

Formación del profesorado y desarrollo escolar: algunas observaciones y propuestas

Stephan Hopmann

Universidad de Postdam (Alemania)

Correspondencia
Stephan Hopmann
Universidad de Postdam
Medelbyer Weg, 31-A
24983-Timmes Siek (Alemania)
sho@bluewin.ch

RESUMEN

La formación del profesorado depende del tipo de escuela que se pretenda conseguir. El autor advierte que la convergencia de los programas escolares y el desarrollo social resta al pensamiento educativo su fuerza anticipadora y orientadora. La escuela abierta no consigue sino repetir los mismos esquemas que la Ilustración no ha conseguido llevar a cabo, con lo cual la escuela se empobrece y el pensamiento educativo reproduce o repite lo que el mundo industrial demanda, en vez de crear innovaciones que superen la mentalidad imperante. La propuesta que el autor hace consiste en potenciar una escuela-teatro, capaz de crear una base común de experiencia compartida para todos, dentro de un marco y tiempo limitados, versus una escuela taller, jardín, cuarto de estar, centro comunitario. Propone una escuela con rostro propio, un lugar donde podamos aprender cosas nuevas acerca de nosotros mismos y del mundo. Este modelo de escuela requiere una formación del profesorado que se centre más en la arquitectura, en la docencia, en el aprendizaje y en la temática escolares. Una formación que debe ser fruto de la integración de todas las instituciones implicadas en el proceso formativo del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Escuela teatro, escuela centrada en sí misma, escenario escolar, formación del profesorado.

Teacher training and school development: Some observations and proposals

ABSTRACT

Teacher training depends on the type of school that we want to have. The author warns us that the convergence of school programmes and the social development reduce the anticipatory and guiding strength of educational thought. The only thing that the open school does is to repeat the same schemes that the Illustration could not carry out. With this the school is impoverished and the educational thought reproduces or repeats what is demanded by the industrial world, instead of creating innovations that overcome the prevailing mentality. The author's proposal is to foster a school-theatre capable of creating a common base of an experience shared by all, within a limited frame and time, versus a school-workshop, garden, sitting-room and community centre. He proposes a school with its own personality, a place where we can learn new things about ourselves and the world. This model requires a training of teachers centred in the architecture, the teaching, the learning and the school topics, that is, a training that should be the outcome of an integration of all the institutions involved in the formative process of the teachers.

KEYWORDS: School-theatre, closed school, scholar stage, teachers training.

La respuesta a la pregunta «qué tipo de formación del profesorado» depende fundamentalmente de qué tipo de escuela se pretende pero, como un dilatado debate ha mostrado, la cuestión de la tarea escolar es ciertamente amplia. La escuela se encuentra sometida a interminables exigencias y queda reducida a una institución destinada a solucionar problemas, un lugar a cuya puerta se depositan los males que aquejan a la sociedad. La escuela quedará abierta a cuanto suceda en el exterior o a lo que se necesite socialmente. Sin duda, la sociedad tiene derecho de esperar algo de sus escuelas, mas ¿qué es lo que, tras un detenido examen, pueden lograr las escuelas?

En un trabajo de reciente publicación mi colega y amigo, Rodolf Künzli, de Suiza, y yo hemos examinado esta cuestión. Manteniendo una postura contraria a esas expectativas, somos de la opinión que la escuela tiene que concentrarse en las tareas que ella, y sólo ella, pueda llevar a cabo. Especialmente, nos oponemos firmemente a la noción de la escuela «abierta», que espera de los maestros que involucren a la escuela en todo tipo de asuntos políticos, económicos, morales, críticos, etc., externos al recinto escolar. Y en lugar de reconceptualizarse una y otra vez, la formación del profesorado y la investigación curricular habría de regresar a su terreno y apoyar activamente el propio plan escolar. Basándome en las observaciones y argumentos presentados en ese trabajo, trataré finalmente de señalar algunas implicaciones para la futura formación del profesorado.

Para clarificar nuestro punto de vista hemos analizado cuatro dimensiones básicas de la construcción social de la escolarización y de la enseñanza escolar (lugar, tiempo, conocimiento y cultura) desde perspectivas diferentes:

1. Observaciones referentes al debate actual en torno a la escolarización.
2. Tendencias en el desarrollo escolar.
3. Implicaciones para la tarea de la enseñanza escolar.
4. Despedidas a las soluciones tradicionales.
5. Propuestas para una comprensión de «la escuela como recinto teatral», y finalmente
6. Algunas implicaciones para la futura formación del profesorado.

Para animar el debate, hemos optado por presentar directamente nuestro argumento, sin hacer una revisión del estado de la cuestión ni discutir de manera amplia los puntos de vista teóricos y el material empírico en que se basa. Quienes tengan interés en disponer de información adicional pueden acudir a nuestras otras contribuciones a este campo, en las que hemos documentado la evidencia histórica y empírica y desarrollado un marco teórico respecto a cómo discutir y decidir cuestiones curriculares.

1. Observaciones

1.1. Cualquiera que sea el tema -medioambiente, paz, tolerancia, salud, igualdad de oportunidades, diversidad cultural, nuevas tecnologías, etc.- se pretende

que la escuela llene el vacío dejado por la política. En la sociedad los problemas tienden a convertirse en un foco de crítica a la escuela. Se pretende que la escuela reduzca la tensión, ofrezca integración, prevención y compensación - en concreto, cuando los problemas queden sin resolver en otra parte que sea la escuela quien los subsane. La escuela procura cumplir constantemente con dichas esperanzas. Apenas existe cuestión social de importancia que no se trate en la escuela de forma inmediata. Y sin embargo en la escuela siempre es demasiado tarde, ya que el siguiente tema que atrae la atención del público dará lugar aun a más exigencias y, como suele pasar, se pedirá a la escuela que eche una mano a la sociedad.

1.2. Cualquiera que sea el problema, las propuestas para una solución pedagógica son mayormente las mismas: mayor franqueza, más contacto con el mundo real, más variedad, mayor profundidad etc. Se puede hacer un recorrido por toda la gama de exigencias estándares, no importa de qué cuestión se trate. Esto resulta más paradójico dado que la ciencia educativa convencional, con sus respetados Pestalozzi y Montessori, sus Dewey y Kilpatrick, aparenta ser un mensaje atemporal y poco mundano, como si las teorías del pasado pudiesen igualmente aportar la respuesta a las tensiones sociales del pasado, del presente y del futuro.

No es de extrañar, por lo tanto, que muchos de los proyectos y propuestas presentados en los últimos años por las distintas líneas de estudios curriculares y de investigación sobre la enseñanza puedan describirse como «reinención del instrumento», como nuevas versiones de proyectos y propuestas de la pedagogía de los siglos XVIII y XIX.

1.3. Cualesquiera que sean las exigencias, si observamos atentamente veremos que la escuela ya realiza lo que se le exige con tanta pasión. Las exigencias pedagógicas clásicas y la dinámica social y cultural del presente confluyen. La mayor parte de lo que los diseñadores de la política y los educadores exigen de la escuela no es más que una confirmación de lo que ya se hace; aunque el nivel de éxito pueda cuestionarse. Esto se manifiesta en los grandes temas de reforma escolar, tales como «individualización del aprendizaje», «diversificación y desformalización de la escuela como institución», «creatividad», «comunicación y cooperación», etc. Es decir, la escuela hoy en día está completamente en contacto con el *zeitgeist*. Si se le pide a un grupo de magnates de la industria que especifique lo esencial de la educación, es probable que el resultado sea un catálogo que corresponda básicamente a los programas elaborados por nuestros antecesores de la pedagogía de hace doscientos años.

1.4. Lo que todos en estos momentos están haciendo no abre nuevos horizontes. La convergencia de los programas escolares y el desarrollo social resta al pensamiento educativo clásico su fuerza anticipadora y orientadora. Este ha perdido su futuro a causa del éxito mismo, no a causa de su falta de pertinencia cotidiana. Sus ideas sobre la educación y modelos escolares están perdiendo credibilidad y convicción ya que está desapareciendo la creencia en la buena calidad del mundo de la industria y de la tecnología y su programa de ilustración. Difícilmente pueden subsanarse de forma adecuada los efectos secundarios no deseados de la ilustración lograda y más aún los de la sociedad industrial, tales como la pobre-

za y la privación, utilizando los mismos medios que han contribuido a las deficiencias del presente.

2. Tendencias

2.1. La escuela se expande en el plano espacial, uniéndose al telón de fondo físico de la sociedad. Las escuelas están perdiendo su personalidad arquitectónica, haciéndose cada vez más difíciles de reconocer como centros de aprendizaje. La escuela está en todas partes y en ninguna parte. Los viejos edificios escolares producen nostalgia más o menos del mismo modo que lo hacen los viejos monasterios cuyo modelo imitan. El hecho de que la escuela haya perdido su sitio manifiesta una pérdida de identidad, pero a la vez indica la medida en que la sociedad dispone de establecimientos de aprendizaje de un tipo u otro. En nuestras ciudades y pueblos, los centros de educación, centros de formación y centros de congresos están movilizándolo el círculo cada vez más amplio de la sociedad del aprendizaje.

2.2. La escuela se expande en el plano temporal, uniéndose al continuo de la vida. El «tiempo pasado en la escuela» de una persona se hace cada vez más difícil de definir a medida que se confunden los límites entre la «niñez», «educación» y «trabajo» como etapas de la vida. La escuela está perdiendo su naturaleza de período diferenciador. Al mismo tiempo, su papel como iniciadora de la difusión de conocimientos y su función como introductora de la generación, evaluación y utilización de conocimientos están perdiendo terreno frente a las exigencias de tratar experiencias (del aprendizaje) adquiridas en otra parte.

2.3. La escuela se expande en términos de temática, uniéndose a la organización de conocimientos de la sociedad. Asume cualquier número de funciones y temas, como una compañía que se diversifica en su camino a la conversión en empresa industrial. Hace mucho que se consiguieron desterrar las restricciones institucionales al aprendizaje organizado, conforme a las exigencias de la crítica escolar. A través de la organización en masa de procesos de aprendizaje basados en la escuela y semejantes a los de la escuela en los medios de comunicación y en la industria educativa han surgido formas de aprendizaje directamente más relacionadas con la vida. La escuela es así una fuente de información entre muchas, y normalmente ni siquiera la de mayor relevancia.

2.4. La escuela se expande en el plano cultural, relacionándose con todas las áreas de la vida. El haber comprendido que los conocimientos y habilidades son cada vez más necesarios para el futuro nos ha llevado más allá de la formación profesional y la educación continua hasta un punto donde se presenta todo o casi todo como «aprendizaje», como «educativo», desde los juguetes de los niños a las actividades de ocio, revistas, programas de radio y televisión, vacaciones organizadas hasta los concursos más vulgares. Apenas quedan rincones de la experiencia que no hayan sido funcionalizados de este modo, y que sigan valiendo por sí mismos por el puro gozo o placer de su realización.

3. Implicaciones

3.1. Mientras que antes la enseñanza solía poderse remitir a un marco manejable de experiencia común, al ser la misión principal de la escuela el abrir nuevos horizontes, en la actualidad los escolares están inmersos en un complejo marco de relaciones sociales y fuentes de información, y encuentran mucho más en sus propias familias, sus propias actividades, los medios de comunicación y el viajar, por ejemplo, que lo que la escuela puede abarcar. La supuesta apertura de la escuela sólo sirve para multiplicar la variedad en vez de crear un espacio para la acumulación y la orientación, un espacio para la experiencia compartida.

3.2. Mientras la escuela solía señalar un período determinado en la vida de la persona, ahora su omnipresencia y permanencia amenazan con subsumir todas las otras actividades de la vida. Y el tiempo no ocupado por la escuela se llena con un horario igualmente (al menos) apretado: deportes, grupos juveniles, clases de baile, clases de música, clases particulares para asignaturas de la escuela -con quizás tres cuartos de hora robados al día para hablar con la familia. Y la presión continúa. Una cualificación nunca es segura, a lo largo de la vida habrá que aprender cosas nuevas, siempre habrá más exámenes para aprobar. El precio que pagamos para la variedad es que la escuela no termina nunca, no existe un punto final a la vista. La escuela abierta crea la impresión de que la escuela está en todas partes y que todo puede convertirse en escuela, en vez de crearse un tiempo de experiencia completo en sí mismo, de éxito permanente.

3.3. Mientras que la labor de la escuela solía ser presentar a sus alumnos conjuntos ordenados de conocimientos, las insignias de la producción y organización de los conocimientos modernos son el sincronismo de la sistemática y la ecléctica: cambio interdisciplinario, acceso holístico a los fenómenos de la percepción mundial, tratamiento sincrético de la experiencia, un «tiempo de durabilidad antes del uso» cada vez menor para los estados de conocimiento. Todo esto anula la lógica de la secuencia, de la construcción sistemática paso a paso. En cambio, tratar el sincronismo y la interdependencia del conocimiento se ha convertido en la tarea más importante del aprendizaje. La demanda de abrir la escuela a ciegas sigue la nueva topografía del conocimiento y fracciona el aprendizaje en partes y vías de acceso infinitas, en vez de elaborar un marco nuevo, adecuado a las condiciones actuales, que encierre un contexto claro y condensado para una experiencia transferible y conclusiva.

3.4. Mientras solía ser labor de la escuela seleccionar ciertos conjuntos de experiencias de conocimiento y aprendizaje de entre la masa de posibilidades para ponerlos a disposición de todos, la universalización de la escuela ha dado lugar a que todo y cualquier cosa se convierta en temática escolar. No existe una selección resuelta de lo que la escuela y sólo la escuela debería ofrecer y lograr. La supuesta apertura de la escuela coloca a la escuela entre otros espacios de aprendizaje a disposición de la sociedad, en vez de crear una cultura de experiencia específica de la escuela.

4. Despedidas

4.1. Ya es hora de despedirnos de ciertas imágenes de la escuela que hemos llegado a querer: la escuela como jardín, cuarto de estar, taller, centro comunitario... Siempre fue difícil entender por qué una institución que surgió como reacción al hecho mismo de que el jardín, el cuarto de estar, etc. sencillamente ya no eran adecuados como lugares de aprendizaje, intentara desesperadamente enmascarar su diferencia. La búsqueda de evidencias en el mundo real, del vínculo con la vida cotidiana tampoco tiene mucho sentido en un mundo donde lo más obvio es intangible, y las apariencias invisibles y externas más poderosas son normalmente engañosas. En cambio, ya es hora de destacar lo que sólo la escuela es capaz de aportar: una experiencia compartida de aprendizaje en un ambiente de aprendizaje completamente estructurado, cerrado y por lo tanto comprensible en sí mismo.

4.2. Ya es hora de despedirnos del intento de acoplar el trabajo de la escuela a todo tipo de procesos de aprendizaje extra-escolares y experiencias post-escolares. Siempre fue difícil comprender por qué una institución cuyo rasgo principal fue su capacidad de organizar procesos de aprendizaje en una estructura cronológica definida se comprometió con cursos de aprendizaje en los que apenas puede influir a largo plazo, y no digamos controlar. En cambio, ya es hora de destacar lo que la escuela es capaz de crear: una base común de experiencia compartida para todos -dentro de un marco limitado, un tiempo limitado-.

4.3. Ya es hora de despedirnos de la idea anacrónica de que el conocimiento se construye como una pirámide egipcia o que puede dividirse como una línea de montaje. Las viejas jerarquías de los distintos niveles de educación (desde inferior a superior) no sólo son contraproducentes con respecto a las cualificaciones profesionales modernas, sino que son simplificaciones imperdonables en lo que se refiere a la diversidad del talento humano. Siempre fue difícil comprender por qué una institución cuya fuerte tradición de éxito incluye el desarrollo de una gran variedad de modos de docencia, modos de aprender y modos de saber dentro y a través de los temas, sigue aferrándose a un concepto de capacidad superado hace tiempo. En cambio, ya es hora de destacar lo que la escuela en particular puede ofrecer: la iniciación a la complejidad que puede abrir vías complejas de acceso a los conjuntos de problemas de multicapa.

4.4. Ya es hora de despedirnos del constante impulso autodestructivo de adaptar el aprendizaje de la escuela para que pueda ser copiado y continuado en cualquier parte. Cuando el requisito es simplemente la preparación para trabajar y aprender en otra parte, otros pueden igualar o incluso superar la capacidad de la escuela. Las academias(?), por ejemplo, demuestran a diario su mayor flexibilidad para adaptarse a una variedad de culturas de aprendizaje. Siempre fue difícil comprender por qué una institución, cuyos logros más significativos incluyen la afirmación del aprendizaje como una etapa de la vida y una forma cultural, renunciar a todo lo que permite experimentar su diferencia. Hoy, cualquier club de aficionados al fútbol ofrece mayor ocasión de compartir experiencias que las escuelas más tradi-

cionales. En cambio, debe destacarse lo que la escuela puede y debe ser capaz de hacer con mayor facilidad que los demás, es decir, crear una cultura propia.

5. Propuestas

5.1. No busquemos, pues, abrir la escuela, sino reconocer la naturaleza de la escuela como «teatro», distinguir con mayor claridad entre la escuela y otras áreas de experiencia. Una obra en el teatro necesita un escenario para que la representación pueda ser vista y experimentada. La escuela debe transformarse en espacio inequívoco dentro del cual se puede esperar, realizar y lograr algo único. El repertorio principal de la escuela no requiere temas prestados, posee temas en abundancia. Con un guión y una dirección de escena adecuados, la gramática de las comunidades escolares se vuelve visible para los actores, la lógica de la confrontación se hace explicable y transformable, de la misma manera que pueden experimentarse las consecuencias de las decisiones. La escuela puede así generar algo cuya existencia ya no puede suponerse como fenómeno natural, es decir, la naturaleza común del aprendizaje. Temas como la paz, el medioambiente, la igualdad de derechos, y la diversidad cultural tendrán un lugar aquí, pero como componentes de la situación particular del estudiante y no simplemente como puntos en una agenda de requisitos morales percibidos de evolución rápida. Con respecto a las fantasías holísticas de la educación progresiva deseamos subrayar que no estamos proponiendo comunidades de por vida que abarquen todo, sino una forma de vida escolar que pueda dirigirse y experimentarse en un período recomendado de tiempo. La representación, la obra de teatro, tiene final, cada día, cada semana, cada año; las horas pueden contarse y luego volverse hacia otra cosa, y puede representarse de nuevo desde el principio, una y otra vez. Para lograr esto, necesitamos profesores conscientes de las aptitudes educativas específicas que «un lugar llamado escuela» proporciona.

5.2. No busquemos comprometer la escuela en un aprendizaje de por vida, creando así una red incontrolable de procesos de aprendizaje, sino definamos con precisión lo que sólo puede cumplirse dentro del período escolar y por lo tanto no puede aplazarse hacia otros contextos de aprendizaje. La ventaja de que casi todo puede aprenderse más tarde o en otra parte libra a la escuela de la necesidad de ser exhaustiva y deja la posibilidad de organizar objetivos y temas de aprendizaje según las necesidades del individuo. Así todos los estudiantes, durante su período en la escuela, pueden sentirse capaces de aprender con éxito y compartir los logros, pueden experimentar la aplicación constante, con un aumento de interés a medida que avanzan, hasta conseguir finalmente el éxito. Sería concebible, por ejemplo, que un currículum no recoja objetos de aprendizaje obligatorios para todos, dado que son mayormente intercambiables y pueden ser ideados posteriormente, sino que recoja programas de aprendizaje específicos de la escuela que requieren y permiten una gran proporción de reflexión individual y compartida sobre métodos de aprendizaje y organización del proceso: proyectos complejos, trabajo en grupo de tiempo intensivo, investigación colectiva y proce-

sos de aprendizaje, todo planificado, decidido, implantado y completado en la escuela. Para conseguirlo, necesitamos profesores capaces de planificar e implantar programas de aprendizaje en función de la necesidad particular y compartida de los estudiantes que tienen ante sí.

5.3. No discutamos más sobre modelos de diferenciación dictados por conceptos simplistas de capacidad y conocimiento. Ya no intentemos crear grupos de aprendizaje homogéneos dictados por criterios simplistas tales como la edad del estudiante, sino intentemos organizar la escuela de tal manera que se haga justicia adecuada a la multiplicidad de capacidades y talentos y a la complejidad de las formas individuales de conocimiento. El modelo más apropiado en este caso sigue siendo la vieja idea de Humboldt, de las «universitas» con sus facultades y su idea de investigación mediante el aprendizaje y enseñanza mediante la investigación. Dado que las formas de aprendizaje se han filtrado desde la enseñanza superior, sería hora ya de dar el siguiente paso y transponer este modelo a la escuela. Sería concebible un sistema escolar en el cual a una escuela primaria que aporta conocimientos elementales y asegura lo básico la siga una escuela secundaria organizada en facultades con cursos de temas específicos y formas sofisticadas de enseñanza y aprendizaje. No existiría el niño que no encontrase al menos un área en la cual pudiera tener éxito, consiguiendo así la confianza necesaria para hallar otras vías de acceso al mundo real. Los programas de las otras facultades serían subsidiarios, posibilitando que la educación general, el conocimiento general, se desarrollasen de nuevo como comprensión general. Las facultades claramente estructuradas eliminarían la necesidad de una división en años o notas con su nivelación sin sentido de las distintas velocidades de aprendizaje. Y siguiendo la idea de universidad, la escuela viviría de la calidad de sus profesores, que desearían demostrar el impacto de su aportación específica a la solución de problemas comunes en un clima de competencia entre facultades.

5.4. No intentemos convertir la escuela en uno de los muchos lugares de aprendizaje sin rostro, sino en un lugar que nos invita a permanecer en él, un lugar que nos alegramos de visitar, un lugar donde conocemos a personas que nos importan, con quienes podemos ser activos, con quienes nos gusta identificarnos y mostrar que podemos identificarnos, un lugar donde podemos aprender cosas nuevas acerca de nosotros mismos y del mundo. Una escuela de este tipo busca su propia cultura de compañerismo visible y experimentado. Mediante su diseño específico de comunidad explícita, espacios de aprendizaje, modos de aprendizaje y la diversidad y gama de habilidades entre los profesores, la escuela podría crear para sí misma un perfil inequívoco. Y mediante la afirmación pública de dicho perfil, mediante la demostración de su papel único de realización, la escuela puede conseguir su propia identidad. Existen canales tradicionales para dicha afirmación, tales como los concursos, exhibiciones, representaciones, celebraciones, uniformes escolares y revistas escolares, además de la producción de libros de texto y programas de aprendizaje, como han demostrado ciertas escuelas y universidades de especial éxito. Pero aún queda mucho por explorar, como el desarrollo de la cultura de la vida en el aula. Para lograr esto, necesitamos profesores capaces de desarrollar y mantener

una cultura escolar inspiradora y motivadora donde el aprendizaje sea agradable y no simplemente una obligación inevitable.

6. Implicaciones para la formación del profesorado

6.1. Para apoyar la naturaleza de la escuela como teatro, la formación del profesorado debería centrarse más en las estructuras, en las condiciones y restricciones específicas sobre las cuales el lugar denominado escuela se construye. ¿Qué es lo que nuestros estudiantes de profesor de hoy aprenden sobre la arquitectura escolar y su impacto en el aprendizaje, qué aprenden sobre las implicaciones del ambiente en el aula, la organización escolar, horarios o programas de trabajo, y qué saben de la manera en que las condiciones y exigencias sociales se arraigan en la vida escolar misma? Lo que necesitan son mayores conocimientos sobre la escuela como lugar de trabajo, sobre las reglas e implicaciones del juego, de manera que lo que sólo aparenta ser el «currículum escondido» se convierta en una fuente visible y poderosa de educación escolar.

6.2. Para apoyar un concepto de enseñanza y aprendizaje relacionados con la escuela, la formación del profesorado debería centrarse más en los rasgos específicos de la escuela. ¿Qué saben nuestros estudiantes de profesor de hoy acerca del aprendizaje como experiencia compartida, y sobre el impacto del marco escolar en la adquisición y transferencia de conocimientos? Lo que necesitan son mayores conocimientos de los procesos de aprendizaje específicos de la escuela, modos y medios apropiados de estructurar el aprendizaje colectivo, en vez de las psicologías individualizantes de aprendizaje y las metodologías de enseñanza libres de contexto que predominan hoy.

6.3. Para apoyar un concepto de conocimiento relacionado con la escuela, la formación del profesorado debería centrarse más en la temática escolar, en lo que le sucede al contenido cuando se coloca en el contexto de la enseñanza. ¿Qué es lo que nuestros estudiantes de profesor de hoy aprenden acerca de las variedades de conocimiento y comprensión del alumno, sobre las «realidades múltiples» que un contenido dado implica dependiendo del contexto, alumno y situación, o acerca de la interacción entre las distintas asignaturas escolares? Lo que necesitan son conocimientos más profundos de lo que podría ser un punto clave en la escuela, especialmente mayores conocimientos del uso social y de la construcción del contenido y de la materia científica, social y educativa arraigada por esa razón en el contenido escolar.

6.4. Para apoyar el desarrollo de la cultura escolar y de la vida escolar, la formación del profesorado debería centrarse más en la docencia como parte de una cultura de enseñanza de mayor envergadura. ¿Qué es lo que nuestros estudiantes de profesor de hoy aprenden acerca de la interacción entre las culturas del clima escolar, de la vida escolar y del contenido, acerca del impacto mutuo del contenido, situación en el aula y estilos de docencia? Lo que necesitan es una comprensión más amplia de la escuela como acontecimiento «multicultural» particular, una mejor preparación para poder participar de forma activa en las realidades múltiples de

la enseñanza, en vez de reducir su labor a impartir un contenido sin que importen las circunstancias.

En resumen, pedimos una formación del profesorado más implicada en los aspectos concretos de la docencia en las escuelas, donde el contenido, la didáctica del contenido y la didáctica escolar se vean como aspectos interrelacionados e integrados de la formación del profesorado. Un planteamiento tan integrado no puede lograrse mediante la suma de las aportaciones de departamentos universitarios que no interactúan en los demás, sino mediante una empresa conjunta de todas las facultades e instituciones implicadas en el proceso de la formación del profesorado.