**

Es un saber profesional que pone en juego e integra múltiples elementos de la realidad cultural y social en la que inscribe su práctica docente, para revisar y crear nuevas herramientas profesionales y nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este principio se aleja, por tanto, de toda pretensión de prefijar y estandarizar una práctica profesional que, en cada momento y en cada lugar, se nutre de experiencias socio culturales diferentes y debe responder, desde la capacidad creativa, a esas diferencias y particularidades.

En cierta ocasión leí una columna periodística de Angel Cappa, entonces entrenador del C. F. Tenerife, con este título: *No pienso, luego juego*. Decía que había entrenadores que el lunes por la mañana tenían perfectamente prefijada en la pizarra la estrategia del partido del próximo domingo. Él sabía que en el juego había cuestiones técnicas elementales que uno aprende de niño dando patadas a las piedras. Pero el juego requiere de una forma de creatividad e improvisación de la que debe estar ausente la tecnocracia. En sus argumentos se apoyaba en Freire —luego supe que además de entrenador de fútbol era pedagogo— y ponía los ejemplos de Maradona y Guardiola. He utilizado muchas veces en mi clase este texto de Cappa, porque si donde ponía jugador de fútbol yo leía maestro, el argumento me servía para pensar el sentido de la profesión docente.

### **8. Identificar las urgencias**

El tiempo que dura una escolarización obligatoria es más que suficiente para cambiar irreversiblemente el rumbo de la vida en el planeta. Hay límites y hay urgencias. Mientras nos ocupamos del número de patas que tiene un saltamontes, se nos escapa la posibilidad de educar para la comprensión crítica de un modo de vida que destruye la vida —incluida la del saltamontes—. El aula es un laboratorio en el que se aprende a identificar y problematizar. Y a tomar opciones y a buscar soluciones en lo concreto.

En los proyectos curriculares en los que he trabajado con los movimientos de renovación pedagógica ha habido siempre un debate a fondo sobre nuestras urgencias: la radicalización de la democracia, la sostenibilidad y una relación solidaria con la tierra, el reconocimiento de las diferencias (culturales, étnicas, de opción sexual, lingüísticas...) y, desde luego, una didáctica crítica coherente en el aula con lo que se pretende en la sociedad.

## **9. Aprender desde la cooperación**

El saber práctico del docente exige relaciones horizontales y procesos colectivos de diálogo y aprendizaje profesional. No son exigencias ni titulaciones individualizantes las que ayudan en el proceso permanente de seguir aprendiendo y mejorando la profesionalidad docente. Al contrario, es en el contexto de la escuela, problematizando nuestras prácticas, en una relación dialógica con nuestras colegas, donde encontramos saberes teóricos y prácticos que ayudan en la comprensión de las dificultades para el cambio y alimentan estrategias de acción. Es un saber que reconoce la complejidad de la vida en el aula y la escuela y que pone en crisis el aislamiento, la separación y el tecnicismo individualista para la resolución de los problemas educativos.

Yo encontré este espacio en los movimientos de renovación pedagógica y en las escuelas de verano. Era una feria de posibilidades en la que cada cual regalaba el saber aprendido en su experiencia y se apropiaba de los saberes de los otros. Y he visto recientemente en las asambleas del 15M esa forma de encuentro solidario a la búsqueda de un lenguaje y un saber que me ayude a comprender y actuar en consecuencia.

## **10. Valorar la comunidad y la participación**

El trabajo del maestro no es sectorial o corporativo, ni está desvinculado del sistema de relaciones sociales. Por tanto, deberá aprender a valorar e impulsar procesos en los que necesariamente están implicados otros miembros o instituciones de la comunidad. El proyecto educativo de una escuela es siempre un proyecto de una comunidad educativa en la que se cruzan relaciones y niveles de participación social muy complejos, que deberán orientarse por relaciones igualitarias, asamblearias y con un alto nivel de compromiso participativo.

Determinados modelos de gestión urbana, con una clara orientación hacia los presupuestos participativos, como puede ser el caso de Porto Alegre (Brasil), mostraron el carácter comunitario y participativo que debe tener el proyecto de escuela pública y popular, como proyecto no solo de «servicio» público, sino de institución creada, pensada, discutida y decidida por el pueblo. Una escuela —decimos en el contexto discursivo de los MRP— de todos y todas para todos y todas.

## **11. Combatir la alienación de su propio trabajo**

La comprensión de la economía política del trabajo docente es otra tarea básica del buen educador. El trabajo de la maestra y del maestro se inscribe en el marco del capitalismo global que regula las formas en que los individuos se relacionan con su actividad productiva, con los productos de esa actividad y con los otros in-

dividuos productores. Entender los procesos que regulan el puesto de trabajo docente dota al profesor de estrategias de combate a la alienación de su propio trabajo y le capacita para el desarrollo crítico de su autonomía como docente.

## **12. Cultivar el deseo**

El camino de la profesión docente es largo y sinuoso. El deseo, aquí, es ese estado de ánimo que provoca en el docente la búsqueda permanente de nuevas posibilidades para la innovación y el cambio. Es el cultivo del inconformismo ante la rutina y un discurso ordenado sobre lo que es posible y lo que no es posible en la pedagogía. La reconstrucción del conocimiento profesional práctico requiere de la voluntad de la crisis y del reconocimiento de que otra pedagogía es posible. Esta competencia profesional se enraíza en la memoria que recupera como posibilidad de futuro los ejemplos histórico-biográficos de sujetos y movimientos sociales que han abierto nuevos horizontes a la renovación pedagógica.

Es posible una pedagogía del deseo. No se me ocurre otra forma de hacerla visible ahora, si no es con un breve apunte de mi propia historia de vida. Siendo adolescente, recibí un premio anual de poesía que se otorgaba entre los estudiantes de los diferentes institutos de bachillerato de la ciudad. Había escrito un poema al hombre de la guitarra, ese hermoso cuadro de la época azul de Pablo Picasso. Siempre he creído que aquel premio se lo debo al hecho de haberme enamorado de mi profesora de Literatura. Me encantaba escucharla, aprendía de sus gestos y de la luz que irradiaban sus enormes ojos negros. Daba igual el tema que tratara, yo deseaba que llegara el momento vespertino en que la vería entrar por la puerta del aula. Ponía a circular sus palabras sobre nuestras cabezas y el lenguaje se convertía en placer. También recuerdo —esta es ya otra historia— un día de invierno en el patio de recreo de la escuela de Benissanó. Estaba trabajando con mis alumnos de 8.º de Enseñanza General Básica los poetas de la generación del 27. Hablaba de la República, de la Barraca de García Lorca, de la Residencia de Estudiantes, de las Misiones Pedagógicas, en fin, del modo en que la calle se convirtió en un poema pedagógico. Y les hablaba del modo en que su descubrimiento en las librerías de lance durante la aventura de la clandestinidad bajo la dictadura franquista constituyó para mí una de las emociones más intensas y un momento decisivo en mi biografía de compromiso social. Pepín era un chaval poco brillante desde el punto de vista académico. O sea, que su nicho ecológico estaba a bastantes leguas de lo que la escuela le proponía. Pues aquel día en un rincón soleado del patio de recreo Pepín se me acercó y me tendió en la mano una cuartilla doblada y me dijo: «¡quiero ser poeta!». Su rostro estaba encendido, y las miradas, a pesar de la estatura, eran horizontales.

Supongo que se dan ustedes cuenta de que no es de poesía de lo que estoy hablando sino de enamoramiento. Poco tiempo después, en la presentación del

programa de una Escola d'Estiu de los MRP le escuché a Maite Larrauri algo de esto. Ella recurría al texto de Roland Barthes (*Au séminaire*) para hablar de una práctica educativa que no es ni la enseñanza ni el aprendizaje, sino «el maternaje», utilizando la acepción de Barthes. Decía este autor que cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discurrea ni se pone a hacer demostraciones; no enseña —teoriza— el modo de andar ni se pone a andar delante del niño: retrocede de espaldas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo. Creo que es una idea genial. Porque, en efecto, nos pasamos la vida —bueno, es un decir, porque a veces parece que pasemos por la vida, pero vivir, no sé si la vivimos—; en fin, nos pasamos la vida en la Academia navegando sobre un monótono oleaje de idas y venidas sobre la teoría y la técnica de la docencia, y se nos olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y que nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces. Quizá Barthes hablara del erotismo de la conversación.

Tal vez por eso, cuando ahora sugiero a algunas estudiantes que se acerquen a las aulas donde trabajan mis amigos o mis amigas, les digo que quizá lo de menos sea el programa, el proyecto de trabajo, el contenido concreto de esa práctica. Lo importante es vivir con quienes os han querido abrir la puerta de su propia complejidad para que caminéis hacia la construcción del saber pedagógico apoyados en esos invisibles hilos del deseo.

## **Referencias bibliográficas**

- BENJAMIN, Walter (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- CASCANTE, César (2009). «¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior». En línea: <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1506.pdf>>.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2012). «Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior». *Revista Aula de Encuentro*. Universidad de Jaén. Número especial (2012), 39-52.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila..
- (2010). «La universidad europea en la encrucijada». *El Viejo Topo*, 54, 47-55.